

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

**A ARTE DE EDUCAR ENTRE A MIMETISE E O SUBLIME:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO E JEAN
FRANÇOIS LYOTARD**

Marília – SP

2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

ANDERSON LUIZ PEREIRA

**A ARTE DE EDUCAR ENTRE A MIMETISE E O SUBLIME:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO E JEAN
FRANÇOIS LYOTARD**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Linha de Pesquisa 2: Filosofia e História da Educação no Brasil

Orientador: Dr. Pedro Ângelo Pagni

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Pereira, Anderson Luiz.
P436a A arte de educar entre a mimese e o sublime : considerações a partir de Theodor W. Adorno e Jean François Lyotard / Anderson Luiz Pereira. – Marília, 2010.
179 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.
Bibliografia: f. 176-179.
Orientador: Dr. Pedro Ângelo Pagni.

1. Adorno, Theodor W., 1903-1969. 2. Lyotard, Jean-François, 1924- . 3. Educação - Filosofia. 4. Arte e educação. 5. Mimese. 6. O Sublime. I. Autor. II. Título.

CDD 370.1

ANDERSON LUIZ PEREIRA

**A ARTE DE EDUCAR ENTRE A MIMENSE E O SUBLIME:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO E JEAN
FRAÇOIS LYOTARD**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Pedro Ângelo Pagni – UNESP/Marília (Orientador)

Dr. Divino José da Silva – UNESP/Presidente Prudente
(Examinador)

Dr. Sinésio Ferraz Bueno – UNESP/Marília
(Examinador)

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo – UNESP/Marília
(Suplente)

Dr. Alexandre Fernandez Vaz – UFSC
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, à minha querida e amada esposa Joana D'Arc por me presentear, ao longo de sete anos de relacionamento, com os acontecimentos mais felizes de minha vida, pela companhia tão graciosa que torna o meu espírito mais leve e jovial, pela paciência e pela compreensão demonstradas nos momentos mais difíceis desse trabalho e por oferecer-me, embora não seja digno, a sua mais sublime existência.

Ao meu mestre Pedro Ângelo Pagni, orientador desse trabalho, sábio e amigo por quem tenho um profundo respeito e extrema admiração pelo ser humano íntegro que é, pelos seus ensinamentos preciosos e pela sua mais perspicaz sabedoria sem os quais não teria jamais me tornado aquilo que sou e, em especial, pelo apoio e pela confiança em mim durante os momentos de crise e angústia.

Aos estimados professores Divino José da Silva e Sinésio Ferraz Bueno, pela amizade tão calorosa fortalecida durante esses anos de convivência, pelas observações e críticas assinaladas na banca de qualificação e de defesa e pelas carinhosas palavras de incentivo.

Aos amigos Tales, Luís Fernando, Ana Paula, William e Eliano, meus irmãos de coração, agradeço pelo desmedido apoio ao longo de todos esses anos, pelos inesquecíveis momentos que passamos juntos e, sobretudo, pela confiança e lealdade.

Aos companheiros do GEPEF, em especial ao Rodrigo, à Denise, ao Cláudio, à Elizabeth, ao Leonardo, ao Genivaldo, ao Rodrigo Barbosa, ao Marcos, à Paula, aos professores Alonso e Vandeí, ao Beto, agradeço pela imensa honra em conviver ao lado de seres humanos tão especiais como vocês.

À Andrea e ao José Benedito, meus eternos professores e carinhosos amigos que me apoiaram e me incentivaram no início e ao longo de minha trajetória acadêmica. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio de vocês e sem a lembrança de suas aulas tão significativas e ainda tão vivas em meu espírito.

À diretora da escola na qual leciono, Jacy, à vice-diretora Lucilena, à coordenadora pedagógica Lourdinha, ao professor Adilberto e à secretaria Solange, pessoas às quais serei eternamente grato pelo apoio incondicional e pela confiança em meu trabalho.

Aos professores, funcionários e alunos da escola estadual Prof. Luiz Castanho de Almeida, pelo respeito ao meu trabalho, pela alegria da convivência e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais Antônio e Maria Cristina, às minhas irmãs Amanda e Adriele, e aos meus familiares que, mesmo não compreendendo uma linha que escrevo, sempre me incentivaram a estudar, a pesquisar e a prosseguir na carreira acadêmica.

À minha sogra Maria Clemência, às minhas cunhadas Joyce, Jéssica e Joelma e aos meus sobrinhos Luís Henrique e Milena, agradeço profundamente a fraterna acolhida em seus lares.

À minha avó Josefa (*in memorian*) e à minha princesinha Anny.

RESUMO

A presente pesquisa pretende discutir os limites e as possibilidades de se conceber, no tempo presente, a práxis educativa, pela qual se define as relações pedagógicas e comunicativas estabelecidas pelo professor e pelo aluno nos espaços escolares, como portadora de uma dimensão artística e estética em seus processos de produção e recepção dos saberes sistemáticos transmitidos em sala de aula, como um meio de resistência política ao acentuado predomínio dos núcleos científicos que caracterizam esse ofício e, no limite, à racionalidade instrumental para a qual a reflexão sobre os sentidos dessa atividade tornou-se irrelevante. Para tanto, recorre-se à obra de Theodor W. Adorno, particularmente às suas conferências e debates sobre a educação e à sua teoria estética, e ao pensamento de Jean François Lyotard, sobretudo ao seu diagnóstico sobre a pós-modernidade, com o intuito de analisar as possíveis correspondências entre a produção artística e a recepção estética e o processo comunicativo que compreende a relação pedagógica escolarizada, focalizando a dimensão artística e estética dessa atividade, os problemas decorrentes dessa abordagem, particularmente o da relação entre experiência e linguagem, e as implicações estéticas do ofício do educar que poderiam se tornar objetos da reflexão filosófica do professor. Especificamente, pretende-se demonstrar que a mimese artística e o sentimento do sublime, tal como esses conceitos teriam sido apropriados por Adorno e por Lyotard, revelam não apenas a possibilidade de uma arte pedagógica que contenha, em seu processo de comunicação, uma afinidade aconceitual ética e estética com uma experiência irreconciliável, mas que, para além do sentimento apaziguador suscitado pela beleza, os indivíduos envolvidos nessa relação poderiam ser surpreendidos por um espanto sublime em função do qual as unidades e estruturas conceituais, às quais, tradicionalmente, estiveram associadas as condições *a priori* do conhecimento empírico, se desestruturam e nos conduz à irrevogável necessidade de expressar o inexprimível e ao exercício autorreflexivo constante. Embora nem Adorno e nem Lyotard tenham delineado esse problema em suas respectivas obras, pretende-se interpelar a obra desses filósofos com as questões suscitadas por essa pesquisa, seguindo as pistas, contidas em seus projetos, que se aproximam do assunto. Por essa via, objetiva-se contribuir para as discussões e pesquisas recentes na área da Filosofia da Educação, cuja preocupação tem sido, nos últimos anos, a de compreender os limites e as implicações éticas, estéticas e políticas que a relação entre a experiência e a linguagem suscita no campo pedagógico na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Theodor W. Adorno; Jean François Lyotard; arte de educar; mimese; sublime

ABSTRACT

This research discusses the limits and possibilities of conceiving, at the present time, the educational praxis, by which one defines the pedagogical relations and communication established by the teacher and the student in school spaces, as having an artistic and aesthetic dimension in their production and reception of transmitted systematic knowledge in the classroom as a means of political resistance to the sharp predominance of scientific cores that characterize this trade and, ultimately, the instrumental rationality to which the reflection on the significance of this activity has is irrelevant. For this, one relies on the work of Theodor W. Adorno, particularly to his lectures and debates on education and his aesthetic theory, and the thought of Jean Francois Lyotard, especially to his diagnosis of post-modernity, in order to analyze the possible correlation between artistic production and reception aesthetics and communicative process which includes the pedagogical relationship educated, focusing on artistic and aesthetic dimension of this activity, the problems arising from this approach, particularly the relationship between experience and language, and aesthetic implications of the letter that the school could become objects of philosophical reflection the teacher. Specifically, we intend to demonstrate that artistic mimesis and the feeling of the sublime, as these concepts have been appropriated by Adorno and Lyotard, reveal not only the possibility of teaching an art that contains, in its communication process, an affinity aconceitual ethics and aesthetic experience with an irreconcilable, but that, apart from feeling aroused by the beauty reliever, individuals involved in this relationship could be surprised by a sublime awe in the light of which the dimensions and conceptual structures, which have traditionally been associated conditions a priori of empirical knowledge, is disrupted and leads to the irrevocable need to express the inexpressible and exercise autorreflexivo constant. Although neither Adorno nor Lyotard have set up this problem in their respective works, we intend to challenge the work of these philosophers with the issues raised by this research, following the clues contained in their projects, they approach the subject. In this way, the objective is to contribute to discussions and recent research in the area of Philosophy of Education, whose aim has been, in recent years to understand the limitations and the ethical, aesthetic and political relationship between experience and language raises the educational field nowadays.

KEYWORDS: Theodor W. Adorno; Jean François Lyotard; mimese; sublime

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: O empobrecimento da experiência e a crise da legitimidade dos metarrelatos na contemporaneidade	30
1.1 O progresso do Esclarecimento e a racionalização da experiência	30
1.2 A experiência educativa e a semiformação cultural	35
1.3 Os limites de uma educação após <i>Auschwitz</i> na atualidade.....	43
1.4. O estatuto dos saberes na pós-modernidade	53
1.5. A pragmática da pesquisa e do ensino na pós-modernidade e o critério de eficiência predominante	62
1.6. A paralogia como critério de legitimação dos saberes	67
CAPÍTULO 2: As possibilidades da experiência artística e estética no tempo presente	70
2.1 A autonomia da obra de arte.....	70
2.2 A obra de arte como testemunho do inumano	77
CAPÍTULO 3: A mimese e a produção das obras de arte.....	85
3.1. Platão e o problema da mimese em <i>A República</i>	86
3.2. Aristóteles e a mimese poética	96
3.3. Adorno: morte e ressurreição da mimese	101
CAPÍTULO 4: O juízo do sublime e suas implicações políticas na contemporaneidade	111
4.1 O juízo do belo e do sublime no pensamento de Kant	112
4.2 Lyotard e o sublime artístico nas vanguardas artísticas do século XX	139
4.3 O sublime político e resistência aos regimes totalitários.....	153
CAPÍTULO 5: A experiência educativa e suas implicações artísticas e estéticas	156
5.1 As relações entre filosofia e educação no pensamento de Adorno.....	156
5.2 Comunicar o incommunicável na arte de educar.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	176

INTRODUÇÃO

As instituições escolares, modelo de sistema de ensino tradicionalmente conhecido pela sua acentuada organização burocrática, pela obrigatória vinculação política, pedagógica e administrativa a um Estado e baseado no pressuposto iluminista da universalização do ensino formal, constituíram, ao longo dos anos, um conjunto de saberes e práticas cuja finalidade cultural e, sobretudo, política teria sido a de transmitir um conhecimento sistemático, científico e historicamente produzido pela humanidade, ao qual não se teria acesso em nenhum outro espaço e tempo, legitimando-se, portanto, como instituição pública responsável pela formação intelectual e moral dos assim chamados cidadãos. A formação escolarizada de sujeitos autônomos e racionais manteve-se, desde sua gênese histórico-burguesa no século XVIII, associada ao princípio segundo o qual o processo de aprendizagem se articula à necessária adequação dos corpos às prescrições morais e normativas preestabelecidas pelas escolas, cujos mecanismos de vigilância e punição – externos e introjetados – asseguram a transmissão desses conteúdos por parte das autoridades legitimadas a esse objetivo.

Em torno desses aspectos gerais, à luz dos quais as instituições escolares definiram os saberes culturais oficiais a serem veiculados e aprimoraram suas práticas disciplinares, foram se consolidando, ao longo dos anos, basicamente duas imagens ou representações à luz das quais se baseou o ofício do professor e às quais estiveram associadas algumas concepções de educação e de formação que, de certo modo, a despeito de suas eventuais variações históricas, ainda permanecem nesses espaços¹. Baseando-se nos binômios teoria/prática e ciência/tecnologia, essas duas atitudes centrais correspondem à clássica distinção entre os *técnicos* ou *especialistas do ensino formal*, para os quais os processos educativos desencadeados no ambiente escolar devem estar associados a um conjunto de ciências especializadas e suas tecnologias ou de teorias pedagógicas fundamentadas por enunciados e axiomas científicos, e os *críticos* ou *professores reflexivos*, para os quais a prática escolar e pedagógica deve estar submetida a uma constante reflexão dialética, cuja ideia universal de humanidade ou de superação da divisão social de classes e do trabalho deve estar subtendida.

Para os técnicos do ensino escolarizado, também denominados de cientistas ou especialistas da educação, a relação pedagógica entre o professor e o aluno deve ser mediada pela intervenção e aplicação de métodos de ensino, legitimados pelas ciências, cujo desempenho deverá ser avaliado a partir dos critérios de eficácia e de objetividade, nos quais,

¹ Essa distinção se baseia, em parte, nas reflexões propostas por Larrosa (2004).

tradicionalmente, se pautaram os principais procedimentos metodológicos que defiram o campo específico das chamadas ciências da natureza. Ao se converter num campo de aplicação e experimentação científica dos enunciados e pressupostos teóricos das teorias pedagógicas geralmente em voga, a escola se tornou no espaço e o tempo aos quais se integram uma certa didática e um vocabulário especializado típicos de uma racionalidade instrumental para a qual as técnicas e os métodos devem se adequar eficazmente aos seus fins instrumentais. A pedagogia se torna uma ciência, ou um conjunto sistemático de saberes científicos, e o ofício do professor, em seus processos de produção e recepção, torna-se similar ao de um cientista ou de um especialista que, estrategicamente, se posiciona num lugar de autoridade legitimada a pronunciar certos discursos e sugerir certas intervenções nessa atividade.

Os críticos da educação, segundo a caracterização geral aqui proposta, definem o ensino escolarizado como sendo uma atividade associada a uma práxis revolucionária, na qual o exercício reflexivo sobre o tempo presente, sobre suas contradições sociais e sobre o reconhecimento dos limites políticos que impedem a concretização desse ideal possa ter primazia sobre outros aspectos eventualmente relacionados à mera aplicação de métodos pedagógicos. Embora tradicionalmente concebida, para essa concepção, como instrumento político que exprime a concepção de mundo e os interesses socioeconômicos da classe dominante, a escola, ao invés de veicular uma cultura abstrata e idealista, deve ser o ambiente no interior do qual os professores propiciam condições para que os alunos se conscientizem sobre condições econômicas e sociais de seu processo formativo e educativo, bem como da constituição fetichista de sua individualidade, revigorando, a partir de um processo de desalienação, a luta de classes necessária à superação da contradição instaurada entre os que detêm os meios de produção, os burgueses, e aqueles que produzem o excedente de sua força de trabalho para o lucro capitalista, os proletariados. As teorias pedagógicas, portanto, devem desfazer todo e qualquer vestígio ideológico em função do qual os conflitos e os antagonismos sociais e políticos teriam sido eliminados desses discursos, articulando seus enunciados a uma promessa de liberdade e de formação humana a ser concretizada numa sociedade sem divisão de classes e sem trabalho alienado.

A distinção, sugerida nessa introdução para fins meramente didáticos, entre uma visão *científica* e uma *política* sobre o ensino formal escolarizado reconhece a incorporação de elementos científicos em uma imagem ou posição reflexiva, e vice-versa. São inúmeras as teorias pedagógicas que, embora apresentem um programa metodológico ou um conjunto de técnicas de ensino e avaliação, orientam suas intervenções a partir de uma ideia de homem ou

de sociedade humanista ou emancipada, bem como discursos educacionais que, apesar de sua orientação crítica e/ou reflexiva, apresentam um conjunto, sistemático ou esquemático, de intervenções a serem coordenadas pelos profissionais da educação em sala de aula, com o intuito de possibilitar as condições políticas necessárias para o processo de desalienação. Ambas as imagens ou visões fornecem aos professores questões e problemas decorrentes dessa atividade, bem como elementos teóricos e práticos necessários à reflexão sobre si mesmos e sobre suas concepções de educação e de mundo. A visão científica da educação impede que nos posicionemos em uma situação de completa indiferença em relação a essas estratégias necessárias e indispensáveis de ensino e avaliação, não com o objetivo de quantificar a aprendizagem e medi-la a partir de critérios meramente formais, mas aprimorar o planejamento educacional e reelaborá-lo quando necessário. A visão crítica e/ou reflexiva da educação integra a essa relação formalizada ao longo dos anos a ideia revolucionária de transformação da sociedade e de um certo descontentamento em relação ao proliferado processo de naturalização das relações sociais e conformismo generalizado, tão desvalorizado e, sobretudo, esquecido ou nem mesmo pensado pelos jovens.

Embora não se pretenda formular juízos de valor a partir dos quais ambas as imagens desse ofício, bem como as que se constituíram a partir ou à margem delas, devessem ser avaliadas segundo critérios de inferioridade ou superioridade, verdade e falsidade e de acordo com suas eventuais contribuições à prática pedagógica, é possível focalizar um pressuposto comum a ambas as concepções que, de maneira acentuada, subjaz os processos de transmissão de saberes em função dos quais as instituições escolares definem suas finalidades, a saber, o princípio do *consenso recíproco*. Os professores, de um modo geral, pressupõem, na comunicação que estabelece com seus alunos, o princípio de acordo com o qual os discursos científicos e morais, preestabelecidos por ele ou pelas prescrições oficiais das políticas educacionais, devem ser transmitidos de tal modo que a incorporação desses saberes por parte dos alunos ocorra de maneira consensual. É necessário e, no limite, indiscutível que a concordância recíproca entre os saberes definidos pelos professores ou pela instituição escolar e a estrutura cognitiva e racional dos alunos, una e universal, se consolide por intermédio de uma linguagem lógica a partir da qual os alunos e os professores estejam em consenso em torno das máximas e axiomas morais e culturais transmitidos. Para os professores, cuja prática educativa se assemelha à dos cientistas, tornou-se indiscutível a pressuposição segundo a qual os alunos são dotados de uma racionalidade universal capaz de integrar aos seus esquemas mentais enunciados e prescrições produzidas por teorias e métodos pedagógicos, a fim de que a eficácia se caracterize em função da concordância entre os saberes e métodos

especializados, de um lado, e as estruturas do pensamento, de outro. Para os que se orientam de acordo com o modelo pedagógico crítico ou reflexivo, tornou-se indispensável a prática intersubjetiva do consenso a ser assegurada pelos alunos sobre a validade necessária e universal das máximas definidas pelo discurso no qual se pauta a ideia de uma práxis revolucionária sem a qual não poderá haver o processo de desalienação necessário à superação das contradições sociais.

O princípio do consenso, embora constitua um pressuposto, de certo modo, inerente ao ofício do professor nos espaços e tempos escolares, também orienta alguns dos principais esquemas de pensamento e escolhas em virtude dos quais os alunos demonstram certa tranquilidade e confiança em relação àquilo que, por intermédio de um processo de identificação imediata, se enquadra aos seus discursos e às suas representações de mundo e de si mesmos, revelando, ao contrário, uma profunda hostilidade àqueles elementos, geralmente associados a uma linguagem mais sofisticada ou a condutas não padronizadas, que suscitam o dissenso e não se ajustam aos mecanismos de adaptação e integração nos quais se assentam suas relações. A utilização de uma linguagem erudita em detrimento de uma próxima à coloquial; os pensamentos e atitudes alternativos de resistência que, eventualmente, emergem ou integram os microespaços escolares; os discursos laicos, dissociados de crenças religiosas e injustificadas; os momentos de reflexão e as tentativas de exercício democrático, propiciados, em certas ocasiões, com o intuito de afrouxar as relações de poder da escola e destituí-las de seu caráter imutável; as orientações sexuais diferenciadas, dentre outras situações e vivências cotidianas, correspondem a alguns dos aspectos em relação aos quais professores e alunos manifestam uma explícita indiferença ou desconforto. Esse profundo mal-estar e relativo ressentimento decorrem da incapacidade desses indivíduos envolvidos nesse processo de se modificarem enquanto seres humanos e de se libertarem da identificação às gírias predominantes e à linguagem imediata e superficial que, no limite, exprime uma explícita concordância e apologia às relações de força que caracterizam o *status quo* predominante em certos grupos sociais; de resistirem à adesão a comportamentos massificados e grupais, cuja anulação da individualidade torna-se condição necessária à integração e sobrevivência; de lutarem contra as prescrições religiosas, estereotipadas e anacrônicas, que revelam muito mais uma continuidade de uma tradição conservadora do que, propriamente, uma ruptura; de denunciarem a idolatria fascista à força física, ao autoritarismo e aos padrões sexuais convencionais. Longe de revelarem uma imediatividade ainda não elaborada racionalmente pelo conceito, essa recusa de professores e alunos em relação a algo de estranho aos seus discursos provém daquilo que restou de uma constituição da

subjetividade mediada pelo fetichismo da técnica, a saber, a incapacidade de fazer experiências, mesmo que estas lhes aflijam constantemente.

As tensões comunicativas suscitadas em decorrência da integração, nessas linguagens e nessas pragmáticas, de um elemento aporético e irreconciliável, ao invés de propiciar o exercício do pensamento e da reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos, torna-se, de maneira ressentida, alvo de eliminação ou adaptação às unidades e consensos proliferados, legitimados pelos discursos de verdade tanto dos professores quanto dos alunos. Aquilo que não é capaz de ser nem enunciado pela linguagem lógica e racionalizada e nem incorporado, como um elemento dissonante, à sua pragmática; a experiência que desestabiliza e extingue os hábitos de pensamento e atitudes predominantes; o não-idêntico aos esquemas de pensamento convencionais; o elemento irreconciliável que promove a apaziguadora unidade e identidade entre o conceito e a experiência sensível; o indeterminado diante do qual nos sentimos, num tempo e espaço determinados, impotentes em concebê-lo, porém ávidos para criar um novo curso para nossas vidas tornou-se o elemento fugidio e efêmero para o qual as instituições escolares e seus agentes educativos definiram, com vistas ao seu esquecimento e eliminação no processo pedagógico escolar, um conjunto de estratégias disciplinares e de poder por reconhecerem nele a experiência ética, estética e política que se constitui para além dos espaços e tempos fixos e rígidos das escolas, mas que, eventualmente, emergem nesses espaços para lembrar a esses agentes sobre sua existência latente e sobre o caráter ilusório da busca pela sua superação.

Ainda que considere um princípio inalienável e indiscutível do ofício do professor, a saber, o de transmitir, sem garantias de que a promessa da emancipação cultural e da formação autônoma do pensamento irá se consolidar, um conteúdo científico específico, sistematizado e historicamente constituído, proponho o seguinte problema: é possível o professor, em seu ofício, restituir e reivindicar dignidade à experiência irreconciliável, não traduzível por uma linguagem que se baseia na unidade discursiva e não integrável à prática intersubjetiva dos consensos recíprocos, resistindo à tendência em voga de uma racionalidade instrumental que busca acentuar os núcleos de cientificidade dessa relação, enquadrá-los na relação meios e fins e eliminar as tensões e aporias abertas por aquilo que fora menosprezado na modernidade? A presente pesquisa sugere, a princípio, duas hipóteses, uma geral e outra mais específica, a partir das quais buscar-se-á compreender e, se possível, definir um conjunto de reflexões que possam responder a esse problema:

(1) o caráter irreconciliável ao qual a experiência se associa e em função do qual a torna irreduzível à pragmática do consenso e a uma linguagem predominante nos saberes

discursivos legitimados, sobretudo, pelos metarrelatos da Modernidade, consiste no elemento aporético e indeterminado sem o qual o pensamento se desvincula de seu princípio autorreflexivo, impossibilitando um pensar sobre e na educação;

(2) a tensão insuperável entre a experiência e a linguagem, seja no âmbito de sua enunciação e seja no âmbito de pragmática linguística, revela que, embora a racionalidade instrumental predominante nas escolas e nas relações de um modo geral tenha afirmado e acentuado cada vez mais os núcleos de cientificidade constitutivos dessa prática, a comunicação que compreende a relação pedagógica melhor testemunharia esses enigmas, sem o compromisso de resolvê-los ou enquadrá-los num sistema teórico e abstrato de pensamento, caso essa atividade se disponha, em momentos isolados e não em sua totalidade, a integrar aos seus processos de produção e recepção dos saberes uma lógica interna e um olhar sobre o mundo similar aos processos que compreendem a fabricação artística e a recepção estética que caracterizam as obras de arte.

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em demonstrar que a irreconciliação entre a experiência e a linguagem na educação é melhor elaborada caso se conceba a arte pedagógica, em seus processos de comunicação e recepção dos saberes, similar à de um artista, para o qual a expressão desse elemento não-idêntico, e não a sua superação, é capaz de mobilizar o pensamento e forçá-lo a se deslocar do lugar-comum ao qual se mantém frio e indiferente em relação ao mundo e a si mesmo. Por essa via, pretende-se não identificar a atividade educativa à do artista, hipertrofiando-a e desconsiderando a transmissão dos saberes necessária à formação cultural, mas o de compreender que, para além desse momento expositivo e científico, há uma dimensão artística e estética a ser recobrada pelos professores em seu ofício no sentido de singularizar sua arte em relação à tendência à padronização metodológica e discursiva vigente e reivindicar, nessa prática determinada, o direito à contradição e à aporia. Especificamente, busca-se:

- restituir à tensão e à aporia a dignidade e a importância desconsideradas num tempo em que a unidade coletiva prepondera sobre os modos de resistência cultural e política ainda não integrados;
- identificar o trabalho artístico como sendo o espaço e tempo que, na contemporaneidade, melhor elaborou o empobrecimento da experiência e a incapacidade de fazê-la e de transmiti-la;
- associar a mimese artística, nos termos adornianos, e o sentimento do sublime, nos termos lyotardianos, à afinidade aconceitual do artista para com o elemento

não-idêntico e ao assombro estético que testemunha à impossibilidade das sínteses reconciliadoras;

- estabelecer possíveis correspondências entre o processo comunicativo que compreende a relação pedagógica e os processos de comunicação e recepção estética que definem a arte autêntica.

As reflexões teóricas produzidas por essa pesquisa se baseiam no pensamento do filósofo alemão Theodor W. Adorno (1903-1969) e em parte da obra do pensador francês Jean François Lyotard (1924-1998). Esse trabalho originou-se de minha pesquisa de iniciação científica desenvolvida desde 2006, ocasião na qual definimos, como orientação teórica e metodológica apropriada para a discussão do tema sobre as interfaces entre a relação pedagógica e o fazer artístico, a obra de Adorno, particularmente a que se dedica à reflexão sobre a teoria estética e a educação nas sociedades totalmente administradas. No decurso dessa pesquisa, após o ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação em 2008, as discussões que realizei com o orientador desse trabalho, o Drº. Pedro Ângelo Pagni, e o contato com as produções acadêmicas dos membros do GEPEF (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia da UNESP/Marília), bem como a leitura dos textos propostos nos encontros, contribuíram para que alguns aspectos explicitados por Lyotard em sua obra pudessem articular melhor a compreensão do problema proposto por essa pesquisa, não com o intuito de identificar as possíveis divergências histórico-filosóficas entre ambos os filósofos, mas reconstituir as possíveis afinidades teóricas e políticas entre ambos os projetos filosóficos, cujos respectivos diagnósticos da contemporaneidade acentuaram a crise dos ideais humanistas e emancipatórios da Modernidade, o predomínio de uma sociedade baseada na racionalidade instrumental e no critério de eficiência e as possíveis formas de resistência política aos regimes totalitários.

Para além de sua relevância histórico-filosófica entre os pensadores que marcaram o século XX, Theodor W. Adorno fundamentou suas análises sobre seu tempo histórico a partir do diagnóstico segundo o qual a experiência singular do horror e da violência de Auschwitz não poderia ser traduzida pelos sistemas filosóficos e sociológicos, tampouco enunciada por uma linguagem danificada pela sensibilidade atrofiada e pelo pensamento integrado à sociedade totalmente administrada. Ao negar a formulação de uma teleologia capaz de explicitar as condições epistemológicas e políticas necessárias à superação da tensão entre o particular e o conceito, Adorno insiste, pela via crítica ainda aberta, revigorar o exercício autorreflexivo sobre essa ferida aberta pelo horror do holocausto, elaborando a não-identidade entre o particular e o universal e resistindo, por essa via, aos regimes totalitaristas. Diante da

barbárie e da constatação sobre a proliferação dos mecanismos objetivos e subjetivos que desencadeiam a semiformação cultural onipresente, Adorno elaborou seu projeto filosófico à luz do empobrecimento cada vez mais acentuado da experiência nas sociedades administradas pelas estratégias de integração e adaptação coletiva da indústria cultural e pelo ressentimento e ódio alimentado pelo antissemitismo, identificando em sua dialética negativa, cujo pensamento resiste à unidade entre indivíduo e sociedade ou entre experiência e sua enunciação discursiva, e na arte autônoma as possibilidades da elaboração do passado e as condições do exercício autorreflexivo eliminados com o advento da racionalidade instrumental na contemporaneidade.

Jean François Lyotard representa um dos principais intelectuais que protagonizaram, no final da década de 1970 e meados de 1980, a polêmica em torno da problemática sobre a pós-modernidade. Ao analisar a crise da legitimidade das metanarrativas especulativas e emancipatórias nas sociedades informatizadas e o predomínio do critério de desempenho e eficiência na pragmática do ensino e da pesquisa dos saberes científicos, Lyotard considera que, nesse contexto pós-moderno, o recurso à paralogia, como critério de investigação baseado na busca pelo incomunicável e paradoxal os quais desencadeiam a modificação das metaprescrições reguladoras da agonística do jogo de linguagem das ciências marcado pelos consensos intersubjetivamente estabelecidos, e a retomada da estética do sublime, como uma referência ao modo estilístico pelo qual as vanguardas artísticas do século XX elaboraram a crise da Modernidade e propuseram a expressão negativa das singularidades que resistem às sínteses conceituais e às máximas morais universais, constituem algumas das estratégias políticas ainda possíveis a fim de se evitar o totalitarismo e a subjugação da existência aos ditames da sociedade contemporânea.

Ao retomar e analisar as principais obras de Adorno e parte do legado intelectual produzido por Lyotard, a presente pesquisa pretende não focalizar uma abordagem histórico-filosófica sobre as eventuais afinidades e divergências teóricas entre ambos os filósofos, mas, ao reconstituir os seus respectivos diagnósticos do tempo presente e seus desdobramentos éticos, estéticos e políticos no campo da educação, ressaltar as possíveis contribuições que ambos os projetos propiciam à compreensão do problema supracitado. Embora evidencie o predomínio da perspectiva adorniana no que se refere à análise do problema proposto, a presente pesquisa recorre à obra de Lyotard, particularmente à que se refere sobre as sociedades pós-industriais e a estética do sublime, com o intuito de destacar, a partir das proximidades filosóficas a serem identificadas entre os autores mencionados, a maneira pela qual o filósofo francês radicaliza o diagnóstico adorniano sobre o empobrecimento da

experiência e o predomínio da racionalidade instrumental, associando-os à incredulidade em relação aos metarrelatos denotativos e prescritivos de legitimação e ao advento do critério de eficiência técnica no âmbito científico e pedagógico.

Alguns pesquisadores, como Pucci (1994; 1997; 1998a; 1998b 2000; 2001), Zuin (1998; 2001; 2003), Ramos-de-Oliveira (1998; 2001), Bueno (2003; 2006) e Maar (1992; 1997; 2003), têm contribuído para a retomada do projeto filosófico adorniano para pensar problemas educacionais no tempo presente, privilegiando temas e problemas já enunciados por Adorno, como o da formação e da semiformação cultural, novas tecnologias, indústria cultural e as relações entre psicanálise e educação. Ao destacarem, com certa frequência no debate filosófico-educacional atual, as implicações atuais da teoria crítica e negativa de Adorno no que se refere a questões que afligem o tempo e o espaço da atividade educativa², esses autores têm combinado a análise minuciosa de conceitos filosóficos frankfurtianos, tais como semiformação cultural e indústria cultural, problematizando, à luz dessa terminologia, os impasses educacionais predominantes nos últimos anos, sugerindo, quase sempre, uma perspectiva emancipatória ainda possível como uma alternativa de resistência política capaz de denunciar os limites objetivos e subjetivos que envolvem o resgate de tal perspectiva. Em geral, há um interesse temático das pesquisas em Filosofia da Educação, particularmente as que se referem às contribuições dos teóricos da Escola de Frankfurt em relação aos desafios educacionais atuais, em uma outra maneira de investigar e discutir problemas educacionais e filosóficos que se aproximam mais dos problemas e temas da filosofia contemporânea e do instrumental oferecido pela historiografia da filosofia, do que, propriamente, do comentário exegético de textos e obras de filósofos consagrados.

Em relação ao tema da arte e da estética no pensamento de Adorno, três livros lançados por estudiosos e comentadores de Adorno merecem ser destacados, nos quais são privilegiados, basicamente, a reconstituição de alguns aforismos e passagens mais consagradas da *Teoria Estética* e de outros artigos e ensaios desse frankfurtiano a respeito

² Dentre o conjunto de textos e artigos organizados por Pucci, destaco a coletânea intitulada *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt* (1994), uma obra que serve de referência àqueles que pretendem iniciar seus estudos e investigações relacionando a produção filosófica dos pensadores da Escola de Frankfurt a questões e temas educacionais. Também destaco a coletânea *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação* (1998), organizado por Pucci, Zuin e Ramos-de-Oliveira (1998) e o livro *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico* (2001), também organizado por esses autores. Em 1996, a revista *Contemporaneidade e Educação* publicou um número especial sobre a atualidade da Escola de Frankfurt, apresentando vários artigos sobre o tema da educação no pensamento dos frankfurtianos. Em 2003, a revista *Educação & Sociedade* publicou um número especial sobre a atualidade do pensamento de Theodor W. Adorno no que diz respeito aos problemas atuais da educação.

desses temas, a saber, *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno* (1995), de Márcia Tiburi; *Mimeses e Racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno* (1993), de Rodrigo Duarte e, finalmente, *Para ler Adorno* (1977), de Marc Jimenez³. Os dois primeiros livros privilegiam uma análise conceitual do pensamento adorniano, ressaltando a afinidade enunciada por Adorno entre a experiência estética e a dialética negativa a partir dos conceitos de *mimesis* e *racionalidade*, aos quais se associam os momentos de expressão e construção presentes não só na experiência estética e artística, mas também no modo como Adorno concebe o exercício do filosofar no tempo presente. Jimenez, ao contrário, faz um comentário exegético dos conceitos centrais do pensamento estético de Adorno e desfaz certas incongruências geralmente cometidas em relação ao comentário desses textos adornianos.

As pesquisas brasileiras recentes em Filosofia da Educação que articulam as relações entre a estética e suas interfaces com o campo pedagógico a partir do pensamento de Adorno, particularmente as que se referem aos estudos de Pucci (1997; 2000; 2001) e Pagni (2004; 2005), têm acentuado, com certa regularidade, a aproximação entre o tema da experiência estética e os problemas educacionais atuais. Pucci tem discutido as implicações filosófico-educacionais do pensamento de Adorno, abordando temas como o resgate da formação cultural no mundo dominado pela semicultura, a potencialidade educativa do pensamento autorreflexivo, a rejeição de uma educação pela dureza e a reeducação dos sentidos pela sensibilidade estética, destacando a potencialidade da experiência estética como um elemento a ser incorporado na relação entre educador e educando, numa perspectiva emancipatória ainda possível. A partir de temas como a infância, o corpo e a relação entre linguagem e experiência explicitadas no pensamento de Adorno, Pagni tem ressaltado as dimensões estéticas e poéticas da arte de educar a serem recobradas no tempo presente como uma alternativa de resistência política à crescente instrumentalização do ensino atual. Nossa pesquisa pretende contribuir para as pesquisas recentes em Filosofia da Educação que buscam

³ Além desses livros, cabe mencionar o artigo intitulado *Seis nomes, um só Adorno*, de Rodrigo Duarte, publicado no livro *Arte e pensamento* (2006), no qual o autor retoma o problema da experiência estética em Adorno, analisando de que modo o pensamento desse frankfurtiano poderia ser entendido como ponto de entrecruzamento de diversas tendências e linhas de reflexão na filosofia da arte, desde os primórdios do idealismo alemão, como Kant e Hegel, até à filosofia contemporânea, com Freud e Benjamim, passando pela transição representada por Marx e Nietzsche. Além de Duarte, Gagnebin (1997; 2003) analisa o tema da experiência estética no pensamento de Adorno, não apenas a partir da reconstituição do projeto filosófico adorniano, desde a *Dialética do Esclarecimento* até a *Teoria Estética*, mas, sobretudo, interpelando essas obras com alguns problemas éticos atuais a serem recuperados e discutidos no debate filosófico.

interpelar o projeto filosófico de autores consagrados na História da Filosofia, como Adorno e Lyotard, com alguns problemas e desafios a serem enfrentados no tempo presente e no campo educacional, investigando as dimensões estéticas da arte de educar, sobretudo o sentimento do sublime e da mimese a serem recobrados na relação entre professor e aluno, discutindo as possibilidades e os limites do exercício autorreflexivo na experiência educativa.

A presente pesquisa pretende, inicialmente, analisar o diagnóstico sobre o empobrecimento da experiência no tempo presente elaborado por Adorno em sua obra *Dialética do Esclarecimento* e em sua *Teoria da semicultura*, de modo a compreender a maneira pela qual o frankfurtiano situa, em seu projeto filosófico, o problema da relação entre experiência e linguagem no campo pedagógico ou formativo, discutindo, a partir da obra *Educação e Emancipação*, os limites e as possibilidades de uma educação política, cujos pressupostos integrem a lembrança da barbárie instaurada pelo holocausto. Em seguida, pretende-se reconstituir a abordagem lyotardiana sobre a problemática da pós-modernidade, a crise dos metarrelatos de legitimação nas sociedades informatizadas, o predomínio do critério de eficiência e de desempenho nas pragmáticas do ensino e da pesquisa na contemporaneidade e a paralogia como critério de legitimação da ciência e do ensino no tempo presente. Diante das conclusões obtidas a partir dessas análises, pretende-se demonstrar, a partir dos conceitos de autonomia da obra de arte e experiência estética, presentes em sua *Teoria Estética*, de que maneira a arte ainda seria capaz de elaborar o não-idêntico proscria em função de uma inumanidade do sistema, a saber, a que se produz a partir do processo de racionalização e reificação do mundo, eliminando os antagonismos objetivos e subjetivos que impedem a identidade entre a totalidade social e o particular. Em seguida, pretende-se sugerir que os conceitos de mimese artística e sentimento do sublime – também explicitados na obra *Teoria Estética*, mas também expostos e analisados por outros filósofos como Platão, Aristóteles, Kant e Lyotard – revelam a possibilidade de transcendência do caráter meramente imitativo da obra de arte, associando-a a uma afinidade, sem a mediação de conceitos, a um elemento não integrável à racionalidade instrumental, dissociando-a de seu tradicional vínculo com o ideal de beleza, predominante na cultura burguesa e no Romantismo do século XVIII e XIX, e aproximando-a de uma estética do sublime que mantém e, ainda, faz jus à experiência irreconciliável. Baseando-se no princípio segundo o qual a educação deve explicitar as ambivalências imanentes à sua atividade pedagógica, busca-se associar a relação comunicativa que compreende a transmissão e recepção dos saberes em sala de aula ao fazer artístico e estético, denominando essa arte pedagógica como sendo a arte na qual intervém a mimese e o sublime, cuja finalidade no tempo presente não

deveria ser outra senão a de comunicar o incomunicável, expressá-lo e torná-lo objeto de reflexão e autorreflexão filosófica constante.

Em relação aos pressupostos nos quais se fundamentam os métodos de investigação propostos por Adorno e Lyotard em seus respectivos projetos filosóficos, pretende-se, a seguir, situar as perspectivas de análise em função das quais ambos os filósofos estruturam seus diagnósticos do presente e explicitar as divergências filosóficas e metodológicas que singularizam suas obras.

Em sua obra *Dialética Negativa* (1975)⁴, Adorno caracteriza os principais pressupostos metodológicos nos quais se fundamentam seus critérios de análise textual e procedimentos investigativos. Para o autor (ADORNO, 1975, p.13), a análise ou o pensamento dialético considera o objeto de investigação como algo que ultrapassa os limites interpostos pelo conceito, falseando, desse modo, a norma tradicional da *adequatio* segundo a qual a adequação entre o concebido – o múltiplo, o plural desfigurado – e o conceito – universal, por definição – deve permitir a identidade entre ambos. Ao associar a contradição ao índice daquilo que há de falso nesse processo de identificação entre particular e universal, a dialética negativa, cujo princípio de negação determinada impede a formulação de sínteses apaziguadoras, reconhece a ilusão para a qual converge o pensamento guiado pela pretensão à totalidade conceitual, na medida em que busca acomodar às estruturas da lógica formal o distinto e heterogêneo. A contradição corresponde ao caráter divergente, dissonante e, sobretudo, negativo do elemento não-idêntico que, por sua própria natureza informe e indeterminado, não se submete ao princípio de unidade no qual se baseia a identificação total. O pensamento dialético, ao qual se vincula de um modo imanente o princípio da não-identidade, deveria desenvolver negativamente, de acordo com Adorno (1975, p.14-15), a diferença qualitativa entre o universal e o particular, cuja reconciliação, predominante nas dialéticas idealistas enquanto exercício do sujeito ou espírito absoluto que busca superar os

⁴ De acordo com Rouanet (1987, p.331-347), esses pressupostos, cujos princípios se fundamentam no conceito de razão ou de racionalidade em Adorno, podem ser traduzidos em, basicamente, três aporias: a de uma razão que, apesar de seu processo de reificação e coisificação, critica a si mesma e desestabiliza seus próprios fundamentos; a de uma razão que ainda exerce sua atividade, mesmo tendo perdido o direito à existência após constatado seu vínculo indissociável com a barbárie; e a de uma razão que quer chegar ao não-conceitual por intermédio do próprio conceito, ultrapassá-lo a partir dele mesmo. Para Rouanet, embora tenha sido, até o fim, um pensador iluminista – embora manifestando negativamente o Iluminismo pela afirmação de sua impossibilidade –, Adorno adverte, ao explicitar as aporias nas quais repousa a razão esclarecedora, para a impossibilidade de uma comunicação ideal capaz de transcender esses paradoxos e fundamentar a ideia de razão não mais na relação entre sujeito e objeto, mas na relação entre sujeitos, como teria feito Habermas ao identificar tal relação à sua concepção de razão comunicativa. De acordo com Rouanet, não houve a superação e nem a continuidade do projeto adorniano por parte de Habermas, mas, ao contrário, as três aporias destacadas pelo autor revelam a existência de uma ruptura radical entre ambos os filósofos do que, propriamente, a superação de um em relação ao outro.

antagonismos objetivos e subjetivos, reivindica a emancipação do elemento não-idêntico de seu aspecto espiritualizado e contingente ao preço de despotencializá-lo de suas forças, afirmá-lo não mais como um enigma e destituí-lo da tarefa de dar o que pensar à reflexão filosófica.

O interesse da filosofia e da dialética negativa (ADORNO, 1975, p.16-18) concentra-se naquele elemento carente de conceito, no particular, no perecível e sem importância, naquilo que possui uma existência corrompida, para o qual a modernidade filosófica demonstrou uma profunda indiferença, eliminando-o de suas teorias ou enquadrando-os aos mecanismos de abstração presentes em seus sistemas filosóficos, semelhante à metafísica tradicional. É por esse motivo que, segundo Adorno, embora a célebre sentença de Wittgenstein desautorize a enunciação do indizível, a filosofia deve insistir na difícil tarefa de dizer aquilo que não se pode dizer. O exercício da reflexão filosófica, sua autorreflexão, deve se dedicar à elaboração desse paradoxo, pois é imprescindível à filosofia que o conceito possa superar a si mesmo, concebendo-se, ao mesmo tempo, como seu instrumento e seu próprio limite. A confiança em poder alcançar o suprassensível ou o aconceitual revela uma parte necessária da ingenuidade da qual adoece a dialética, mas sem a qual seria impossível pensar. Nesse sentido, a utopia a partir da qual o pensamento e o conhecimento se regulam reside na aporia segundo a qual seria necessário penetrar com conceitos o que não é conceitual.

Ao denominar como sendo um esforço moral a tentativa da linguagem e do pensamento em expressar até mesmo o indizível, Adorno (1975, p.20-21) considera que o conceito, destituído de seu potencial autorreflexivo, se converte em um mero fetiche coisificado, oco. Admitindo-se que os conceitos, de um modo geral, inclusive os filosóficos, provêm daquilo que não é conceitual, da realidade desfigurada e heterogênea, a mediação conceitual se torna o instrumento pelo qual o pensamento busca determinar a natureza e conhecê-la. No entanto, reluzi-la a categorias predeterminadas e associar a aparência de realidade objetiva, formulada pelo conceito na relação com o não-idêntico, à verdade mesma do objeto seria o mesmo que confundir essa unidade abstrata do pensamento e comunicável pela linguagem à possibilidade concreta de exprimir, em sua totalidade, o aconceitual. Embora o exercício do pensamento preserve o princípio de identidade, pelo qual o conceito universal persegue, sem constituí-lo integralmente, o elemento não adaptável à adequação entre a forma e a experiência sensível, mas sem o qual o próprio pensar não se movimentaria ou não exerceria sua função por excelência, é essencial que o conceito não elimine seu caráter autorreflexivo em função do qual é capaz de se assegurar do que não é conceitual no conceitual. A autoconsciência do conceito, a reflexão filosófica sobre seu próprio sentido, permite que a aparência da mediação

não seja confundida com a essência do próprio objeto e, desse modo, mantenha essa fissura, esse abismo intransponível, essa contradição que tensiona o pensamento e ainda está em aberto.

O pensamento dialético, de acordo com Adorno (1975, p.27-28), evidencia um vínculo com o princípio negativo pelo qual todo o conteúdo concreto, dado e imediato é negado em sua forma, de modo que o não-idêntico se expresse não na positividade da identidade entre o conceito e a coisa mesma, mas como contradição entre o princípio de identidade imanente ao pensar e o desfigurado e irreconciliável que alimenta a reflexão filosófica. O princípio da negação determinada que não reduz o conteúdo de verdade ao puro fato, mas, ao negá-lo em sua aparência, revela as potencialidades a serem atualizadas, define o exercício do pensamento não como uma mera contemplação passiva e sim como um esforço negativo e rebelde contra a pretensão constante do imediato de se submeter a ele. A reflexão filosófica negativa deve resistir à aceitabilidade daquilo que meramente existe, de modo que o objeto, pelo conceito e pela negação, passe ao seu oposto. Para Adorno (1975, p.46), o pensamento impulsiona virtualmente a reflexão conceitual a um movimento negativo, graças ao qual, ao invés de, positivamente, abandonar-se à intuição daquilo que se oferece como semelhante, o pensar se identifica potencialmente à resistência em não aceitar a intuição tal como é, em sua identidade e unidade consigo mesmas, qualidades inerentes ao fato e ao cognoscível.

O critério que diferencia o ideal científico habitual, ao qual se vincula o espírito positivista de nosso tempo, e a objetividade do conhecimento dialético consiste, segundo Adorno (1975, p.48-49), nos modos diferenciados pelos quais ambas as perspectivas se relacionam à categoria sujeito. Para o positivismo, as condições e possibilidades da experiência filosófica e do conhecimento científico não devem ser deduzidas a partir de uma subjetividade constitutiva, pois, se assim o fosse, seria necessário reconhecer que o acesso a esses saberes seria privilégio, não de todos, mas de alguns sujeitos, cujas idiossincrasias e histórias pessoais definem os critérios de acessibilidade, tornando, desse modo, o conhecimento elitista e antidemocrático. Segundo Adorno, admitir que todos os homens possuem uma estrutura e coeficiente mental universal, pela qual teriam que ser capazes de repetir experimentos científicos ou de compreender deduções matemáticas, revela uma racionalidade subjetiva para a qual tudo é substituível por tudo, sendo a subjetividade uma qualidade natural e não histórica. Embora as experiências filosóficas e os saberes científicos não estejam, por igual, ao alcance de todos os indivíduos sob o mesmo aspecto, nem por isso deve ser, simplesmente, eliminado o sujeito, mas reiterá-lo e reivindicá-lo no campo filosófico e educacional com mais força e insistência. Se, numa sociedade totalmente administrada, as

condições de resistência subjetiva e política, bem como as possibilidades de formação cultural, foram se desintegrando com o advento da razão subjetiva e, juntamente a elas, também o ideal de sujeito universal e emancipado, aqueles indivíduos que não estão totalmente integrados e adaptados aos mecanismos sociais ainda estariam humanamente em condições de resistir ao mundo. Seria uma ficção, de acordo com Adorno, supor que todos os homens são capazes de compreender o caráter dialético e histórico do mundo, sobretudo porque as condições sociais, particularmente as pedagógicas, mantêm os indivíduos no infantilismo, reificando pensamento e sensibilidade e preservando como sendo dominantes a pobreza imaginativa e os processos patológicos da primeira infância diagnosticados pela psicanálise. A humanidade, cujo princípio da absoluta igualdade anula a capacidade de fazer experiências ou de possuí-la, impede que os indivíduos, de algum modo, se modifiquem nesse ou a partir desse privilégio. É por esse motivo que, para Adorno, os que possuem o privilégio de não se acomodarem por completo, em sua estrutura espiritual, às normas vigentes estão encarregados de expressar como um esforço moral o que a maioria, por falarem, são incapazes de notar. A comunicabilidade imediata não é o critério do verdadeiro, por seu caráter universal, mas o índice daquilo que há de falso e ao qual é necessário resistir a fim de não confundir o conhecido com sua comunicação, sobrepondo, inclusive, esta àquele.

O sujeito da dialética negativa, de acordo com Adorno (1975, p.50-52), consiste naquele que é capaz de se entregar sem reservas ao objeto, ao seu não-idêntico, experienciar sem recortes e sem pressupostos lógicos e sistemáticos seus componentes qualitativos. A tendência quantificante, que caracteriza a ciência desde Descartes, admite que a objetividade científica tende a eliminar as qualidades do objeto, convertendo-as em determinações mensuráveis. Desse modo, o sujeito cognoscente se reduz a um elemento universal carente de qualidades e puramente lógico. Enquanto a sociedade permanecer sob o princípio segundo o qual a quantificação deve ser imposta como norma a toda conduta concreta, as qualidades não integradas à identidade total não serão apreciadas. A quantificação não corresponde a uma essência intemporal subjetiva, como o seu instrumento, as matemáticas, as faz parecer, mas, ao contrário, é temporal e histórica, portanto objetivas. Experienciar o potencial das qualidades da coisa exige um sujeito completo e não, de acordo com Adorno, seu resíduo transcendental. A diferenciação consiste na experiência do e com o objeto convertida em forma subjetiva de reação, na medida em que seu pressuposto fundamental refere-se à possibilidade de tal experiência e no qual reside o componente mimético do conhecimento, ou seja, a afinidade, e não o controle ou o domínio, entre o cognoscente e o cognoscível. Não se trata de converter o indivíduo em sujeito, a partir da unidade de si mesmo com a de suas

experiências; a experiência individual só alcança o universal porque ela se tornou, em si mesma, uma universalidade lógica, à qual está condicionada. É nesse sentido que, para Adorno (1975, p.51-52), a consciência individual não deve universalizar-se, tornando-se uma e lógica, mas, ao contrário, deve se individualizar, pois a percepção do objeto e de suas qualidades potenciais depende dessa individualização, que é a diferenciação que se constitui a partir do objeto. As formas subjetivas de reação necessárias ao objeto necessitam ser corrigidas constantemente na confrontação com a coisa, motivo pelo qual tal correção só se realiza como autorreflexão.

Diferentemente de Adorno, Lyotard, em sua obra *A condição pós-moderna* (2000)⁵, analisa a posição dos saberes após o advento da incredulidade nas metanarrativas nas quais os jogos das ciências, da literatura e das artes se legitimaram na modernidade e que, em decorrência da informatização da sociedade e do predomínio do critério de eficiência nessas pragmáticas, passaram a ocupar um novo estatuto. Para analisar e discutir o problema da legitimação dos saberes no âmbito das sociedades pós-industriais, Lyotard baseia sua reflexão na teoria dos jogos de linguagem, cujo procedimento central, segundo o autor, consiste em “ênfatisar os fatos de linguagem e, nestes fatos, seu aspecto pragmático” (2000, p.15). Assim como Wittgenstein teria focalizado, em sua obra *Investigações Filosóficas*, os efeitos dos discursos produzidos por diversos tipos de enunciados, denominando-os de jogos de linguagem, Lyotard retoma essa perspectiva por considerá-la estratégica no que se refere à análise dos saberes na contemporaneidade. Lyotard considera que os jogos de linguagem correspondem a diversas categorias de enunciados, cujas regras devem ser capazes de especificar as propriedades desses jogos e os usos que deles se pode fazer. De acordo com o filósofo (LYOTARD, 200, p.17), a teoria dos jogos de linguagem se baseia em, basicamente, três observações: a primeira ressalta que as regras que especificam seus usos não possuem um valor em si mesmas, mas correspondem a um acordo estabelecido, explícita ou implicitamente, entre os jogadores ou aqueles que se inscrevem nos jogos; a segunda observação enfatiza que a ausência de regras implica na inexistência de jogo e qualquer modificação sofrida por uma regra modifica a natureza dos jogos; a terceira observação associa um enunciado discursivo qualquer a uma espécie de lance realizado no jogo. Essas três observações sobre a teoria dos jogos de linguagem evidenciam, segundo Lyotard, a

⁵ O livro *La condition postmoderne* de Jean François Lyotard foi publicado em 1979 e tornou-se uma das principais obras que marcaram o debate filosófico sobre a pós-modernidade nesse período. A sua tradução para o português por Ricardo Corrêa Barbosa teve, até a quarta edição em 1986, por título *O pós-moderno*, sendo modificado, após a quinta edição, pelo título *A condição pós-moderna*.

necessidade de se admitir o princípio baseado na agonística da linguagem, segundo o qual “falar é combater, no sentido de jogar”, cujos enunciados correspondem a lances efetuados nesses jogos não com o intuito de obter um prazer vinculado a um sentimento de sucesso sobre um adversário, mas, quando muito, pelo simples prazer de inventá-los, de criar novos sentidos e, quem sabe até, possibilitar a invenção de novas regras nas quais se assentam inúmeras pragmáticas (LYOTARD, 2000, p.17).

Lyotard (2000, p.21-23) justifica a adesão à teoria dos jogos de linguagem, como método apropriado para investigar o diagnóstico sobre a deslegitimação das metanarrativas, a partir da análise de duas grandes espécies de discursos, cujos métodos de análise sobre a sociedade ou se fundamentaram numa concepção organicista e funcionalista ou numa perspectiva crítica baseada na dialética e no princípio de luta de classes.

O modelo teórico organicista estabelece, segundo o autor, uma comparação metodológica entre sociedade e organismo vivo, segundo a qual o funcionamento da sociedade, comparável ao de um organismo vivo, baseia-se na articulação sistemática e coesa entre as partes interna que compõem essa totalidade. Após a década de 1950, essa concepção teria sido substituída, com Talcott Parsons, pela perspectiva teórica à qual se vincula o princípio do sistema e da unicidade fornecido pela cibernética, segundo a qual a dinâmica das relações sociais é comparável às relações entre *input* e *output* das quais as máquinas inteligentes autorreguláveis se utilizam para otimizar a sua programação. O modelo teórico no qual se fundamentou a teoria ou perspectiva crítica admite o princípio da luta de classes nas teorias sociológicas, ao considerar como imanente à sociedade a contradição entre os meios de produção e as forças produtivas que acompanha os modos de produção e as relações de trabalho típicas do capitalismo. Nesse modelo, a função do saber consiste em desmistificar as ideologias, explicitando o mecanismo de alienação pressuposta nesses saberes e esclarecendo os indivíduos quanto ao caráter contraditório da realidade material.

Para Lyotard (2000, p.22-23), a análise sobre a posição do saber no contexto as sociedades informatizadas pressupõe a caracterização de uma perspectiva teórica e política, denominada pelo autor de pós-moderna, para a qual a elaboração de um diagnóstico do presente baseado ou na homogeneidade do social ou na dualidade intrínseca à sociedade tornou-se irrelevante. A decisão sobre a pertinência de uma perspectiva teórica cuja função do saber possui ou um caráter positivista, aplicável à produção e ao consumo de tecnologias necessárias ao desempenho do sistema, ou um caráter crítico e reflexivo, ao qual se associa um conjunto de questões sobre os valores ou os fins últimos da sociedade, não evidencia

certos aspectos relacionados à transformação da economia mundial e a uma mudança da função tradicionalmente atribuída aos Estados.

Não se pode concluir que o papel principal do saber é o de ser um elemento indispensável do funcionamento da sociedade e agir em conseqüência para com ela a não ser que se conclua que esta é uma grande máquina. Inversamente, não se pode contar com sua função crítica e sonhar em orientar-lhe o desenvolvimento e a difusão neste sentido, a não ser que se tenha concluído que ela não perfaz um todo integrado e que continua a ser perturbada por um princípio de contestação. A alternativa parece clara – homogeneidade ou dualidade intrínsecas do social, funcionalismo ou criticismo do saber – mas a decisão parece difícil de tomar. Ou arbitrária. (LYOTARD, 2000, p.23-24).

Os novos fluxos de circulação do capital na contemporaneidade, cujas transformações tecnológicas decorrentes desses processos têm contribuído para a reprodução desse modo de organização social, descentralizaram, segundo Lyotard (2000, p.27-34), o cenário econômico mundial tradicionalmente reduzido a uma economia planificada e estatal e, nos últimos anos, redefinido de acordo com interesses de empresas multinacionais, modificando as funções de regulação e reprodução dos administradores públicos e confiando-as aos dirigentes de empresas privadas. Nesse contexto, tornaram-se improváveis as possibilidades de assegurar e manter os vínculos sociais entre os indivíduos e os principais pólos de atração legitimados pelos grandes relatos da modernidade, tais como os heróis da história recente, as instituições civis e públicas bem como seus respectivos códigos morais e jurídicos, os partidos políticos tradicionalmente associados à militância de esquerda, os discursos científicos e filosóficos baseados na ideia de revolução política. A elaboração de uma finalidade para a existência singular baseada na identificação com esses discursos e personagens deixou de ser entusiasmante para indivíduos cuja condução de suas vidas passou a ser de suas responsabilidades.

A perspectiva pós-moderna baseada na teoria dos jogos de linguagem, de acordo com Lyotard, parece elucidar e admitir, como conseqüência da crise e da incredulidade em relação aos grandes relatos, “a passagem das coletividades sociais ao estado de uma massa composta de átomos individuais lançados numa absurdo movimento browniano” (2000, p.28). Essa aparente condição de isolamento à qual o indivíduo, após a dissolução das identificações com os grandes relatos de legitimação e suas respectivas instituições, estaria submetido evidencia, no entanto, redes de comunicação e de vínculos sociais cada vez mais complexos, móveis e ínfimos. De um modo ou de outro, o indivíduo é lançado nos mais diversos jogos de linguagem e nos circuitos fragmentados e dispersos de comunicação e de circulação de informações, transmitindo ou recebendo mensagens a partir de códigos e canais diversos.

Nessas relações de poder, em função das quais se posicionam em relação a essas mensagens, alguns dos deslocamentos que esses indivíduos operam no interior dessas múltiplas redes de comunicação são produzidos “pelas regulagens, sobretudo pelos reajustamentos através dos quais os sistema é afetado a fim de melhorar suas *performances*”; outros produzem, a partir dos lances efetuados, a modificação das prescrições que regulam a pragmática na qual se situa (LYOTARD, 2000, p.28). Nesses jogos de linguagem, qualquer novidade correspondente a um lance programado e previsível “pode fornecer ao sistema este suplemento de desempenho que ele não cessa de requisitar e de consumir” (LYOTARD, 2000, p.29).

A questão relativa ao vínculo social, segundo essa perspectiva, deve ser compreendida a partir de uma teoria dos jogos de linguagem segundo Lyotard (2000, p.29-30), não só porque esse método caracteriza o mínimo de relação exigível para que haja sociedade, mas porque, e sobretudo, na contemporaneidade, a linguagem adquire outras modalidades que não se restringem apenas à função enunciativa, mas, considerando suas diversas formas e efeitos, às denotativas, prescritivas, avaliativas. A redução da função da linguagem à sua capacidade de comunicar informações considera válida a perspectiva na qual se mantém o sistema, para o qual a máquina cibernética armazena e transmitir informações. No entanto, a programação do sistema é feita de enunciados prescritivos e avaliativos necessários à maximização das performances, motivo pelo qual uma análise baseada nos jogos de linguagem procura explicitar essas articulações estabelecidas sutilmente.

Ao considerar os vínculos sociais sob a perspectiva da teoria dos jogos de linguagem, Lyotard reitera a necessidade de elucidar o aspecto agonístico de linguagem, ou seja, seu caráter de luta e combate, pois os indivíduos, lançados às mais diversas pragmáticas que constituem sua existência, ou podem promover um lance capaz de suscitar um deslocamento previsível, programado já pelo adversário e necessário ao melhor desempenho do sistema, ou poderá conduzir a um golpe, um novo enunciado não esperado.

Os átomos são colocados em encruzilhadas de relações pragmáticas, mas eles são também deslocados pelas mensagens que os atravessa, num movimento perpétuo. Cada parceiro de linguagem sofre por ocasião dos “golpes” que lhe dizem respeito um “deslocamento”, uma alteração, seja qual fora o seu gênero, e isto não somente na qualidade de destinatário e de referente, mas também como remetente. Estes “golpes” não podem deixar de suscitar “contragolpes”; ora, todo mundo sabe pela experiência que estes últimos não são “bons” se forem apenas reacionais. Pois, então, eles não são senão efeitos programados na estratégia do adversário; eles a realizam e vão assim a reboque de uma modificação da relação das respectivas forças. Daí a importância que existe em agravar o deslocamento e mesmo em desorientá-lo, de modo a conduzir um “golpe” (um novo enunciado) que não seja esperado. (LYOTARD, 2000, p.30).

A atomização do social em flexíveis redes de jogos de linguagem, de acordo com Lyotard (2000, p.31-32), evidencia a possibilidade de inventividade e criatividade dos parceiros em matéria de lances, golpes, de criação e flexibilização de enunciados para auxiliar ou não na manutenção da programação do sistema. Nessas batalhas, as instituições parecem restringir a inventividade de enunciados que possam desorientar as regras que mantêm a programação do sistema estável, acentuando os enunciados e os respectivos jogos de linguagem admissíveis em seu contexto e discursos e, por outro lado, interrompendo certas conexões possíveis entre as redes de comunicação para que esses possam ser considerados válidos, pois “há coisas que não devem ser ditas” e “há coisas que deve ser ditas e maneiras de dizê-las” (2000, p.31). Para Lyotard, essas estratégias de cerceamento do potencial da linguagem em lances das quais as instituições se utilizam é o resultado de disputas estratégicas entre outros jogos de linguagem produzidos no interior e fora da instituição.

CAPÍTULO 1

O empobrecimento da experiência e a crise da legitimidade dos metarrelatos na contemporaneidade

1.1. O progresso do Esclarecimento e a racionalização da experiência

Na obra *Dialética do Esclarecimento* (2006), ao focalizarem, particularmente, os desdobramentos éticos, estéticos e políticos que o pensamento filosófico e os saberes científicos, sobretudo, sofreram com o advento do esclarecimento após a suposta destruição e superação das mitologias antigas, os autores Theodor W. Adorno e Max Horkheimer enunciam, já no prefácio desse livro, o problema central à luz do qual elaboram um diagnóstico rigoroso e sistemático a respeito de seu tempo presente: “[...] por que a humanidade em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (2006, p.11). A inquietação desses autores adverte para a desproporção entre uma sociedade culta e profundamente ilustrada, para qual a cultura erudita e o progresso científico tornariam possível a emancipação dos indivíduos, e a proliferação, no interior da civilização burguesa, dos regimes totalitários e a integração das consciências individuais à indústria cultural e à paranoia antissemita. A hipótese inicial sugerida por Adorno e Horkheimer a esse questionamento caracteriza o esclarecimento como sendo autodestrutivo, cuja aporia revela um pensamento esclarecedor e irracional que, embora sua função estivesse vinculada ao exercício da razão e da autonomia, contém, em sua origem e constituição burguesa, o germe regressivo e destrutivo. As instituições disciplinares e as teorias pedagógicas que, particularmente, fundamentaram seus pressupostos e seus programas formativos nos princípios do projeto moderno do esclarecimento e que dispensaram a reflexão sobre esse elemento aporético negligenciaram os limites em torno dos quais os enunciados e prescrições sobre a formação humanística se encontram circunscritos. “Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando o seu próprio destino” (2006, p.13).

Para Adorno e Horkheimer, o objetivo do esclarecimento burguês, no qual se baseou o projeto filosófico da modernidade, sempre esteve associado à tentativa “de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”, desencantando o mundo a partir da dissolução dos mitos arcaicos e substituindo o animismo pelo saber científico (2006, p.17). O entendimento humano, sob a orientação de certas regras e procedimentos lógicos, deveria ser capaz de superar as superstições e dominar racionalmente tanto a natureza interna, de modo a

impedir que as imagens criadas pela imaginação interferissem no processo de elaboração do conhecimento objetivo, quanto da natureza externa, apreendendo-na não com o intuito de desfrutar do prazer desinteressado proporcionado pelo discernimento, mas para empregá-la eficazmente para os fins da economia fabril ou mesmo para os armamentos utilizados nos campos de batalhas civis e de concentração (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.18). A constituição desses saberes baseou-se no pressuposto de acordo com o qual o sujeito racional, ao se desprender do vínculo que o mantivera preso ao mito e à magia e subsidiado pela lógica formal e pelo esquema de calculabilidade matemática, deve ser capaz de formular um sistema lógico-conceitual a partir do qual possa apreender a experiência sensível e a natureza interna e unificá-las em função das estruturas necessárias e universais do pensamento, reduzindo a multiplicidade indeterminada ao empírico, àquele elemento designado pelo positivismo como sendo o fato (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.20). Para esse saber, cujo desdobramento culmina na constituição da ciência moderna e sua subsequente conversão positivista, a pura técnica formalizada consiste em sua essência para a qual os meios preponderam sobre os fins, de modo que o procedimento eficaz, a fórmula e o esquema de probabilidade sejam capazes de garantir a unidade entre o conceito estruturado e sistematizado *a priori* pelo sujeito, e a experiência, enunciável por intermédio de uma linguagem esquematizada segundo critérios lógico-matemáticos (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.18).

Ao analisar o conceito de esclarecimento – associando-o ao objetivo de elaborar os princípios necessários para a formulação de um conhecimento objetivo e o de eliminar o animismo característico das mitologias e das categorias da *physis* pressocráticas, da Teoria das Ideias de Platão e das filosofias nas quais reconheceu a identidade entre os deuses do Olimpo e as entidades ontológicas –, Adorno e Horkheimer (2006) argumentam em torno da hipótese segundo a qual os mitos já eram manifestações de um pensamento esclarecedor e o esclarecimento, por sua vez, converte-se em mitologia. As narrativas trágicas e épicas continham, em seus relatos, elementos do pensamento esclarecedor, na medida em que utilizaram a exposição e a explicação causal a fim de relatar os acontecimentos vivenciados pelos heróis e pelas entidades olímpicas, formularam uma representação dos fatos e dos processos a serem influenciados pela magia e, por fim, definiram uma hierarquia a partir da qual espíritos e demônios deveriam ocupar seu lugar no céu, sob o signo da disciplina e do poder. Além desses aspectos, os autores assinalam que o rigor da lógica formal já estava presente no princípio da necessidade fatal dos mitos, em função do qual a desgraça aos heróis

míticos é lançada e manifestada a partir da sentença oracular como consequência (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.20-21).

Entretanto, embora tenha renunciado aos mitos por identificarem em suas narrativas imagens e figuras que revelavam um certo antropomorfismo, ou seja “a projeção do subjetivo na natureza”, de modo que, o sobrenatural, os demônios, os espíritos, elementos imagéticos decorrentes do medo pelo natural desconhecido, pudessem “se reduzir, segundo ao esclarecimento, ao mesmo denominador, a saber, ao sujeito” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.19), o esclarecimento, de acordo com os autores, recai na própria mitologia. A objetividade do saber e a autonomia moral, às quais a finalidade do projeto do esclarecimento esteve associada, demonstram apenas que o despertar do sujeito como princípio das relações e o reconhecimento do poder soberano que a razão lhe confere frente à natureza desconhecida acentuam o vínculo entre a unidade da razão, instrumento pelo qual o pensamento esclarecedor é capaz de exercer o domínio e o controle total de si e do mundo externo, e a unidade conceitual forjada pelo sujeito racional à qual a experiência deverá se submeter de modo a se tornar objetiva e desencantada. Assim caracterizado, o esclarecimento reitera e assimila a atitude em função da qual teria acusado a mitologia de antropomorfismo, ao preço de desconhecer e alienar-se daquilo sobre o qual exerce seu controle.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. Essa identidade constitui a unidade da natureza. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.21).

A identidade entre o eu e a natureza, pela qual as múltiplas qualidades desta são eliminadas, enrijecendo e petrificando o objeto científico e o próprio pensamento, evidencia a aporia segundo a qual quanto mais o sujeito racional aproxima-se do objeto por intermédio de uma unidade conceitual capaz de garantir a produção de um conhecimento objetivo sobre ele, mais esse “doador de sentido *a priori*” se distancia da natureza sem sentido, coisificando, inclusive, a relação dos indivíduos com eles mesmos e com os outros, reduzindo-as a meras reações e funções convencionais. Se o princípio que desencadeia esses excessos de poder e controle da razão baseia-se no pressuposto de que o diferente deve ser igualado ao uno ao qual o esclarecimento denominou de número, então “o preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo, pode ser idêntico consigo mesmo” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.23-24). O incomensurável, o diferenciado e estranho,

o primário, aquilo que excede as sínteses conceituais deve ser eliminado pela universalidade do pensamento para a qual a natureza desconhecida ainda permanece como sendo uma ameaça à unidade da coletividade conquistada graças à anulação de cada indivíduo e sua integração e sujeição às massas. Para os autores (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.26), o esclarecimento torna-se “a radicalização da angústia mítica”, pois, na tentativa de eliminar o medo pelo desconhecido, o esclarecimento, no trajeto da desmitologização, guiou-se pelo princípio de acordo com o qual “nada mais pode ficar de fora, porque a simples idéia do ‘fora’ é a verdadeira fonte da angústia...”.

Adorno e Horkheimer (2006, p.32-33) assinalam que, ao identificar-se ao procedimento matemático, para o qual até mesmo a indissolubilidade e a irracionalidade devem se adequar aos teoremas matemáticos, o pensar se reifica num processo automático e autônomo, converte-se em uma coisa, em um mero instrumento cuja exigência clássica da autorreflexão do pensamento torna-se completamente dispensável e desprezível. Ao igualar-se ao mundo, o pensamento considera o factual, o meramente existente, como sendo a única referência sobre a qual a mentalidade positivista, na qual se converteu, é capaz de pensar ou, mais propriamente, de repetir incansavelmente, até o infinito, o encadeamento dos fatos, transformando o pensamento numa mera tautologia. A dominação universal da natureza pelo sujeito volta-se contra o próprio sujeito, pois nada conhece do objeto senão suas próprias representações, o “eu penso” eternamente igual que, apesar da tentativa de sistematizar e conhecer a natureza, tem diante de si ele mesmo, o puro material abstrato.

O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda a pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. Ora, ao invés disso, o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatricidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.34).

O pavor pelo retorno à natureza, em função do qual o indivíduo se vale de mecanismos que lhe assegurem a sua autoconservação, conduz esse mesmo sujeito a permanecer no contexto natural do qual ele necessita para se afirmar enquanto um ser vivo que se opõe a um outro ser vivo. Assim como no estado puro de natureza, o sujeito, no contexto do

esclarecimento, tende a se autoconservar e a buscar mecanismos que promovam a sua autoconservação, forjando, dentre outros recursos, a figura do sujeito lógico e abstrato. Dado o medo pelo retorno a um estado natural, a subjetividade aparece como sendo a representação de um mecanismo capaz de assegurar ao indivíduo a sua autoconservação, seja prevendo *a priori* toda e qualquer experiência pelo cálculo matemático e probabilístico, seja perpetuando a barbárie via racionalidade. “A dominação da natureza, sem o que o espírito não existe, consiste em sucumbir à natureza” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.50).

As consequências decorrentes desse entrelaçamento entre a razão esclarecedora e os mecanismos da dominação e poder, cujos excessos acentuaram e reproduziram o formalismo do pensar e sua conversão positivista, não poderiam ter sido outras senão o empobrecimento do pensamento e da experiência (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.41). A “incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos” demonstra que, quanto mais o progresso técnico torna mais refinadas e complexas as relações sociais e econômicas, bem como a atividade científica, para o qual o corpo já teria há muito tempo se ajustado em função desse sistema, mais empobrecidas as experiências se tornam. A mediação total da unidade conceitual, cujo desdobramento social contribui para a unificação das relações e emoções no interior dos coletivos, impede que o sujeito se aproxime aconceitualmente daquilo que não pode ser conceitualizado ou enunciado pela linguagem racional, reiterando, no entanto, aquilo contra o qual teria acusado a mitologia, a saber, o princípio do eu, seres iguais uns aos outros, isolados na coletividade governada pela força, embrutecendo e atrofiando a sensibilidade.

Ao término do ensaio *O conceito de Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (2006, p.45) advertem que, no tempo presente, diante dos desdobramentos da *Aufklärung*, “reconhecer, porém, a presença da dominação dentro do próprio pensamento como natureza não reconciliada seria um meio de afrouxar essa necessidade” de tornar o não-idêntico um elemento idêntico, assimilável pelo conceito e pelo pensamento, formalizando, por um lado, as formas de pensar e de agir em nome de uma pretensa cientificização das relações e da comunicação que as compreende e, por outro lado, recalcando aquela lembrança originária da mimese e do medo perante o desconhecido, cujo esquecimento concorreu para toda e qualquer forma de mimetismo, desde o mais primitivo até as suas formas mais sofisticadas observadas na regularidade e na repetição características do método científico positivista. Enquanto exercício por meio do qual o pensamento reconhece a si e em si mesmo o elemento de dominação propulsor do enrijecimento do eu contra a ameaça dessa natureza inumana e de sua emancipação, a autorreflexão daria muito que pensar tanto à educação quanto à própria

filosofia, sobretudo porque, quando promovida ou quando encorajada, exige daquele que a exercita um questionamento profundo a respeito do tempo presente ao qual pertence e do sentido em torno do qual sua existência tem se caracterizado.

1.2. A experiência educativa e a semiformação cultural

A conversão da experiência ao empírico e a redução da linguagem aos esquemas lógico-conceituais definidos pelas ciências exatas e pelo pensamento positivista possibilitaram a constituição de uma subjetividade, cuja formação cultural à qual esteve tradicionalmente vinculada fragmentou-se em relação ao ideal alemão de *Bildung*, adaptando-se cada vez mais àquilo que, de acordo com Maar (2003, p.462), se refere a “uma determinada *forma social* da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida”⁶.

Em seu artigo intitulado *Teoria da semicultura*, Adorno (1996) analisa a crise da formação cultural (*Bildung*) e a sua subsequente conversão em semiformação cultural (*Halbbildung*), a partir da gênese histórico-social do próprio conceito burguês de formação espiritual. Ao se converter num produto industrializado a ser consumido como qualquer outro produto, a semicultura também concorreu para o esvaziamento da formação cultural no presente. Ao reduzir a cultura em semicultura, promovendo um rebaixamento e banalização dos bens culturais tanto no âmbito de sua produção quanto no de sua recepção, a indústria cultural gerou a identificação total entre os seus consumidores, diluindo os focos de

⁶ Em geral, o termo alemão *Bildung* costuma ser traduzido por formação cultural. Do alemão, formado pelo radical *bild*, no latim *imago*, significa imagem; portanto, *Bildung* traduz-se por uma *reprodução por semelhança*. No entanto, esse conceito de formação compreende um sentido amplo, bastante distinto daquele ao qual a educação (*Erziehung*) se refere, limitada única e exclusivamente aos domínios institucionais da escola. Formação cultural deve ser entendida num sentido eminentemente dinâmico, associado a uma formação que não se interrompe e que se realiza continuamente num exercício de reflexão e autorreflexão. Também não se restringe a uma formação intelectual ou técnica, mas se encontra vinculada a uma dimensão espiritual e interna. Não se reduz a uma especialidade, mas tende a ser um conhecimento multilateral, um desejo pelo conhecer, ligada a uma capacidade e disposição em se relacionar com um outro enquanto tal. Enfim, trata-se de uma conquista contínua e uma intenção que exige independência e liberdade, pautada na “autonomia do sujeito no processo de autodesenvolvimento – bem diferente do “educar” que pressupõe que alguém “conduza” a aprendizagem.” (BOLLE, 1997, p.22). É a esfera tradicional do ensino que a ideia de formação propõe superar. Um correlato do termo *Bildung* (formação) é o termo *Kultur* (cultura). Contudo, enquanto *Kultur* se aproxima das realizações humanas objetivas, *Bildung* seria o correlato subjetivo da cultura e a cultura seria o correlato objetivo da formação. Graças à tensa relação entre a dimensão objetiva e subjetiva da cultura, o conceito de formação designa, no contexto do desenvolvimento da sociedade burguesa, a subjetividade objetivada nos produtos humanos por meio da intervenção do agir formativo. Isso significa que o termo *Bildung* traz consigo a ideia de formar os seres humanos na medida em que, ao mesmo tempo, diz respeito ao conjunto das criações espirituais, ou seja, uma tensão entre autonomia e adaptação: se submeter para se tornar autônomo e tornar-se autônomo submetendo-se à fruição da cultura objetiva.

resistência ainda possíveis e assumindo-se enquanto forma dominante das consciências, cuja integração massificada aos seus mecanismos tornou o indivíduo uma figura ilusória (ADORNO, 1996, p.396). A semiformação cultural, contraparte subjetiva da indústria cultural, converteu-se, de acordo com Adorno (1996), em alienação onipresente, sobretudo nas instituições de ensino, para as quais o ideal de formação cultural no qual, até então, se pautavam as pedagogias teria sido substituído pela semiformação. Ao socializarem a *Halbbildung*, reproduzindo, de uma forma ou de outra, as imagens, as experiências e as formas de pensamento propagadas pela indústria cultural, essas instituições concorreram para a pedagogização dos conteúdos culturais, reduzindo-os em função de sua assimilação instrumental, sem o devido esforço do pensamento autônomo exigido pela experiência formativa da *Bildung*.

O que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas do colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam, até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que deve ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p.388).

Adorno parece se contrapor, nessa ocasião, a uma pedagogia que teorize a crise da formação cultural e procure revertê-la a partir de métodos de ensino e reformas no sistema pedagógico, pois essas atitudes implicariam em acentuar o momento de adaptação da cultura e reforçar ainda mais a integração dos indivíduos aos mecanismos da indústria cultural e à semicultura predominante nessas instituições. A própria comunicação e pragmática que envolve a relação pedagógica entre professores e alunos só seria possível, nessa medida, no instante em que tanto um quanto outro fossem capazes de compartilhar da mesma semiformação, pela qual reconheceriam, nessa relação de identificação, os mesmos clichês e estereótipos linguísticos, as mesmas imagens de pensamento, as mesmas experiências veiculadas, as mesmas expectativas e desejos gerados, a mesma linguagem produzida e reproduzida pela indústria cultural. Nesse contexto, nem os professores e nem os alunos teriam alguma experiência a ser narrada nessa relação; ao contrário, ao partilharem das mesmas vivências rotineiras e cotidianas, engendradas pelas estereotipias vazias veiculadas pela indústria cultural, a própria relação pedagógica teria sido reduzida a uma relação entre

surdos e mudos ou, ao menos, contribuiria para uma relação comunicativa meramente instrumental, destituindo a própria linguagem de sua capacidade de promover a autorreflexão sobre a semiformação generalizada e sobre o esvaziamento de sentidos que, outrora, alimentava as narrativas literárias. De acordo com Adorno (1996, p.409), a banalização da cultura e a deteriorização da formação não poderiam ser simplesmente resolvidas com a retomada de um idealismo alimentado pela autonomia absoluta do espírito em relação à produção material, para o qual a cultura devesse ser sacralizada, mas também não seria o caso de reduzi-la apenas e tão somente às suas determinações econômicas, em função das quais o antagonismo da cultura seria resolvido por meio de uma práxis revolucionária.

Para compreender os processos objetivos que desencadearam a constituição do ideal de formação cultural (*Bildung*), Adorno (1996, p.392) propõe recorrer à gênese histórica a partir da qual, com a queda do sistema feudal e a libertação do espírito da tutela teológica, o projeto burguês de emancipação foi aos poucos se consolidando. A formação cultural propiciada pela cultura burguesa, condição sem a qual uma sociedade autônoma não seria possível, deveria tornar a sociedade o lugar de seres livres e iguais, de indivíduos emancipados em sua própria consciência, mas que, ao mesmo tempo, não deixassem de atuar vivamente no âmbito da sociedade, se reconhecendo enquanto um ser social. Nesses termos, a cultura burguesa era portadora de um duplo caráter: formar indivíduos autônomos, ao mesmo tempo em que os preparava para a atividade social, e, portanto, para a adaptação.

Esse duplo caráter da cultura, contudo, “nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver, mas que, como simples cultura, não dispõe desse poder” (ADORNO, 1996, p.390), a saber, a divisão social entre trabalho material e o espiritual, da qual a própria cultura burguesa emerge na medida em que o espírito, mediante a cultura, se glorifica e se justifica enquanto uma instância superior em relação aos que se ocupam do trabalho mecânico. Apenas ideologicamente, por assim dizer, a cultura burguesa prometia realizar a construção de uma sociedade de seres livres e iguais no âmbito das relações sociais concretas, no interior das quais pairava a exploração do trabalho e as formas desumanas de organização social responsáveis pela exclusão dos trabalhadores dessa formação cultural. Essa contradição, segundo Adorno (1996, p.391), “quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio de dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações.”

No contexto do capitalismo liberal, a cultura burguesa teria privilegiado única e exclusivamente o momento de autonomia, talvez para ocultar as diferenças de classes predominantes. Ao se espiritualizar, negando o próprio mundo do qual proveio, a cultura

burguesa, nesse contexto, desconsiderou as condições materiais e as relações de produção vigentes, esquecendo-se de que o seu conteúdo “não residia exclusivamente em si mesma, mas em sua relação com algo que lhe seria externo: o processo material da vida.” (ADORNO, 1998, p.19). Quanto mais se emancipava do processo vital e real da sociedade, mais incerta, contraditória e alienada a cultura se tornava em relação ao estado de não-liberdade manifesto. Ao tornar-se um fim em si mesma, a aparente liberdade espiritual na qual se baseava a cultura impossibilitava a reflexão sobre a não-liberdade, convertendo-se, desse modo, em um fetiche da mercadoria, em ideologia para a qual a realidade material e suas contradições objetivas deveriam ser ocultadas. De acordo com Adorno (1996, p.389), nos termos em que a cultura fora entendida como sagrada “não se conseguiu a emancipação completa da burguesia ou que esta apenas foi atingida até certo ponto”, confirmando, desse modo, a hipótese segundo a qual a formação cultural nunca teria sido realizada plenamente, na medida em que os homens não se tornaram mais livres, mas sim presos cada vez mais a formas de tutelas.

A formação “que descansa em si mesma e absolutiza-se, acaba por se converter em semiformação.” (ADORNO, 1996, p.390). A formação se converteu “em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.” (ADORNO, 1996, p.389) A semiformação (*Halbbildung*), enquanto consciência alienada, não mantém a possibilidade de uma relação com algo externo, mas se refere apenas à representação formulada da coisa. Ao serem integrados às relações de consumo predominantes no contexto das sociedades administradas, os bens culturais deixam de ser formas de resistência crítica para se tornarem fetiches de mercadoria. Nas palavras de Maar (2003, p.467), “a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capitalismo”, uma formação determinada em sua forma pela própria formação social, pelas determinações sociais e pelo modo de produção material.

Com a semiformação cultural (*Halbbildung*) e a semicultura onipresentes, “tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.” (ADORNO, 1996, p.389). Se, no contexto do capitalismo liberal, a cultura burguesa privilegiou o momento da espiritualização e autonomia, alienando-se das condições materiais e convertendo-se num fetiche de mercado, no contexto do capitalismo contemporâneo, ao contrário, o momento da adaptação da cultura acentuou-se cada vez mais, mantendo as consciências, a subjetividade objetivamente formada, integradas a uma única e mesma experiência danificada, cujos princípios de socialização a qualquer preço tornaram-se os critérios válidos, independente do indivíduo singular ao qual deverá se conformar as prescrições impostas. Para Adorno (1986a, p. 62-75), na medida em que,

subjetivamente, embora não objetivamente, as consciências de classe se encontram integradas, já não se sabe quem detém os meios de produção, dando à impressão de que todos os detêm. A contradição social refere-se à desproporção instaurada pelo desenvolvimento técnico, no contexto da política internacional, segundo o qual “ninguém mais precisaria passar fome”, mesmo que o preço a ser pago seja a exploração constante e a integração subjetiva. As massas passam a ter acesso aos bens de formação cultural, neutralizados e petrificados, embora seja negada a elas a crítica necessária à fruição desses bens. Segundo Adorno,

a semiformação cultural, com o progresso da integração, desfez-se de sua pureza assim como a cultura dos empregados liquidou o balconista. Abraça também o espírito que tinha em outros tempos, e pondo-o como convém às suas necessidades. Assim, ao pretender participar parasitariamente deste prestígio já algo diminuído, por despojar-se do distanciamento e do potencial crítico, exclui-se do próprio prestígio. (1996, p.400).

A contrapartida subjetiva da semicultura é a semiformação cultural e a sua definição objetiva, aquilo por meio do qual o momento de adaptação é a todo o momento reiterado socialmente, corresponde ao contexto da indústria cultural (*kulturindustrie*). A indústria cultural, segundo Adorno (1996, p.396), se assume enquanto cultura, quando, na verdade, seu espírito é a semicultura e o seu mecanismo pressupõe a identificação total, propagando a forma dominante da consciência atual na qual se assenta a semiformação. A cultura, portanto, passa a se submeter aos mesmos critérios que qualquer outro produto de consumo e a se enquadrar no ritmo industrial e esquizofrênico de produção. Os bens culturais se convertem em objetos de discussão de grandes negociações e de corporações internacionais, a fim de que, controlando e manipulando seus princípios, suas especificidades e seus efeitos, se possa atingir um efeito pragmático de consumo e, sobretudo, de lucro. Com o planejamento e a organização da cultura, os bens culturais se padronizam e as necessidades se homogeneízam, criando um clima social no qual tudo permanece idêntico graças à identidade da esfera do micro, das necessidades particulares, e a esfera do macro, da sociedade administrada. A universalidade subjetiva, pressuposto ao qual se associa a integração total das consciências individuais a uma única representação, reafirma a falsidade de uma democracia baseada na vontade livre de seus agentes ilusoriamente emancipados, pois só perversamente é que a indústria cultural se vale do sujeito autônomo e livre num contexto no qual os desejos já não correspondem a uma espontaneidade incondicionada ao serem manipulados e programados pela propaganda fascista do tempo presente. Na indústria cultural, o indivíduo é ilusório, pois o que domina é a pseudo-individualidade para a qual o individual se reduz ao universal.

O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. [...] Não se trata nem das massas em

primeiro lugar, nem das técnicas de comunicação como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber, a voz do seu senhor. [...] As massas não são a medida mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar (ADORNO, 1986a, p.93)

O desenvolvimento das forças produtivas materiais e o progresso evidente e aparente, relativos à elevação geral do nível material da vida, permitiram às massas o acesso, por inúmeros canais e veículos de divulgação e propagação, aos bens culturais já neutralizados e petrificados. Na medida em que os conteúdos de formação são ajustados pelos mecanismos de mercados e devolvidos à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura, se obtêm a coesão da sociedade e a manutenção do *status quo*. Esse processo objetivo, segundo Adorno (1996, p.394), encontra-se em conformidade ao modo de produção e às relações sociais de produção e de trabalho típicos de uma sociedade totalmente administrada. A estrutura social, por intermédio da indústria cultural, impede a esses indivíduos o processo real de formação, à medida que as condições para uma apropriação viva desses bens já são negadas desde sempre às massas. São as próprias condições de produção material que não toleram esse tipo de experiência formativa e educativa, proporcionada pelos conteúdos formativos tradicionais. Embora a popularização da formação cultural torne mais acessível o acesso a textos filosóficos, por exemplo, via edições de bolsos de modo menos custoso, tal fenômeno entra em contradição com o fato de que essa formação só se socializa enquanto semiformação. Aquilo que é experimentado medianamente, não constitui, segundo Adorno (1996, p.402-3), o elemento imanente a essa formação, mas seu inimigo mortal. Por isso, a semiformação cultural consiste em uma semicultura socializada, em função da qual a indústria cultural promove a necrose da *Bildung* por intermédio da socialização da semiformação ou semicultura.

A sociedade administrada, alienada de si mesma, se encontra coesa e perfeitamente unida em função dos elementos culturais padronizados e niveladores. A técnica da indústria cultural corresponde à técnica industrial de produção e do ritmo em série, “sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (ADORNO, 2006, p.114). O não-idêntico, as diferenças e peculiaridades, são eliminadas tanto dos bens culturais quanto do próprio receptor. Os momentos de diferenciação são eliminados (ADORNO, 1996, p. 400). A sofisticação da técnica torna a figura do *novo* algo aparente, na medida em que as músicas, as novelas, os filmes “ressurgem ciclicamente como invariantes fixos”, justificando o fato de que o conteúdo específico da obra, nesse contexto, “só varia na aparência” (ADORNO, 2006, p.117). A vida tornou-se modelada segundo o princípio de equivalência, esgotando-se na reprodução de si mesma e na reiteração do sistema (ADORNO, 1996, p.399). Quem não

estiver conformado aos ditames da indústria cultural é punido não só com uma impotência econômica, mas também, e, sobretudo, com uma impotência espiritual.

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador do cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme (ADORNO, 2006, p. 118).

Se, em relação à espontaneidade e à imaginação do espectador, os produtos culturais “paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva” (ADORNO, 2006, p.119), e se a forma de apreensão adequada a esses produtos corresponde aos mesmos critérios e formas de produção e consumo do produto, pode-se afirmar que a sensibilidade e a percepção desse receptor se encontram atrofiadas e antecipadas pelo esquema de produção, gerando um clima de empobrecimento da experiência com ou a partir da cultura. Segundo Adorno (2006, p.117), o esquematismo kantiano afirmava que, na alma humana, atuava um mecanismo capaz de preparar os dados imediatos, fornecidos pela sensibilidade, a fim de que estes adquirissem significação, no plano do entendimento, ao sistema da razão pura. No entanto, no contexto da industrialização da cultura, tudo o que deveria ser classificado e ordenado por esse mecanismo já fora antecipado pelo esquematismo da produção. O esquematismo transcendental e o esquematismo da produção tornaram-se uno e universal. A indústria cultural, portanto, passa a ter o controle absoluto sob a sensibilidade dos indivíduos.

O empobrecimento da experiência e a atrofia da sensibilidade destituíram a linguagem de sua capacidade de expressão profunda e rigorosa do objeto, experimentando-o em suas contradições imanentes, e converteram-na no instrumento pelo qual os maneirismos são transmitidos, acentuando seu caráter comunicativo em detrimento de sua natureza expressiva, pois “quanto maior a pureza e a transparência com que transmitem o que se quer dizer, mais impenetráveis elas se tornam” (ADORNO, 2006, p.153). A palavra não experiencia o objeto, mas o designa, o indica, o ordena, tornando-o claro e manipulável graças ao caráter manipulador da publicidade e da propaganda. A repetição universal do sempre o mesmo tem a finalidade de criar um clima de familiaridade, de divulgação e de rápida assimilação. A experiência, nesses termos, se reduz, segundo Adorno (1996, p.405), a um estado informativo pontual, desconectado com a vida e efêmero.

Essa regressão dos sentidos no contexto da indústria cultural, seja no âmbito da instrumentalização da linguagem seja em relação à inaptidão à experiência com o objeto, é

obtida graças ao domínio de todos os setores da vida do homem e à ocupação de seus sentidos “da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte” (ADORNO, 2006, p.123). O objetivo consiste em ocupar a sensibilidade mesmo durante o tempo livre. O tempo livre (*Freizeit*) correspondia a um momento de liberdade (*Freiheit*), no qual os indivíduos poderiam agir autonomamente e livremente, realizando a crítica ao trabalho, à exploração e às formas injustas de desumanização, anunciando um momento durante o qual os indivíduos se desvencilhariam da jornada de trabalho opressora, instaurando um estado de coisas mais humano. Contudo, esse estado contrário à coisificação passa a ser coisificado da mesma maneira que a rígida delimitação entre trabalho e tempo livre. A indústria cultural passa a ocupar o tempo livre das pessoas, tornando-se a norma pela qual, no tempo livre, se prolongam as formas de organização de vida social segundo a regra do lucro. Assim, é graças a essa separação que o trabalhador consegue se restaurar na força de trabalho e se submeter ao trabalho, revitalizado e pronto para reproduzir a vida. A integração do tempo livre, portanto, é alcançada sem maiores dificuldades. Segundo Adorno, as pessoas não percebem o quanto não são livres exatamente naquele estado no qual se sentem mais livres. É como se a regra de tal ausência de liberdade fosse abstraída dela graças à dessensibilização do homem.

Por um lado, deve-se estar concentrado no trabalho, não se distrair, não cometer disparates, sobre essa base, repousou outrora o trabalho assalariado, e suas normas forma interiorizadas. Por outro lado, deve o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. Esta é a razão da imbecilidade de muitas ocupações do tempo livre. Por baixo do pano, porém, são introduzidas, de contrabando, formas de comportamento próprias do trabalho, o qual não dá folga às pessoas. (ADORNO, 1995b, p.73)

Para o frankfurtiano (ADORNO, 1996, p.409), a banalização da cultura e a deteriorização da formação não poderiam ser simplesmente resolvidas com a retomada de um idealismo alimentado pela autonomia absoluta do espírito em relação à produção material, para o qual a cultura devesse ser sacralizada, mas também não seria o caso de reduzi-la apenas e tão somente às suas determinações econômicas, em função das quais o antagonismo da cultura seria resolvido por meio de uma práxis revolucionária. Segundo Adorno (1996, p.410), “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”, insistindo numa reflexão teórica nutrida pela crítica à *Halbbildung* atual a ser promovida, sobretudo, pelas instituições de ensino no tempo presente, como um meio de resistência ao esvaziamento da cultura. Por essa via, Adorno sugere que as instituições de ensino devam, antes, fortalecer as disposições subjetivas responsáveis pela experiência formativa ainda possível no presente, encorajando os

indivíduos, ainda não totalmente integrados e reificados pelos mecanismos da indústria cultural e da semiformação por ela propagada, a uma autorreflexão sobre a *Halbbildung* à qual se encontram submetidos. Desse modo, esses indivíduos insistiriam nos motivos pelos quais as promessas da *Bildung* não teriam sido cumpridas numa sociedade totalmente administrada, marcada pelas relações de consumo dos bens culturais reduzidos a um mero produto do mercado, cuja apropriação fetichista seria responsável pela adaptação e pelo conformismo generalizado.

1.3. Os limites de uma educação após *Auschwitz* na atualidade

O empobrecimento da experiência, decorrente do poder e controle excessivo exercidos pela razão esclarecedora sobre a natureza interna e externa, e a crise da formação cultural, cuja conversão em semiformação onipresente impossibilitou a realização plena do ideal de *Bildung*, permitiram com que Adorno avaliasse se, após o horror de Auschwitz e de toda a barbárie promovida pelo antissemitismo, a educação ainda seria capaz de conduzir as pessoas à emancipação e ao desenvolvimento do espírito crítico ao qual se vinculou os pressupostos da pedagogia da *Aufklärung*. Para Adorno, as consequências do trajeto do esclarecimento rumo à emancipação do indivíduo não teriam sido outras para a educação senão a assunção de uma pedagogia inspirada na disciplina rígida, na frieza burguesa e na formalização da vida. Ao invés de criarem uma série de artifícios pelos quais seus alunos fossem afetados e, desse modo, pressentissem a lembrança desse elemento pré-racional e sensível, eliminado pelo conceito e pelo pensamento como sendo uma ameaça ao progresso científico e social, os professores, inspirados na pedagogia da *Aufklärung*, privilegiaram os ideais pressupostos pelo esclarecimento em detrimento daquelas flutuações, divagações ou mesmo daqueles acontecimentos imprevistos capazes de interromper a ordem do pensamento e das coisas.

O rigor com que os dominadores impediram no curso dos séculos a seus próprios descendentes bem como às massas dominadas, a recaída em modos de vida miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, passando pela proscrição social dos atores e dos ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – é a própria condição da civilização. A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.169).

Em suas conferências e debates presentes na obra *Educação e Emancipação* (1995a), Adorno observa que um dos principais problemas ao qual se contrapôs no âmbito de sua

experiência como professor universitário teria sido uma tendência generalizada em didatizar a forma de transmissão dos conteúdos disciplinares e acadêmicos, destituindo-os de suas complexidades e reduzindo-os a um saber meramente instrumental. Ao invés de comunicar os saberes de sua disciplina específica de forma a suscitar nos seus interlocutores uma afecção sensível capaz de mobilizá-los em meio à inércia à qual se encontram, cujo espanto promovido por esse saber poderia ainda promover uma reflexão sobre o lugar comum no qual se insere e buscar formas de resistência ainda possíveis, os professores e pesquisadores, na didatização de sua comunicação, concorreriam ainda mais para aquela inverdade imanente da pedagogia.

O problema da inverdade imanente da pedagogia estaria em que o objeto do trabalho é adequado aos seus destinatários, não constituindo um trabalho objetivo motivado objetivamente. Em vez disso, este seria pedagogizado. [...] Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagogicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica. Se me permitem a observação pessoal, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer (ADORNO, 1995a, p.104).

Adorno reitera, no conjunto das reflexões que elabora nessa obra, a tensão entre o ideal moderno de emancipação e os limites aos quais o processo educativo, desencadeados nos espaços escolares, estaria circunscrito, sugerindo não a eliminação da contradição imanente a essa atividade por intermédio de discursos estruturados e transmitidos didaticamente, mas o reconhecimento dos limites objetivos e subjetivos da experiência formativa na contemporaneidade a ser recobrado em narrativas capazes de propiciar o exercício autorreflexivo, cuja pressuposição intencionalmente política constitui o *télos* para o qual as teorias pedagógicas, após o horror de Auschwitz, devem orientar seus pressupostos, segundo o frankfurtiano.

Na ocasião do debate *Educação – para quê?*, o objetivo de Adorno (1995a, p.139-40) era o de discutir a questão sobre “para onde a educação deve conduzir?”, buscando, por essa via, compreender o problema sobre o objetivo educacional no seu sentido mais amplo e fundamental possível. Para Adorno (1995a, p.140), o fato de a educação ter, nesse debate, preponderância em relação às demais discussões pedagógicas mais específicas justifica-se, segundo o autor, a partir de um contexto no qual esse “para quê?” já não era tão evidente e nem compreensível em si mesmo como já o fora. De acordo com Adorno (1995a, p.141), a educação consiste não na modelagem de pessoas a partir de um modelo ideal (*Leitbild*), estabelecido a partir das condições objetivas presentes, pois todo processo educativo pautado num modelo ideal, a partir do qual poder-se-ia orientar a formação dos demais, se encontra

em contradição com a ideia de um indivíduo autônomo e emancipado, nos moldes propostos por Kant em seu famoso ensaio *Resposta à Pergunta: o que é Esclarecimento?*. No entanto, a educação, segundo o frankfurtiano, não poderia se resumir à mera transmissão vazia, vaga, morta de conhecimentos. A concepção de educação para Adorno (1995a, p.141-2) se referia à

produção de uma consciência verdadeira. Isto seria da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

O princípio segundo o qual a educação consiste em um processo pelo qual se dirige todas as forças para a produção de uma consciência verdadeira estaria fundamentada em uma concepção de educação política esclarecedora. A importância desse pressuposto estaria não só no fato de que, no âmbito do estritamente educacional, procurar-se-ia orientar todos os objetivos e práticas educacionais no sentido de buscar a formação de pessoas emancipadas, mas também, numa democracia, esses mesmos indivíduos estariam minimamente preparados para consolidar uma sociedade democrática, em contraposição a todo e qualquer regime totalitário capaz de reduzir a experiência singular a uma ideia moral ou política universal. A possibilidade do funcionamento de uma democracia, portanto, estaria associada à ideia de formar, no âmbito da experiência educativa, pessoas conscientes em suas decisões, independente de outrem graças ao esclarecimento promovido pela educação política. Defender ideais contrários à educação seria o mesmo que assumir uma posição antidemocrática, justificando, portanto, toda dominação e totalitarismo exercidos e ainda latentes no interior da civilização. Segundo Adorno (1995a, p.142), dever-se-ia resistir àquilo que não se origina a partir da própria consciência emancipada, não só por meio de um esclarecimento político geral, mas também em outros planos, como, por exemplo, no âmbito de uma psicologia profunda.

A concepção de emancipação, para Adorno (1995a, p.143-5), não deve ser tomada a partir de um conceito abstrato e vago, desvinculado dos limites objetivos que caracterizam o contexto atual, na medida em que a própria intenção de gerar pessoas emancipadas se encontra inserida no âmbito de uma totalidade social sobre a qual os agentes educativos deveriam refletir. Nos termos explicitados pelo frankfurtiano, a própria sociedade ou a organização do mundo tornaram-se ideológicos, na medida em que a sociedade obscureceu e reificou a consciência, tornando-se alienada de si mesma e do processo real de produção e reprodução social. Seria idealista, num sentido ideológico, levar a cabo o conceito de emancipação, sem considerar o fato de que a sociedade, ao exigir dos seus indivíduos a

concretização e a introjeção de um processo forçoso e desmesurado de adaptação, acaba por fortalecer um “realismo supervalorizado” que só contribui para um conformismo onipresente, contrário a um ideal de democracia. “A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância” (ADORNO, 1995a, p.145). Embora a formação de pessoas emancipadas esteja em contradição com as condições objetivas atuais, a educação, segundo Adorno, não deveria se esquivar dos momentos de adaptação e autonomia, sem os quais essa atividade não possibilitaria as condições necessárias à produção de uma consciência verdadeira e emancipada e tampouco fortaleceria a crítica aos limites subjetivos dessa pretensão.

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 ambigüidade. Talvez não seja possível supera-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995a, p.143-44).

Em relação a esse momento de adaptação presente no conceito de uma educação inspirada num ideal e nas promessas da *Bildung*, Adorno não reitera um conformismo inescapável contra o qual muito pouco ou quase nada poderia ser feito, ou um momento vinculado à mera transmissão dos saberes historicamente produzidos. Adorno, ao contrário, adverte para aquele momento das relações sociais concretas, no interior das quais os indivíduos se relacionam uns com os outros e se orientam no mundo, mas não simplesmente de maneira alienada e em conformidade à totalidade que o compreende, mas sim a partir da experiência obtida no momento de autonomia, de esclarecimento político, realizando, nesse âmbito concreto, a velha tensão entre teoria e práxis. Desse modo, fortalecer-se-ia a resistência do sujeito em relação à sociedade, não com o intuito de recusar os pressupostos da *Aufklärung*, mas sim evidenciar os limites objetivos e subjetivos que impedem o seu funcionamento numa democracia. No plano da vida real efetiva, a educação deveria aplicar todas as suas forças rumo a uma educação para a contradição e para a resistência ao existente, conscientizando-se a respeito das contradições sociais e dos limites elucidados por uma educação para a emancipação.

Adorno (1995a, p.146-51) observa que uma educação para a emancipação reconhece a incapacidade das pessoas de realizarem experiências significativas, motivo pelo qual seria necessário investigar, no âmbito das pesquisas educacionais, o que as crianças ou mesmo os jovens não conseguem mais aprender e vivenciar com profundidade, uma vez que sua

experiência se encontra empobrecida. Mas, em relação à questão segundo a qual a escola deveria ou não assumir a tarefa de propiciar essas experiências, Adorno irá explicitar os limites de tal pretensão. Segundo Adorno (1995a, p.147), a realização objetiva de tais experiências, no âmbito do meramente institucional da educação articula-se a uma insuperável dificuldade em dissociar dessas experiências o seu aspecto singular, indeterminado e não-racional, aos quais as exigências burocráticas, pedagógicas e administrativas da educação escolarizada impõem uma série de restrições.

Para usar mais uma vez a referência à música: experiências musicais na primeira infância a gente tem, por exemplo, quando, levado a deitar na cama para dormir, acompanhamos desobedientes e com os ouvidos atentos à música de uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado. Mas se adquirimos essa experiência mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência.

Mesmo não se esquivando de tais objetivos, a escola deveria, antes, atentar para os limites objetivos do revigoramento de tal capacidade e aptidão a experiências. Tal limite iria além das próprias forças da educação, na medida em que a inaptidão à experiência corresponde ao fato de que, entre os homens e aquilo com o qual se relacionam, experimentam e se entregam, se reproduz uma estereotipia, uma pré-imagem, um tabu ao qual deveriam se opor (ADORNO, 1995a, p.148-9). A mediação do sujeito em relação ao objeto seria estabelecida a partir das relações sociais de produção e reprodução. Assim, o problema não se refere à ausência do que experimentar, mas sim no modo pelo qual o objeto é apropriado, o qual, uma vez interditado por esse estigma, acaba por atrofiar a capacidade de fazer experiências. No âmbito desses limites, Adorno propõe a reflexão sobre o papel desempenhado pela técnica na consciência e no inconsciente das pessoas responsáveis pela reificação da experiência. É por esse motivo que uma educação que pressuponha o ideal de emancipação não deveria se esquivar dos questionamentos da psicologia profunda, não com intuito de sofisticar as estratégias de aplicabilidade desses princípios, mas retomá-los, numa atitude crítica e negativa, reconhecendo seus limites históricos e subjetivos, bem como resistindo à tendência objetiva em voga capaz de reiterar o totalitarismo responsável pelo horror de Auschwitz.

Em relação ao que poderia ser feito à reanimação da aptidão a realizar experiências, Adorno (1995a, p.150) considera que um primeiro passo seria o de conscientizar e dissolver os mecanismos e estereotipias que impedem a constituição da aptidão à experiência, pois não se trata, segundo o autor, da ausência de uma experiência formativa, mas sim da hostilidade em relação àquilo do qual os homens foram privados e por intermédio do qual poderiam ser

tornar mais livres e erradicados de sua menoridade. A educação para a experiência intelectual, do pensar em relação ao conteúdo e à realidade, numa relação entre estruturas do sujeito e o que ele não é, seria o mesmo que uma educação para a emancipação (1995a, p.151).

O dilema segundo o qual a educação política deveria priorizar, em seus pressupostos teóricos e metodológicos, a formação da individualidade ou a constituição de uma consciência coletiva, teria sido um outro limite observado por Adorno. Para o frankfurtiano (ADORNO, 1995a, p.152-54), as possibilidades sociais reais e os processos de trabalho, ao privilegiarem o trabalho coletivo em detrimento da individualidade, não exigem indivíduos próprios, com características específicas, contribuindo para o enfraquecimento do ego. Mas, por outro lado, o indivíduo tomado enquanto uma pessoa individualizada, descontextualizada de suas relações sociais travadas com outrem, considerado um fim em si mesmo, teria algo de problemático, na medida em que a individualidade se forma no processo de experiência do não-eu no outro.

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto teria algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação, por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (ADORNO, 1995, p.154).

No debate *A educação contra a barbárie*, Adorno (1995a, p.155) retoma a discussão em torno da educação para a emancipação, focalizando, nessa ocasião, as possibilidades da desbarbarização na educação, questão que seria de extrema urgência. O problema estaria em saber se, por intermédio da educação, algo de decisivo poderia ser feito em relação à barbárie. Por barbárie, Adorno compreende dois aspectos fundamentais: o primeiro diz respeito ao atraso das pessoas em relação ao próprio conceito de civilização, expresso não só na desigualdade econômica obtida pelo acúmulo de capital, mas também na impossibilidade da grande maioria das pessoas não experimentarem a formação cultural nos termos em que este conceito teria sido compreendido pela tradição burguesa. Por outro lado, a barbárie consiste em uma tendência imanente à civilização, em função da qual a civilização se encontraria tomada por certa agressividade primitiva, um ressentimento ou um impulso de destruição que contribui para a dissolução e desintegração das relações sociais. Impedir o percurso da barbárie representa, para Adorno, o objetivo central de toda a educação a partir do qual os demais objetivos se reordenariam.

Para Adorno (1995a, p.156), conceber a barbárie e os processos objetivos e subjetivos que desencadeiam os regimes totalitários no interior da sociedade administrada enquanto um problema fundamental, à luz do qual as teorias pedagógicas deveriam rediscutir seus pressupostos, constituem o posicionamento decisivo a ser revigorado no que diz respeito à sobrevivência da humanidade. O problema da desbarbarização não teria sido colocado com a gravidade e a urgência necessárias pela educação alemã de sua época e mesmo hoje pelos discursos oficiais de ensino veiculados pelas instâncias superiores da educação. Dessa forma, combater o fenômeno da barbárie por meio de uma educação política consistiria em remeter e esclarecer a respeito não só dos mecanismos e fatores psicológicos, mas também aos mecanismos e fatores objetivos, relativos aos momentos sociais e políticos que, independente das condições subjetivas, geram e proliferam a barbárie no interior da democracia. Para Adorno (1995a, p.157)

o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito de educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que – e isto é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.

Adorno estaria se referindo, portanto, a um mal-estar provocado pelo próprio processo civilizatório, por meio do qual quanto mais as pessoas se socializam e se tornam civilizadas, mas são obrigadas a renunciar às pulsões libidinais e destrutivas, provocando um clima de insatisfação e, no limite, um retorno regressivo daquilo que fora reprimido em nome da civilização. Esse momento repressivo e opressivo dessa energia psíquica não seria algo exclusivamente da civilização, mas também do processo educacional pelo qual as pessoas se socializam e se formam. Para Adorno, só o simples fato de tornar consciente esse duplo momento da civilização e enunciá-lo intencionalmente, por intermédio de narrativas artísticas a serem produzidas autonomamente pelos professores, como um aspecto incomunicável dessa relação já provocaria um clima mais favorável a fim de tornar as pessoas relativamente conscientes de tal tendência, evitando, por essa via, reproduzir e perpetuar a barbárie. Em relação à desbarbarização, Adorno (1995a, p.158) entende não uma pedagogia que privilegie a moderação e a eliminação da agressão, pois essa atitude implicaria num ocultamento de uma tendência objetiva imanente à própria civilização. Por isso, na luta contra a barbárie, poder-se-ia orientar toda a revolta contra a civilização em direção à própria barbárie, sublimando os instintos de agressão de modo a produzir tendências produtivas no interior do próprio processo educativo.

Segundo Adorno (1995a, p.159), a forma pela qual a barbárie se reveste seria a de uma autoridade que pratica, em nome de poderes estabelecidos, atos de violência, cuja essência estaria associada a uma deformidade e a uma mutilação da pessoa que exerce tal violência. Há, portanto, barbárie em todo o lugar no qual se observa uma regressão à violência física primitiva, sem que se elucide uma vinculação transparente com objetivos racionais e, sobretudo, humanos na sociedade. Nesse sentido, essas reflexões sobre a inumanidade no âmbito educacional deveriam ser transparentes em sua finalidade humana, a fim de que a reflexão, tornada abstrata, não sirva cegamente à dominação (ADORNO, 1995a, p.161). Em outras palavras, trata-se de “desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas.” (ADORNO, 1995a, p.162). Um dos pressupostos fundamentais no que diz respeito a uma desbarbarização na educação seria o de dissolver todo o tipo de autoridade não esclarecida já na primeira infância. Para que as agressões renunciem ao seu caráter bárbaro, Adorno recomenda, por meio da comunicação e da pragmática que caracteriza essa relação, a denúncia de todo comportamento autoritário não esclarecido e à formação de um superego rigoroso (1995a, p.166-7).

Em relação aos mecanismos psicológicos aos quais a barbárie se vincula, Adorno (1995a, p.163-4) se refere às reflexões de Freud segundo as quais, por meio do processo civilizatório, as pessoas experimentam uma série de fracassos e insatisfações, desenvolvendo sentimentos de culpa convertidos ou em agressão a si mesmos ou em direção ao outrem. Mas, para além dos fatores subjetivos, há uma razão objetiva da barbárie, designada por Adorno como sendo a falência da cultura. As promessas da cultura não se cumpriram: os homens não se tornaram autônomos no uso da razão. Ao contrário: os excessos de poder se converteram em formas de heteronomia e dominação. Ao invés dos homens dirigirem sua raiva contra o não-cumprimento das promessas da cultura, os indivíduos se rebelaram contra as próprias promessas, desejando, no limiar, que tais promessas deixassem de existir. Diante dessas questões, a tentativa de uma desbarbarização pela educação se daria nos seguintes moldes propostos por Adorno:

Bem, na medida em que tais nexos, como o da falência da cultura, a perpetuação socialmente impositiva da barbárie e este mecanismo de deslocamento que há pouco descrevi são levados de um modo abrangente à consciência das pessoas, seguramente não se poderá sem mais nem menos mudar esta situação, porém será possível gerar um clima que é incomparavelmente mais favorável a uma transformação do que o clima vigente ainda hoje na educação alemã. Esta questão central para mim é decisiva; é a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: essa passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma

forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (1995a, p.164).

O problema da educação para a emancipação também será reiterado por Adorno (1995a, p.169) na ocasião do debate *Educação e Emancipação*, no qual afirma que a exigência de emancipação presente no programa de Kant parece ainda ser atual numa democracia como a nossa. O esclarecimento e, portanto, a emancipação, seria a saída dos homens do seu estado auto-inculpável de menoridade, na medida em que a causa não seria a falta de entendimento ou razão, mas sim a falta de coragem e de decisão de dele se servir sem a tutela de outrem. Segundo Adorno, a democracia nas sociedades ocidentais dependeria da formação da vontade de cada um em particular, pressupondo a aptidão e a coragem de cada um de se servir do seu entendimento, evitando, por essa via, as irracionalidades que decorrem não só de um excesso de racionalidade, mas também de sua ausência.

Ao mencionar alguns dos problemas pedagógicos mais eminentes da Alemanha naquele período, Adorno (1995a, p.171) considerou que suas próprias produções não se relacionavam, de modo algum, com certo talento individual ou inteligência, mas devido a uma série de acasos não programados e não controlados pelos mecanismos usuais de controle das ciências no âmbito da universidade, cuja atitude lhe permitia elaborar pensamentos não assegurados, não se submetendo a uma forma de heteronomia fundamentada em enunciados e prescrições científicas, especialmente no seu viés positivista e resistindo, por essa via, a toda e qualquer tentativa de estabelecer consensos intersubjetivamente compartilhados com seus interlocutores, evitando, por essa via, a identificação recíproca e imediata com os mesmos. Por outro lado, isso implicaria na descrença do conceito de gênio e do fetiche do talento natural, pois, segundo Adorno (1995a, p.172), a capacidade de se expressar, por exemplo, em sala de aula, associa-se às condições sociais que reafirmam, nesses espaços, a ausência de liberdade da sociedade, estando essas possibilidades em contradição com o pressuposto de emancipação do qual depende a ideia de uma sociedade livre.

Ao invés de abordar o problema da *Aufklärung* com profunda seriedade, a literatura pedagógica teria se esquivado desse objetivo, reduzindo essas promessas a um conceito vago e vazio, Adorno (1995a, p.172) reconhece a necessidade de serem expostas essas questões e apresentadas, por intermédio de narrativas afetivas ou concebidas no âmbito das regulações da pragmática do ensino, de modo a evitar sua perpetuação sem esclarecimento. Outro problema consiste, segundo o autor, na crítica filosófica ao conceito de uma razão absoluta em função da qual não se deveria denunciar toda a educação com vistas ao esclarecimento, com vistas à formação do pensamento racional e crítico. Segundo Adorno (1995a, p.174),

“por causa disto não é permitido duvidar de que sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta”.

De acordo com Adorno (1995a, p.181), Kant teria associado ao conceito de emancipação um caráter dinâmico, identificando-o como um *vir-a-ser* e não um ser estático. Entretanto, o problema segundo o qual viveríamos ou não em uma época de esclarecimento tornou-se profundamente questionável, considerando a organização do mundo e o controle de toda a individualidade pelos mecanismos objetivos da indústria cultural. Em função desses aspectos, Adorno pondera que as possibilidades de atualidade do conceito de emancipação dependem do esclarecimento sobre as enormes dificuldades que se opõem àquele. O problema da emancipação estaria no modo como poderíamos enfrentá-la e combater os limites que a impedem na educação.

Tenho a impressão de que, por mais que isto seja almejavél, tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, p.182-3).

Por essa via, Adorno pretende advogar a favor de uma educação que possa tornar os jovens “infectos” e imunizá-los contra os mecanismos de heteronomia da indústria cultural, a partir de uma vacina preventiva que promova uma autorreflexão sobre o estado de minoridade atual, tornando os jovens sensíveis em relação a essas questões, resultando numa crítica imanente ao mecanismo da ausência da emancipação. Segundo Pagni (2005), ao retomar a educação em seu sentido político de resistência ao existente e ao totalitarismo, como condição para a democracia, Adorno estaria insistindo no conteúdo de verdade da subjetividade, que não seria outra coisa no presente senão o sentimento de compaixão pela miséria, pela dor e pelo sofrimento alheio, ignorado pela razão subjetiva em nome da verdade contida nos conceitos.

As possibilidades da emancipação na educação, portanto, se daria em termos de um esclarecimento geral a respeito dos limites subjetivos e objetivos da *Aufklärung*, tentando, desse modo, afetar os agentes educacionais a partir do outro da *Aufklärung* e da *Bildung*, numa atitude crítica em relação às suas possibilidades no tempo presente. Isso só seria possível na medida em que as estruturas de pensamento e de comunicação, bem como a pragmática do ensino, estiverem reguladas não por uma rígida racionalização da experiência

educativa, mas somente na medida em que se dispuserem à integrar à sua lógica interna uma dimensão indeterminada da educação, pela qual o pensamento fosse afetado e graças à qual seria mobilizado a fim de identificar a barbárie objetiva e subjetiva que impede uma educação para o revigoração crítico e negativo da emancipação.

1.4. O estatuto dos saberes na pós-modernidade

Em sua obra *A condição Pós-moderna*, Lyotard (2000) elabora um diagnóstico sobre a contemporaneidade similar à reflexão adorniana sobre a sociedade totalmente administrada e o advento da semiformação cultural no âmbito da indústria cultural e das instituições de formação. Embora não se refira explicitamente a Adorno e nem aos seus conceitos filosóficos centrais, Lyotard analisa a posição na qual se situam os saberes com o advento, na contemporaneidade, das sociedades informatizadas ou pós-industriais, cujas transformações tecnológicas, desencadeadas a partir dos anos 50 e 60, possibilitaram um deslocamento da natureza e das funções às quais os saberes se associaram, outrora vinculados tradicionalmente aos dispositivos metanarrativo de legitimação predominante na filosofia metafísica e na universidade, e, no contexto pós-moderno, definida segundo a incredulidade em relação a esses metarrelatos ocasionada, sobretudo, pela incidência do progresso tecnológico na transmissão e na pesquisa desses saberes. A modernidade caracterizou a filosofia como sendo o discurso de legitimação ao qual as ciências e demais saberes deveriam se submeter a fim de tornarem seus enunciados verdadeiros e justos, cujos critérios estavam associados à dialética do espírito, à hermenêutica do sentido, à emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza (LYOTARD, 2000, xv). A condição pós-moderna dos saberes está associada à descrença nesses metarrelatos e ao predomínio, com o advento dessas sociedades, dos critérios de otimização das performances do sistema e eficácia, cujo caráter operatório e tecnológico demonstra ser insuficiente para julgar o verdadeiro e o justo.

Um dos principais dispositivos que teriam possibilitado essa mudança do estatuto e/ou da posição ocupada pelos saberes na contemporaneidade teria sido a incidência dessas transformações tecnológicas sobre o saber em função da qual a pesquisa adotou, no tempo presente, um modelo teórico similar ao da cibernética e da informática e o ensino se associou à disseminação de informações, em geral transmitidas preferencialmente por máquinas computacionais ou aparelhos informacionais. O saber se converte em algo absolutamente operacional, cuja linguagem e enunciados utilizados devem ser compatíveis à linguagem da telemática e suas pesquisas devem traduzir os resultados obtidos em linguagens de dados.

Nesse sentido, “o que no saber constituído não é traduzível será abandonado”, pois com “a hegemonia da informática, impõe-se uma certa lógica e, por conseguinte, um conjunto de prescrições” (LYOTARD, 2000, p.4).

Essa modificação na natureza dos saberes desencadeia aquilo que Lyotard (2000, p.4-5) irá denominar de *exteriorização do saber* em relação ao sujeito, pois o princípio clássico segundo o qual a aquisição dos saberes é indissociável da formação do espírito (*Bildung*) torna-se dispensável num contexto no qual a relação entre sujeito e saber passa a ser mediada pela forma predominante na relação entre produtores e consumidores de mercadorias, cujo valor de uso, anteriormente associado aos saberes, passa a ser substituído pelo valor de troca. O saber passa a ser produzido e consumido independente da formação espiritual ou da emancipação racional do sujeito, pois, ao submeter seus enunciados a uma linguagem informacional e tornar-se a principal força de produção nos Estados-nações, esses saberes, a partir de paradigmas teóricos da informática, se transformam em dados informacionais a serem encarados como mercadorias.

Nesse contexto e segundo esse modelo, os saberes são difundidos não em função de seu valor formativo ou político, mas segundo a possibilidade de se integrarem à lógica do capital, cuja mercantilização, além de possibilitar uma modificação da função dos Estados – anteriormente responsáveis, por intermédio de suas instituições, pela centralização da produção e difusão do conhecimento, agora desautorizados dessa função – acentuou o princípio segundo o qual a sociedade progride caso as mensagens que nela circulam sejam traduzidas em informações rapidamente codificáveis, graças às novas formas de circulação do capital, anteriormente governadas por uma economia planificada, agora operacionalizadas pelas empresas multinacionais e condicionadas às decisões relativas a investimentos que escapam ao controle do Estado (LYOTARD, 2000, p.5-6). As novas tecnologias expressam esses novos fluxos do capital, ao mesmo tempo em que transformam os saberes em informações úteis às decisões de investimento e economia.

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor “formativo” ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, “conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimento”, ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, “sobrevivência”) *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa. (LYOTARD, 2000, p.7)

Para Lyotard (2000, p.11), o contexto da informatização das sociedades, amplamente descrito pelos *experts* e utilizado no âmbito das decisões públicas e empresariais, permite elucidar certos aspectos relacionados à formação intelectual e à natureza dos saberes cujos efeitos sobre o poder público e sobre as instituições seriam pouco perceptíveis a partir de outros modelos teóricos, motivo pelo qual o modelo da sociedade informatizada possui muito mais um valor estratégico do que de previsão em relação à realidade. A posição dos saberes no âmbito das sociedades informatizadas ou pós-industriais estaria associada ao problema da legitimação desses saberes caracterizado em função do descrédito em relação aos critérios definidos pelos metarrelatos clássicos e da pertinência ou não do critério operatório e técnico em voga. Lyotard apresenta a seguinte consideração:

Considere-se uma lei civil; seu enunciado é o seguinte: tal categoria de cidadãos deve desempenhar tal tipo de ação. A legitimação é um processo pelo qual um legislador é autorizado a promulgar esta lei como norma. Considere-se um enunciado científico; ele está submetido à regra: um enunciado deve apresentar determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico. Aqui, a legitimação é o processo pelo qual um “legislador” ao tratar do discurso científico é autorizado a prescrever as condições estabelecidas (em geral, condições de consistência interna e de verificação experimental) para que um enunciado faça parte deste discurso e possa ser levado em consideração pela comunidade científica. (LYOTARD, 2000, p.13)

Lyotard ressalta que, desde Platão, o problema da legitimação dos saberes esteve associado à do legislador, razão pela qual o direito de decidir sobre o verdadeiro não independe do direito de decidir sobre o que é justo. De acordo com esse aspecto, caberia observar quem seria autorizado a definir os critérios de verdade e justiça e prescrevê-los aos enunciados dos saberes. A legitimidade dos saberes dependeria da legitimidade da autoridade ou do poder descentralizado responsável por essa função. O problema da legitimidade, portanto, evidencia um entrosamento indissociável entre o gênero de linguagem característico das ciências e um outro predominante na ética e política, motivo pelo qual o estatuto atual do saber elucida, de um modo relativamente explícito, a subordinação dos enunciados discursivos às novas tecnologias, apresentando, desse modo, a fórmula completa do vínculo entre saber e poder. Portanto, “quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? O problema do saber na idade da informática é mais do que nunca o problema do governo” (LYOTARD, 2000, p.14).

Ao explicitar o tema sobre a posição dos saberes na pós-modernidade e explicitar o problema da deslegitimação dos metarrelatos, Lyotard (2000, p.44-50) apresenta uma descrição sobre as pragmáticas às quais a pesquisa e o ensino dos saberes se encontram articuladas desde a emergência de sua concepção clássica. De acordo com o autor, a questão

relativa à verdade ou à finalidade de uma proposição no âmbito da pesquisa corresponde, desde a modernidade, a um conjunto de prescrições que regulam a aceitabilidade de um enunciado. Quando o remetente diz a verdade sobre o referente, isso significa que ele é capaz de reunir as provas do que afirma e refutar qualquer enunciado contrário que verse sobre o mesmo referente. O destinatário poderá fornecer o seu assentimento ou dissentimento sobre o enunciado, pois ele também está submetido à necessidade de provar ou refutar aquilo que o remetente enuncia. O referente, por sua vez, deve ser capaz de expressar pelo enunciado aquilo que a mensagem transmitida corresponde de fato. No entanto, a regra de adequação, nesse caso, constitui um problema, na medida em que a prova utilizada para atribuir a esse enunciado um valor de verdade também deverá ser “provada”, ou seja, a sua veracidade não é imediatamente dada. Em função dessa dificuldade, formulou-se uma solução científica baseada em uma dupla regra. A primeira regra possui uma orientação dialética e caracteriza o referente como sendo aquilo que fornece matéria comprobatória ou, mesmo, como sendo a estratégia pela qual o pesquisador afirma ser capaz de provar porque a realidade corresponde àquilo que enuncia e, nesse sentido, é possível pensá-la segundo o modo pelo qual ele a descreve. A segunda regra possui uma orientação metafísica e afirma não ser possível que o referente forneça uma pluralidade de provas contraditórias a seu respeito. Esta dupla regra, segundo Lyotard, define as filosofias das ciências baseadas no verificacionismo e no falsificacionismo, permitindo aos parceiros desse jogo de linguagem, remetente e destinatário, o horizonte do consenso, pois “supõe-se que a verdade de um enunciado não pode deixar de suscitar o consenso” (LYOTARD, 2000, p.45).

Nesse horizonte do jogo da pesquisa e da investigação científica, o ensino torna-se um complemento necessário ao cientista que deseja que o seu destinatário também constitua-lhe um remetente em potencial, pois, caso contrário, a verificação do enunciado seria impossibilitada pela ausência de um debate contraditório, dificultando, por essa via, a renovação das competências exigidas para o debate. “A verdade do enunciado e a competência do enunciatador são assim submetidas ao assentimento da coletividade de iguais em competência. É preciso, portanto, formar iguais” (LYOTARD, 2000, p.46). Para tanto, será necessário recorrer à didática como um gênero discursivo capaz de assegurar a formação desses iguais, na medida em que admite, por princípio, que o destinatário, no caso o estudante, não sabe o que sabe o remetente, o professor ou o cientista, sendo, por essa razão, necessário que algo possa ser apreendido. Além disso, segundo esse gênero discursivo, o destinatário pode se tornar um *expert* como seu “mestre”. Por fim, admite-se que os enunciados utilizados na troca e na administração das provas no âmbito da pragmática da

pesquisa podem ser transmitidos, na pragmática do ensino, como sendo verdades indiscutíveis (LYOTARD, 2000, p.46). À medida que o destinatário aperfeiçoa suas competências e recorre à *homologia*, à prática regular do consenso, o expert poderá introduzir o destinatário, aos poucos, àquilo sobre o qual este não sabe, familiarizando-se, desse modo, com o jogo da formação do saber científico.

De acordo com Lyotard (2000, p.51-57), o problema da legitimação da pragmática da pesquisa e do ensino dos jogos de linguagem dos saberes científicos esteve associado à sua relação com os saberes narrativos, pois, embora tenha qualificado-os como sendo selvagens, primitivos, subdesenvolvidos por não se submeterem, como na ciência, seus enunciados à argumentação e à prova – pois o saber narrativo não valoriza a questão de sua própria legitimação, na medida em que autoriza a si mesmo conforme a pragmática de sua transmissão – as ciências se utilizaram, desde Platão, do recurso aos relatos narrativos a fim de justificar a verdade de seus enunciados, já que, por seus próprios meios, não conseguiu tal feito.

O saber científico não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber sem recorrer ao outro saber, o relato, que é para ele o não-saber, sem o que é obrigado a se pressupor a si mesmo e cai assim no que ele condena, a petição de princípio, o preconceito. Mas não cairia também nisto valendo-se do relato? (LYOTARD, 2000, p.53).

O discurso platônico que inaugura a ciência recorre, como esforço de legitimação de seus enunciados, a um relato, à alegoria da caverna, por intermédio da qual é descrito o trajeto que conduz a libertação da alma do mundo sensível rumo à sua destinação inteligível. Para Descartes, a legitimação da ciência está associada à narração da história mundana do espírito, algo como um romance de formação pelo qual o sujeito reconhece como sendo falso tudo aquilo que considerou certo e indubitável. Aristóteles inaugura, segundo Lyotard, o dispositivo de legitimação no qual se baseará a modernidade, segundo o qual é necessário isolar a descrição das regras às quais os enunciados científicos deverão se submeter de um discurso sobre o Ser e a Verdade. Ao definir as regras de um discurso verdadeiro num discurso sobre essas regras, a modernidade, segundo Lyotard, considerou necessário, concomitante à emancipação da burguesia, revisar a legitimidade das autoridades tradicionais e seus relatos, fornecendo uma solução à legitimação das novas autoridades e suas narrativas às quais os saberes científicos e, sobretudo, políticos devem, então, se submeter. Ou seja, a modernidade restabelece o modo de legitimação que reintroduz o relato como validade dos saberes, cujo sujeito pressuposto segue uma dimensão cognitiva ou prática; ou seja, descrito “como um herói do conhecimento ou como herói da liberdade” (LYOTARD, 2000, p.56).

Lyotard (2000, p.58-68) descreve e analisa duas grandes versões do relato de legitimação elaboradas no decurso da Modernidade, uma de caráter político e outra filosófica; ambas, porém imbricadas à posição do saber e de suas instituições na história moderna. Em relação ao relato de legitimação de caráter mais político, pode-se afirmar, segundo Lyotard, que o sujeito da narração é a humanidade enquanto herói da liberdade. O nome desse herói seria o povo e quaisquer deliberações e decisões que compreendem o Estado e suas instituições de ensino e pesquisa devem admiti-lo. A esse novo sujeito associa-se a ideia de progresso, pois, assim como a comunidade dos cientistas revisam os critérios de verdade e falsidade, acumulam leis científicas e avaliam seus paradigmas, assim também o povo está em debate consigo mesmo sobre o que é justo ou injusto, acumulam leis civis e aperfeiçoam as regras de seu convívio por intermédio de dispositivos constitucionais, diferentemente do povo referente aos saberes narrativos tradicionais, aos quais não se observa a necessidade de deliberação institucional, progressão cumulativa ou pretensão à universalidade.

O relato de legitimação de caráter mais filosófico descreve uma relação diferenciada entre ciência, nação e Estado, segundo Lyotard (2000, p.59). De acordo com o filósofo, essa versão filosófica do relato de legitimação da modernidade teria sido elaborada em decorrência da nova organização dos cursos superiores em alguns países europeus nos séculos XIX e XX, particularmente com a fundação da Universidade de Berlin, entre 1809 e 1810. Nessa ocasião, Wilhelm von Humboldt apresenta ao ministério prussiano um projeto de política universitária baseado no princípio segundo o qual a ciência deve ser buscada e desejada por ela mesma. A ciência, segundo declara Humboldt nesse relatório, deve obedecer às suas regras que lhes são próprias, cuja finalidade possui um caráter eminentemente desinteressado. A Universidade deverá, portanto, remeter a ciência à formação espiritual e moral da nação (*Bildung*). Humboldt, portanto, unifica dois jogos de linguagem de naturezas distintas, um no qual predomina enunciados denotativos para os quais se exige o critério de verdade, e um outro cujo caráter ético, social e político comporta enunciados prescritivos e valorativos que não sejam verdadeiros, mas justos. Nesse sentido, o projeto humboldtiano pressupõe a formação de um sujeito “plenamente legitimado do saber e da sociedade”(2000, p.60), invocando, por essa via, um Espírito movido por uma tríplice e unitária aspiração, a saber, a de que tudo deve derivar de um princípio original, tudo deve se referir a um ideal e esse princípio, aliado a esse ideal, deve ser reunido em uma única Ideia, “assegurando que a pesquisa das verdadeiras causas nas ciências não pode deixar de coincidir com a persecução de justos fins na vida moral e política” (p.60).

De acordo com Lyotard, Humboldt considera essa tríplice aspiração como associada ao caráter intelectual da nação alemã, motivo pelo qual parece conceder crédito a um outro relato de legitimação, o de caráter político, pelo qual o sujeito do saber é o povo. Em contraposição a essa perspectiva, Schleiermacher considera que o sujeito do saber não é o povo, mas sim o espírito especulativo. Assim sendo, o “jogo de linguagem de legitimação não é político-estatal, mas filosófico”(2000, p.61), ou seja, é necessário que o conjunto dos conhecimentos dispersos em ciências particulares isoladas cada qual em seus laboratórios evidencie os princípios fundamentais de todo o saber. É como se a legitimidade do discurso científico dependesse da pressuposição da existência de um espírito especulativo e racional, imanente aos saberes particulares e cuja descrição, numa metanarração racional, elucida os momentos do devir desse espírito e seu projeto de totalização. Hegel, segundo Lyotard (2000, p.61), será o responsável por sistematizar esse projeto. O retorno do saber narrativo se evidencia no dispositivo pelo qual se elabora um metarrelato sobre a história universal do espírito especulativo que é, ao mesmo tempo, “Vida”.

Este não pode ser senão um metassujeito em vias de formular tanto a legitimidade dos discursos das ciências empíricas, como a das instituições imediatas das culturas populares. Este metassujeito, revelando seu fundamento comum, realiza seu fim implícito. O lugar em que habita é a universidade especulativa. A ciência positiva e o povo não são outra coisa senão suas formas brutas. O próprio Estado-nação não pode exprimir validamente o povo e não ser pela mediação do saber especulativo. (...) O idealismo alemão recorre a um metaprincípio que simultaneamente fundamenta o desenvolvimento ao mesmo tempo do conhecimento, da sociedade e do Estado na realização da “vida” de um Sujeito que Fichte chama “Vida divina” e Hegel “Vida do espírito”. Nesta perspectiva, o saber encontra de início sua legitimidade em si mesmo, e é ele que pode dizer o que é o Estado e o que é a sociedade. Mas não pode desempenhar este papel senão mudando de patamar, por assim dizer, deixando de ser o conhecimento positivo do seu referente (a natureza, a sociedade, o Estado, etc.), e vindo a ser também o saber destes saberes, isto é, especulativo. Sob o nome de Vida, de Espírito, é a si mesmo que nomeia. (LYOTARD, 2000, p.62-63)

No contexto da fundação da universidade berlinense, era necessário recorrer à filosofia, como um relato de legitimação desta instituição e, ao mesmo tempo, como metadiscurso para o desenvolvimento do saber contemporâneo. A partir desse metaprincípio, o idealismo alemão legitima o desenvolvimento do conhecimento, da sociedade e do Estado baseando-se no princípio da realização da Vida do Espírito. Desse modo, o saber encontra a sua legitimidade em si mesmo, afirmando o que é a sociedade e o Estado; mas, para isso, deverá deixar de ser um conhecimento positivo sobre o seu referente, para ser um saber de seus próprios saberes, ou seja, especulativo. Os discursos de conhecimento sobre os referentes possíveis são

considerados de acordo com a forma que assumem por ocuparem um certo tempo e espaço no percurso do Espírito, sejam eles de conhecimento, do direito ou de Estado.

Uma outra modalidade de relato de legitimação ressaltada por Lyotard (2000, p.62-64) atribui a validade do saber a partir da alusão a um sujeito prático, a saber, a humanidade. O sujeito desta narrativa encontra sua legitimidade na sua capacidade de autogestão, de uma autonomia da vontade, cuja liberdade representa a sua emancipação em relação a tudo aquilo que o impede de governar a si mesmo. As leis às quais submete os princípios de suas ações e escolhas provêm única e exclusivamente do uso prático da Razão que fornece a todo ser racional as máximas ou os enunciados justos. Segundo essa perspectiva, o saber não é mais a descrição dos momentos do sujeito especulativo, mas informa o sujeito prático da realidade na qual a execução dos enunciados prescritivos irá se inscrever. O saber não é mais o sujeito, mas está a seu serviço, permitindo que a moralidade baseada na liberdade se torne real. O saber, portanto, possui uma função crítica e a sua finalidade não deve ser outra do que senão aos fins baseados pelo sujeito prático na busca por uma coletividade autônoma.

Esta distribuição dos papéis na tarefa de legitimação é interessante, segundo o nosso ponto de vista, porque supõe, ao contrário da teoria do sistema-sujeito, que não existe unificação nem totalização possíveis dos jogos de linguagem num metadiscurso. Aqui, ao contrário, o privilégio concedido aos enunciados prescritivos, que são os que o sujeito prático profere, torna-os independentes, em princípio, dos enunciados de ciência, que não têm mais função senão a de informação para o dito sujeito. (LYOTARD, 2000, p.65).

A legitimação do saber no âmbito da sociedade e da cultura pós-moderna ou pós-industrial apresenta-se sob outras perspectivas, na medida em que os relatos especulativos, político e emancipatório perderam a credibilidade à qual se submetiam. Embora a incredulidade em relação a esses relatos decorra, em parte, do desenvolvimento das técnicas e das tecnologias a partir da Segunda Guerra Mundial ou do redesdobramento do capitalismo liberal avançado, cujo impacto contribui para um deslocamento do estatuto do saber na contemporaneidade, deve-se focalizar, segundo Lyotard (2000, p.69-70), os germes da deslegitimação e do niilismo predominante como sendo “inerentes aos grandes relatos do século XIX para compreender como a ciência contemporânea podia ser sensível a estes impactos bem antes que eles acontecessem”. Para Lyotard (2000, p.70-74), há um equívoco de princípio no dispositivo especulativo de legitimação dos saberes, pois, ao considerar como um saber válido aquele capaz de situar os seus enunciados no âmbito de um segundo discurso que os legitima, considera que o discurso denotativo, que versa sobre um determinado referente, não sabe imediatamente a verdade sobre aquilo que acredita saber. É como se a

ciência positiva não correspondesse a um saber verdadeiro, cujo recurso ao relato especulativo lhe garante a legitimidade, evitando, por essa via, a redução a um âmbito ideológico ou como instrumento de poder. Admitir a necessidade de se pressupor, no jogo de linguagem especulativo, a existência do processo universal de engendramento da Vida do Espírito consiste num recurso indispensável para que este mesmo saber possa ser reconhecido como um relato de legitimação. Além desse aspecto, essa pressuposição define, por outro lado, um conjunto de regras às quais o jogo especulativo deverá se submeter, a saber, a redução da linguagem geral de saber àquela predominante nas ciências positivas e a explicitação constante de certos princípios formais e axiomáticos que regulam esta linguagem.

O processo de deslegitimação decorre, segundo Lyotard (2000, p.71), da crise da exigência de legitimação, na medida em que o saber científico, desde o fim do século XIX, se emancipou da obrigatoriedade de se submeter a esse dispositivo universal.

As delimitações clássicas dos diversos campos científicos passam ao mesmo tempo por um questionamento: disciplinas desaparecem, invasões se produzem nas fronteiras das ciências, de onde nascem novos campos. A hierarquia especulativa dos conhecimentos dá lugar a uma rede imanente e, por assim dizer, “rasa”, de investigações cujas respectivas fronteiras não cessam de se deslocar. As antigas “faculdades” desmembram-se em institutos e fundações de todo tipo, as universidades perdem sua função de legitimação especulativa. Privadas da responsabilidade da pesquisa que o relato especulativo abafa, elas se limitam a transmitir os saberes julgados estabelecidos e asseguram, pela didática, mais a reprodução dos professores que a dos cientistas. É neste estado que Nietzsche as encontra e as condena. (LYOTARD, 2000, p.71-72).

O dispositivo de legitimação baseado no relato de emancipação proferido pelo projeto da *Aufklärung* também se esvanece em função, diferentemente do jogo especulativo, de sua característica segundo a qual a legitimidade de uma ciência, o seu valor de verdade, associa-se à autonomia dos interlocutores engajados na pragmática ética, social e política. Conforme afirma Lyotard (2000, p.72), não há uma relação necessária entre um enunciado denotativo de valor cognitivo e um outro enunciado prescritivo de valor prático, pois se um enunciado que descreve a realidade for verdadeiro, nada garante que os enunciados prescritivos que o determinam sejam justos. Ambos os enunciados referem-se a conjuntos de regras autônomas pelas quais competências diferentes são determinadas. Essa divisão entre uma razão teórica e outra prática, proposta desde Kant, tem a função de desestabilizar indiretamente a legitimidade do discurso científico, revelando que este não tem vocação para regulamentar o jogo prático.

Nesse sentido, o processo de deslegitimação que caracteriza a posição dos saberes na pós-modernidade deve admitir que “a ciência joga o seu próprio jogo”, pois “ela não pode

legitimar os outros jogos de linguagem”; em outras palavras, a ciência “não pode mais se legitimar a si mesma como o supunha a especulação” (LYOTARD, 2000, p.73). O sujeito social, o povo, ou o Espírito especulativo, se dissolvem com a disseminação e proliferação de jogos de linguagens de naturezas distintas. O vínculo social permanece sendo aquele constituído por intermédio da linguagem e da interação comunicacional, porém o que se observa é um número indeterminado de jogos de linguagem que obedecem a regras diferentes e que produzem efeitos alguns programados pelo sistema na busca de sua performance, outros inesperados. O princípio da “unitotalidade”, de síntese sob a autoridade de um metadiscurso de saber é inaplicável a esse contexto.

Pode-se retirar desta explosão uma impressão pessimista: ninguém fala todas essas línguas, elas não possuem uma metalíngua-universal, o projeto do sistema-sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência, está-se mergulhado no positivismo de tal ou qual conhecimento particular, os sábios tornaram-se cientistas, as reduzidas tarefas de pesquisa tornaram-se tarefas fragmentárias que ninguém domina; e, do seu lado, a filosofia especulativa ou humanista nada mais tem a fazer senão romper com suas funções de legitimação, o que explica a crise que ela sofre onde ainda pretende assumi-las, ou sua redução ao estudo das lógicas ou das histórias das idéias, quando conformando-se com a realidade, renunciou àquelas funções. (LYOTARD, 2000, p.73-74).

De acordo com Lyotard (2000, p.74), o processo de deslegitimação já teria sido teórica e esteticamente elaborado, particularmente pelas vanguardas artísticas do século XX e por alguns representantes da primeira geração da Escola de Frankfurt, como Adorno. Não se trata, portanto, de recomeçar esse trabalho de luto, resgatando uma nostalgia pelo relato perdido que, para a maioria das pessoas, já desapareceu ou, talvez, nem tenha existido. Em função desses aspectos, Lyotard considera a teoria dos jogos de linguagem como mantendo uma relação mais próxima ao mundo pós-moderno e à sua explosiva rede de informações, por considerar que a legitimidade não pode advir senão da prática linguagem e de sua interação comunicacional.

1.5. A pragmática da pesquisa e do ensino na pós-modernidade e o critério de eficiência predominante

As regulações que determinam a pragmática oficial da pesquisa nas sociedades informatizadas, segundo Lyotard (2000, p.77-85), deslocaram a ênfase tradicionalmente atribuída à questão da legitimação do saber segundo a pressuposição de um sistema axiomático ou de um relato especulativo autodemonstrável para a admissão, na pós-

modernidade, de um novo estatuto segundo o qual as regras de funcionamento desses jogos não são demonstráveis, mas são consensuais entre os *experts*. Nesse novo contexto, a argumentação utilizada pelos cientistas e *experts* para a validação e aceitação de um enunciado científico baseia-se na aceitação recíproca das regras consensuais e constantemente renováveis que determinam a argumentação, ocasionando, por um lado, a multiplicidade de linguagens e enunciados produzidos em decorrência da flexibilidade desse contrato, e, por outro, considerando o caráter pragmático desse jogo, a aceitabilidade de um novo lance no quadro geral das regras estabelecidas. Essa nova perspectiva em relação à pesquisa dos saberes na contemporaneidade, baseada na teoria dos jogos de linguagem, permite ressaltar que o “princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos capazes de argumentar enunciados denotativos” (LYOTARD, 2000, p.79).

A administração das provas por parte do *expert*, nesse cenário pós-moderno da pesquisa, não se utiliza mais, pelo menos não exclusivamente, do recurso aos relatos de testemunho e à sua referência material, mas, ao sofisticar os meios de “provar a prova”, dependerá das novas tecnologias para o melhor desempenho de sua exposição, cujo princípio de otimização das performances garante-lhe, por intermédio dos recursos técnicos utilizados, não só competência formal para tanto, mas um desempenho satisfatório e eficaz no âmbito da manutenção do sistema como um todo. A sua performance técnica, por assim dizer, será desempenhada eficazmente caso seus lances, de caráter operacional e funcional, possam contribuir para uma relação estável e contínua entre os mecanismos de *output* e *input* do jogo de linguagem em questão. Para Lyotard (2000, p.89), os aparelhos técnicos, as tecnologias, que otimizam as performances e que visam a eficácia dessas no que se refere à administração das provas “exigem um suplemento de despesa”. Ou seja, as provas, a verificação dos enunciados, o valor de verdade, todos esses elementos só são possíveis em função de investimentos financeiros destinados a sustentação desses jogos de linguagem. “Traça-se uma equação entre riqueza, eficiência e verdade” (LYOTARD, 2000, p.89). Uma tecnologia, um dispositivo técnico por assim dizer, necessita de um investimento, mas, na medida em que é capaz de otimizar as performances às quais é destinado, poderá também “otimizar a mais-valia que resulta desta melhor performance”. Nessas circunstâncias, a ciência torna-se uma força de produção capitalista, cujos produtos, outros saberes ou outras técnicas, produzidos por essas performances são vendidas e consumidos com o intuito de aperfeiçoar ainda mais essas performances e os fundos e agências de pesquisa e de fomento que as mantêm.

A administração da prova, que em princípio não é senão uma parte da argumentação destinada a obter o consentimento dos destinatários da mensagem científica, passa assim a ser controlada por um outro jogo de linguagem onde o que está em questão não é a verdade mas o desempenho, ou seja a melhor relação *input/output*. O Estado e/ou a empresa abandona o relato de legitimação idealista ou humanista para justificar a nova disputa: no discurso dos financiadores de hoje, a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder. (LYOTARD, 2000, p.83).

A articulação entre técnica e lucro no âmbito da pesquisa científica acentua, cada vez mais, a relação entre capitalismo e crédito de pesquisa expressa no funcionamento dos departamentos de pesquisa que se relacionam a empresas, orientando seus estudos segundo os critérios de desempenho e de aplicabilidade; no financiamento de fundações privadas ou mistas de pesquisa; na criação e sofisticação de laboratórios ou grupos de pesquisas independentes, cujo financiamento vislumbra uma inovação decisiva e rentável. Desse modo, as “normas de organização do trabalho que prevalecem nas empresas penetram no laboratório de estudos aplicados: hierarquia, decisão do trabalho, formação de equipes, estimativa de renda individual e coletiva, elaboração de programas vendáveis, procura de cliente, etc” (LYOTARD, 2000, p.82). Assim, o jogo técnico, baseado no critério de eficiência, parece preponderar sobre os jogos denotativo e prescritivo, ou, quando muito, determinando suas regulações, deslocando a ênfase do verdadeiro/justo para o de eficácia e melhor desempenho. Nesse caso, ao interferir no critério de verdade e justiça, o poder passa a legitimar esses jogos, pois não se trata somente do bom desempenho, “mas também a boa verificação e o bom veredicto” (LYOTARD, 2000, p.84). O poder legitima a ciência e o direito pela eficiência que ambos os jogos podem demonstrar no que contribui para a otimização das performances do sistema.

O critério de desempenho eficaz predomina, assim como no da pesquisa, na pragmática do ensino na pós-modernidade, segundo Lyotard (2000, p. 88-96). A transmissão dos saberes, sobretudo no ensino superior, baseia seu jogo de linguagem nos critérios de eficiência e otimização das performances, em função dos quais o ensino, enquanto um subsistema do sistema social, deve contribuir para o melhor desempenho deste. Cabe ao ensino, nesse contexto, pressupor, em suas diferentes modalidades de discursos, um conjunto articulado de competências e habilidades a partir das quais as metodologias de ensino deverão orientar suas estratégias e às quais os indivíduos deverão se submeter durante o processo de qualificação profissional. Por essa via, caberá ao ensino formar tantos os *experts*, os especialistas responsáveis pela eficácia dos diversos setores do mercado mundial, quando fornecer ao

sistema um quadro amplo de profissionais técnicos capazes de manter, segundo suas finalidades, a coesão interna.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tanto médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (LYOTARD, 2000, p.89)

As instituições de ensino tornam-se, segundo essa perspectiva, meramente funcionais e os seus destinatários, aos quais os saberes são transmitidos tecnicamente, não advêm mais das elites liberais e nem tampouco estão influenciados pelos ideais de emancipação, na medida em que este modelo se revela ineficiente. De acordo com Lyotard (2000, p.90), duas funções operacionais passam a integrar as regulações que determinam a pragmática do ensino na pós-modernidade: a função de profissionalização e a de reciclagem permanente. A função profissionalização do ensino superior se articula às perspectivas profissionais correspondentes às várias áreas do conhecimento e tem sido destinada àqueles jovens desempregados não contabilizados nas estatísticas da demanda de emprego, mas que estão presentes na universidade, tornando-se a nova categoria dos destinatários da transmissão do saber, sem os quais o desempenho e a eficácia do sistema não seriam possíveis. Além desse aspecto, o aperfeiçoamento das performances do sistema pressupõe uma transmissão do saber que, por ocorrer fora da universidade, dos departamentos e das instituições profissionais, não considera relevante a transmissão em bloco, mas uma transmissão para adultos “ativos” com vistas à melhoria de sua competência e de sua promoção além de adquirir informações e jogos de linguagens que lhe permitam “alargar” o horizonte de sua vida profissional.

O novo caminho tomado pela transmissão do saber não prossegue sem conflitos. Pois, de um lado, enquanto é do interesse do sistema, e portanto de seus “decisores”, de encorajar a promoção profissional, já que ela não pode senão melhorar as *performances* do conjunto, por outro lado, tanto a experimentação sobre os discursos, as instituições e os valores, acompanhada por inevitáveis “desordens” no *curriculum*, o controle dos conhecimentos e a pedagogia, sem falar de recaídas sociopolíticas, mostra-se pouco operacional e se vê recusar qualquer crédito em nome da seriedade do sistema. Contudo, o que se delineia aí é uma via de saída fora do funcionalismo tanto menos negligenciável porque foi o funcionalismo que a traçou. Mas pode-se calcular que a responsabilidade seja confiada às redes extra-universitárias. (LYOTARD, 2000, p.91).

Além de dissociar a transmissão dos saberes da realização de um fim evidente em si mesmo e postulado pelo jogo especulativo e emancipatório, o predomínio do princípio de desempenho e de eficácia no âmbito da pragmática do ensino tem subordinado as instituições responsáveis por essa função aos poderes já constituídos, motivo pelo qual o caráter autônomo reconhecido às universidades no final dos anos 60 tornou-se pouco evidente nos últimos anos. Ao acentuar sua função profissionalizante em detrimento da autonomia que lhe fora atribuída, as universidades têm priorizado uma transmissão didática de um conjunto de conhecimentos mínimos para o desempenho das funções operacionais do sistema, cuja comunicação e pragmática constitutivas têm sofrido cada vez mais a incidência das novas tecnologias. Ao invés de um curso proferido por um professor mediante de uma plateia de estudantes, o professor tradicional passa a ser assimilável a uma memória e os saberes comunicados traduzíveis por intermédio de uma linguagem informática e funcional. A exposição didática dos saberes não está mais sob a responsabilidade do professor, mas das máquinas, dos computadores e internet, capazes de articular as memórias clássicas (a biblioteca ou o texto de aula) a bancos de dados e terminais disponíveis aos alunos. No entanto, de acordo com Lyotard (2000, p.92), a substituição progressiva dos professores por máquinas inteligentes só se torna intolerável sob a perspectiva dos grandes relatos de legitimação, pois, no contexto da mercantilização dos saberes, reduzidos à sua funcionalidade eficaz, o estudante profissionalizante não se questiona sobre os critérios de verdade e justiça pelos quais os enunciados denotativos e prescritivos se regulam, mas sobre sua utilidade, eficiência e valor de troca nas relações de consenso.

Nesse contexto, a redefinição da função da didática nessa pragmática tornou-se central, à medida que caberá a ela não somente priorizar as diversas modalidades de transmissão de informações associadas à utilização de recursos tecnológicos para a obtenção de uma performance eficaz, mas também asseguram as competências e habilidades necessárias à produção de novas articulações e conexões entre dados que, até então, se mostravam independentes uns dos outros. A sociedade pós-moderna baseia-se no princípio segundo o qual não deve existir segredo científico aos *experts*, ou seja, por princípio, todos os dados informacionais estão disponíveis a todos. Portanto, o aperfeiçoamento do desempenho e o aumento da eficácia não se relacionam a uma memória completa e atualizada, mas sim em novos arranjos dessas informações, garantindo uma vantagem àquele que for capaz de ou produzir um novo lance no campo das regulações assumidas ou uma modificação das regras do jogo. A interdisciplinaridade consiste nesse novo olhar direcionado à organização é a transmissão dos saberes, tradicionalmente associadas à autonomia de cada campo disciplinar,

e na pós-modernidade a ênfase na aprendizagem dos procedimentos, independentes dos campos disciplinares, por intermédio dos quais poderá ser aperfeiçoada a capacidade a capacidade de conectar campos que a organização tradicional isola.

1.6. A paralogia como critério de legitimação dos saberes

Lytard (2000, p.99-100) considera que a pragmática do saber científico pós-moderna, por sua própria natureza, possui pouca afinidade com o critério de desempenho e eficácia predominantes, pois a expansão da ciência, por definição, se opõe, de um lado, ao determinismo preponderante no jogo das ciências – por considerar a invenção de novos lances ou de novas regras no quadro da relação estável entre input/output – e, por outro lado, ressalta que “trabalhar na prova é pesquisar e inventar o contra-exemplo, isto é, o ininteligível; trabalhar na argumentação é pesquisar o ‘paradoxo’ e legitimá-lo com novas regras do jogo de raciocínio”. A ciência pós-moderna postula o problema da legitimidade a si mesma na medida em que, ao admitir como sendo alheios e estranhos à sua pragmática as regulações determinadas pelo jogo técnico e seu critério de eficiência com o advento da crise dos relatos especulativos e emancipatórios, reconhece a busca pela descontinuidade e instabilidade no âmbito do ensino e pesquisa como sendo intrínseca à exigência original do jogo científico, a saber, a simultânea renovação dos discursos e das gerações científicas.

Interessando-se pelos indecíveis, nos limites da precisão do controle, pelos quanta, pelos conflitos de informação não completa, pelos “fracta”, pelas catástrofes, pelos paradoxos paradigmáticos, a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. E sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o da melhor *performance*, mas o da diferença compreendida como paralogia. (LYOTARD, 2000, p.108).

Se, por um lado, o problema da legitimação do saber na pós-modernidade evidencia o desuso do recurso aos relatos da dialética do Espírito ou da Emancipação da humanidade para a validação do discurso científico nesse contexto, por outro lado, segundo Lyotard (2000, p.111), o predomínio do princípio do consenso, seja enquanto assentimento dos homens obtido por intermédio ou da prática dialógica compartilhada intersubjetivamente ou enquanto mecanismo manipulado pelo sistema a fim de, na transmissão dos saberes e no jogo de pesquisa, manter e aperfeiçoar as performances tecnológicas, também se mostra insuficiente no que se refere à pragmática desses saberes. Seria o caso, portanto, de legitimá-los não segundo o critério do consenso ou da eficácia, mas segundo o princípio da paralogia, como

busca do incomunicável, paradoxal e descontínuo nesse sistema, produzindo não o assentimento, mas o dissenso e, por essa via, realçando ainda mais a agonística da linguagem.

A paralogia se distingue da simples inovação, pois esta consiste em lances formulados com o intuito de aperfeiçoar as performances e garantir o desempenho eficaz do sistema; a paralogia consiste num lance não programado e nem determinado pelas regulações que determinam o jogo científico, desestabilizando as regras predominantes e anunciando novos horizontes capazes de modular diferentes e múltiplas perspectivas e paradigmas suscitados e produzidos pela imprevisibilidade das descobertas. Nesse sentido, a paralogia deve ser concebida como

(...) um poder que desestabilize as capacidades de explicar e que se manifeste pela regulamentação de novas normas de inteligência ou, se se preferir, pela proposição de novas regras para o jogo de linguagem científico, que irão circunscrever um novo campo de pesquisa. É, no comportamento científico, o mesmo processo que Thom chama morfogênese. Ele próprio não é sem regras (existem categorias de catástrofes) mas sua determinação é sempre local. Transposta à discussão científica e colocada numa perspectiva de tempo, esta propriedade implica a imprevisibilidade das “descobertas”. Em relação a um ideal de transparência, ela é um fator de formação de opacidades, que relega o momento do consenso para mais tarde. (LYOTARD, 2000, p.112).

Por intermédio do princípio da paralogia, a pragmática científica oferece o antimodelo ao sistema estável, demonstrando a impossibilidade do consenso no âmbito dos jogos baseado na redução da complexidade e na adaptação das aspirações individuais ao princípio modular do sistema. Um lance deve ser capaz de mudar as regras dos jogos sobre os quais predominava o consenso, assim como as necessidades de uma pesquisa ou aspirações do pesquisador não devem ser negligenciadas sob o pretexto de que elas não seriam úteis à ciência. Tanto num caso quanto no outro, o incomunicável, o descontínuo e singular opera esses deslocamentos e rupturas que, no limite, ameaça a própria sobrevivência do sistema e sua eficácia (LYOTARD, 2000, p.112-115). A pragmática que envolve as comunidades científicas não cria outros saberes e outras modulações, a não ser se recusando a se identificar com o sistema e resistindo à aceitação e reprodução de seu critério de desempenho e consenso. Para isso, ela deverá ser capaz de modificar os enunciados prescritivos que determinam os enunciados denotativos, produzindo novas ideias e novos saberes. Mas essa modificação só será possível em função da pesquisa daquilo que é instável e incomunicável e, por essa via, apresentar a alternativa capaz de desestabilizar o sistema e, desse modo, reinventar os discursos.

Mas seu desenvolvimento pós-moderno coloca em primeiro plano um “fato” decisivo: é que mesmo a discussão de enunciados denotativos exige regras. Ora,

as regras não são enunciados denotativos, mas prescritivos, que é melhor chamar metaprescritivos para evitar confusões (eles prescrevem o que deve ser os lances dos jogos de linguagem para ser admissíveis). A atividade diversificante, ou de imaginação, ou de paralogia na pragmática científica atual, tem por função revelar estes metaprescritivos (ou “pressupostos”) e de pedir para que os parceiros aceitem outros. A única legitimação que ao final das contas torna aceitável esta *démarche*, seria a de que produzirá idéias, isto é, novos enunciados. (LYOTARD, 2000, p.117).

Assim como a pragmática científica, a pragmática social é composta por inúmeros jogos de linguagem para os quais o princípio do consenso e o seu conjunto de metaprescrições se mostram inapropriados. É por esse motivo que, para Lyotard (2000, p.118), não seria possível, prudente e nem desejável, elaborar o problema da legitimação à luz de uma busca de um consenso universal, obtido por intermédio do diálogo de argumentações intersubjetivamente compartilhadas, como pretende Habermas. Os jogos de linguagem são heteromorfos e são regulados por regras pragmáticas heterogêneas, motivo pelo qual não seria possível que todos os locutores e interlocutores estivessem de acordo em torno das regras e metaprescrições validas universalmente para todos os jogos. Além disso, no âmbito da pragmática científica, “o consenso não é senão um estado das discussões e não o seu fim”, na medida em que cabe à paralogia, enquanto pesquisa da instabilidade e modificação das metaprescrições, impulsionar a heterogeneidade das regras e a busca do dissentimento enquanto condições para a reinvenção dos discursos. Para Lyotard, a pesquisa de Habermas ainda é assumida pela crença segundo a qual a humanidade, enquanto sujeito coletivo e universal, procura sua emancipação por intermédio da regularização e uniformização dos lances e a legitimidade de um enunciado deve residir sobre as suas possíveis contribuições para esse processos. Nesse sentido, reconhecer a heterogeneidade dos jogos de linguagem e o caráter local do consenso sobre as regras que definem esses jogos consiste nos aspectos fundamentais destacados por Lyotard.

CAPÍTULO 2

As possibilidades da experiência artística e estética no tempo presente

Em meio ao predomínio de um processo de racionalização da experiência, cada vez mais acentuado pelo progresso do Esclarecimento, e à disseminação, nos espaços escolares e acadêmicos, de uma semiformação cultural onipresente, a experiência formativa, na qual, tradicionalmente, se baseou o ideal moderno de *Bildung*, tornou-se impossível numa sociedade totalmente administrada para a qual a identidade entre a esfera individual e os macroespaços deve se manter inalterada. Para Adorno, a educação, particularmente a que se ocupa com o ensino formal escolarizado, deve reconhecer os limites objetivos e subjetivos que impedem, no tempo presente, a realização de uma formação cultural emancipatória em função da qual as pedagogias que se pautaram nos ideais do *Aufklärung* se orientam. A atitude crítica a ser recobrada por aqueles que se disponham a problematizar a relação entre educação e formação deve insistir para uma educação que revigore, em seus processos comunicativos, as contradições sociais e a resistência político ao mundo fetichizado pela técnica, cuja realização, apesar dos limites que compreendem a enunciação dessa experiência, permite o exercício autorreflexivo capaz de impedir a reiteração alienada da semiformação.

Embora reconheça que a permanência de uma racionalidade instrumental e da semiformação cultural nas sociedades administradas imponha certos limites objetivos e subjetivos à educação política, nos termos explicitados no capítulo anterior, Adorno recorre à arte por admitir que, nessa experiência artística, esse elemento irreconciliável anulado pela razão esclarecedora, a tensão imanente ao processo formativo cultural, o não-idêntico à totalidade social testemunharia sua própria impossibilidade, encontrando na teoria estética as formas de expressividade pelas quais tornaria explícito seu caráter antagônico e inumano.

2.1. A autonomia da obra de arte

Alguns intérpretes do pensamento de Adorno, como Jimenez (1977), costumam associar a *Teoria Estética* a uma *antiteoria*, cuja característica fundamental consistiria em manter uma permanente desconfiança em relação à pretensão sistemática e conceitual dos saberes científicos e filosóficos (JIMENEZ, 1977, p.69). Mais do que elaborar uma estética normativa e prescritiva – intenção cujo título da obra poderia sugerir –, Adorno teria pretendido, ao contrário, elaborar uma teoria estética que fosse, ao mesmo tempo, crítica e filosófica, de

caráter não-sistemático, enquanto um meio de restituir à arte seu direito de existência (JIMENEZ, 1977, p.31)⁷.

No livro intitulado *Mimesis e Racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*, o autor Rodrigo Duarte, em suas considerações finais, afirma que “não apenas a obra póstuma *Teoria Estética*, mas toda a obra madura de Adorno poderia ser concretamente designada por “Teoria Estética”: de certa forma, pode-se dizer que a *Teoria Estética* e a *Dialética Negativa* são como os dois lados de uma equação” (1993, p.194). Ao traçar um panorâmico esboço histórico-filosófico sobre o conceito de domínio da natureza, presente desde Aristóteles até Marx, finalizando em Adorno, sobretudo nas obras *Teoria Estética* e *Dialética Negativa*, Rodrigo Duarte pretende, ao focalizar o problema referente à dialética entre mimese e racionalidade presente no pensamento de Adorno⁸, ressaltar uma preocupação irrevogável do frankfurtiano com o rigor e com a expressividade do seu pensamento, presentes não só na *Teoria Estética*, embora nela esteja contido de forma mais concêntrica, mas também na *Dialética Negativa*⁹.

⁷ A obra *Teoria Estética (Aesthetische Theorie)* teria sido o último texto de Adorno, publicado pouco após sua morte, em agosto de 1969, e cujos fragmentos foram reunidos sob a iniciativa de sua esposa, Gretel Adorno, e seu antigo aluno, depois assistente e amigo, Rolf Tiedemann, em colaboração com o editor alemão Suhrkamp. A disposição final dessa obra necessitava de um último trabalho de elaboração que o autor pretendia terminar durante o ano de 1970. O esforço deveria ser dirigido à forma, e não ao conteúdo, sobre o qual Adorno declarava-se satisfeito, pouco tempo antes de sua morte. No entanto, aquela disposição final deveria sofrer importantes modificações. Os dois textos *Frühe Einleitung* (Introdução antecipada) e *Paralipomena* ainda seriam integrados à *Teoria Estética* propriamente dita, sem, contudo, alterar o caráter fragmentário do conjunto. Após o seu retorno dos Estados Unidos, em 1950, Adorno começou a considerar as possibilidades de elaborar uma obra sobre estética. Entre os anos de 1967 e 1968, a maior parte da *Teoria Estética* já se encontrava redigida. Em 24 de janeiro de 1968, Adorno anunciara que havia terminado a primeira edição de sua grande obra sobre estética. Tratava-se de um esboço que, ainda, necessitava de um grande número de correções, as quais, no entanto, tiveram que ser interrompidas devido às outras atividades paralelas do autor. Em outubro de 68, intervém uma importante modificação na composição da obra: abandona a divisão em capítulos, substituindo-a por um texto ininterrupto e corrido. Em 5 de março de 1969, Adorno corrige certos parágrafos com os quais não estava satisfeito. As últimas anotações teriam sido datadas de 16 de junho de 1969. Adorno pensava em retornar, ao longo dos anos de 1970, o conjunto da obra, a fim de lhe corrigir o estilo. O livro deveria ser dedicado a Samuel Beckett. O caráter fragmentário da *Teoria Estética* pode ser compreendido em dois sentidos. Por um lado, a obra se constitui de aforismos muito curtos, textos cuja extensão raramente excede duas ou três páginas na edição alemã. Por outro lado, a própria *Teoria Estética* “não é mais que um imenso fragmento, podendo-se duvidar se, ao fim de tudo, Adorno o teria terminado com uma conclusão no sentido tradicional”(JIMENEZ, 1977, p.14). Até porque, a ideia de um sistema fechado, voltado sobre si mesmo, imediatamente decifrável em sua coerência formal, é algo de absolutamente estranho ao pensamento adorniano.

⁸ Em linhas gerais, Duarte (1993, p.185-186) considera que o conceito de domínio da natureza surgiria, no âmbito das autênticas obras de arte da atualidade, enquanto um princípio necessário e determinante, embora limitado e contraposto ao conceito de mimese. Em virtude da dialética entre mimese e racionalidade, Duarte afirma que, para Adorno, esta só se realizaria plenamente no interior de uma obra de arte. Uma das saídas do frankfurtiano, segundo o autor, teria sido a abordagem do belo natural, entendendo a obra de arte enquanto uma imitação do belo natural em si mesmo. A Filosofia, entendida nos termos de uma dialética negativa, seria, de acordo com Duarte (1993, p.155), aquela forma de conhecimento mais adequado para o salvamento da verdade da arte, até mesmo pela função de respeito e pelo seu caráter expressivo por ela demonstrado para com o fenômeno artístico.

⁹ Num artigo intitulado *Expressão como fundamentação*, publicado na coletânea de ensaios e artigo *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*, Duarte (1997, p.161-183) propõe uma discussão sobre o tema da

No entanto, num livro introdutório ao pensamento de Adorno, intitulado *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*, Ramos-de-Oliveira; Pucci; Zuin (2001, p.95) afirmam que a característica fundamental da *Teoria Estética* de Adorno não seria apenas o caráter expressivo nela radicalmente contido, até porque, segundo esses autores, a presença do momento expressivo já estaria presente nos aforismos de *Minima Moralia*, escrito entre 1944 e 1947, embora, sem dúvida, se fizessem mais evidentes em *Notas de Literatura* (1958-1974), *Dialética Negativa* (1967) e *Teoria Estética* (1970). Ainda assim, o que haveria de fundamental para esses autores na Teoria Estética é que esta “vai nos mostrar que as obras de arte além de nos despertar os sentimentos do belo, do êxtase, nesses mesmos sentimentos nos revelam o esclarecimento, o espanto, a dor, a negação, a esperança”.

Para Fabiano (2003, p.497), Adorno teria buscado na estética contemporânea “a viabilidade de um resgate da percepção dos sentidos”, pois, segundo o autor, “o caráter de não-identidade e de não-imediaticidade da arte moderna é que Adorno vai diferenciar como traço de sobrevivência estética em relação aos fetiches totalitários inculcados pela indústria cultural”.

A primeira frase da *Teoria Estética* adverte para uma situação paradoxal da arte no mundo administrado de hoje: “Tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação ao todo, e até mesmo o seu direito à existência” (ADORNO, 1970, p.11). É conhecida a famosa frase de Adorno segundo a qual, após o horror de Auschwitz, tornou-se impossível escrever poemas, pois, de acordo com o frankfurtiano, as pessoas foram expropriadas da capacidade de traduzir em experiências significativas os mais variados eventos de suas vidas, desde os mais simples e, quase sempre, despercebidos, até o extermínio cruel de milhares de vítimas no holocausto. Nenhum poema teria o alcance e a profundidade de tal experiência chocante e, por não tê-la, essa narrativa seria muito mais apropriada às intenções da indústria cultural do que, propriamente, a uma

expressão. O autor inicia o texto a partir de uma análise da obra *Teoria da ação comunicativa*, de Jürgen Habermas, comentando suas teses principais e introduzindo o leitor à polêmica com Adorno e Horkheimer a respeito da crítica da razão instrumental, a partir da qual analisa o pensamento de Adorno, contrapondo, sobretudo a partir da *Dialética Negativa*, a expressão ou o caráter expressivo da linguagem ao horizonte vislumbrado por Habermas, a saber, a comunicação ou o caráter consensual do discurso. Embora procure retomar essa categoria adorniana enquanto fundamentação de uma ou mesmo da filosofia como um todo, o autor retoma ambas as filosofias, tanto a de Habermas quanto a de Adorno, como antíteses uma da outra: enquanto Habermas pretenderia, a partir do ponto de vista da ação comunicativa, corrigir os excessos da crítica radicalizada da razão instrumental feita por Horkheimer e Adorno, deslocando a questão para o âmbito da intersubjetividade linguisticamente mediada, Adorno, segundo Duarte, retoma o exercício da linguagem a partir de seu caráter expressivo, aporético, irreconciliável e opositor à toda pretensão sistemática e totalitária do discurso. Ao cabo da análise de ambas as posições, Duarte acaba por se aproximar à posição adorniana, pois entende que esta teria um caráter muito mais fundamental e próximo ao fazer filosófico, ao privilegiar o dissenso e a abertura ao pensamento crítico, ao invés de almejar os consensos aparentes.

experiência artística e estética capaz de revigorar a inumanidade e suscitar o exercício autorreflexivo. Com esta frase inicial, Adorno nos introduz diretamente à problemática sobre a qual irá abordar no conjunto de sua obra. Nas palavras de Jimenez (1977, p.63), toda a tentativa de Adorno na *Teoria Estética* consiste em “restituir à arte, não um *lugar* no mundo atual, mas, o que é muito mais fundamental, o seu direito de existência”. Se, de fato, fosse impossível escrever poemas após a barbárie do holocausto, mais difícil ainda seria admitir que a arte pudesse sobreviver em um mundo administrado e desencantado.

Seguindo as indicações de Jimenez (1977, p.64), haveria duas razões para este pessimismo de Adorno. Em primeiro lugar, Adorno teria se decepcionado ao constatar que as vanguardas artísticas européias do início do século XX, sobretudo o dadaísmo e o surrealismo, não tiveram as consequências esperadas. Para uma sociedade ainda tradicionalmente burguesa, acostumada com a beleza harmônica e proporcional das obras de arte, o sem-sentido e caótico desses movimentos vanguardistas tornaram-se um ruído tão perturbador que, rapidamente, tiveram que se calar ou serem calados. Por outro lado, a arte passava a se assujeitar cada vez mais ao circuito da mercadoria e à indústria cultural. Que outro modo, senão a sua integração servil ao sistema industrial de consumo massivo, poderia a arte ser, por assim dizer, “acessível” à massa proletariada? É nesse sentido que o problema relativo à sobrevivência da arte numa sociedade totalmente administrada surge, no pensamento estético adorniano, na sua mais profunda radicalidade (JIMENEZ, 1977).

De acordo com Adorno (1970, p.13), a definição do que seria arte “é sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo em que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se”. Ao invés de postular as normas às quais a produção artística deveria se conformar a fim de produzir verdadeiramente uma obra de arte – atitude essa característica das estéticas tradicionais –, Adorno nos remete à historicidade da arte, não enquanto um *continuum*, mas sim enquanto uma história marcada por rupturas. O conceito de arte não se refere a uma definição fechada em si mesma, nem seria dedutível de sua origem histórica, mas, ao contrário, se situa “na constelação de momentos que se transformam historicamente” (1970, p.12). O próprio momento presente da arte contém em si a vinculação e a negação com o seu passado. No entanto, após ter se desvinculado das práticas mágicas e de sua função religiosa, as obras de arte adquiriram algo como um duplo caráter, a saber, ao mesmo tempo se tornaram *autônomas* e *fait social*. “As obras de arte destacam-se do mundo empírico e suscitam um outro com uma essência própria, oposto ao primeiro como se ele fosse igualmente uma realidade” (1970, p.12). Nesse sentido, as obras de arte aparecem como *negação determinada* das determinações objetivas impostas

pelo mundo do trabalho, pela vida instrumentalizada, pela experiência empobrecida do dia-a-dia, causando-nos um impacto profundo em nossa percepção conformada com a aparência da realidade e, portanto, com a vida falsa. Pode-se dizer que elas surgem, num primeiro momento, enquanto uma negação da vida danificada pelos mecanismos manipulatórios da indústria cultural, da semiformação socializada da sociedade administrada. Ao negá-la, as obras de arte expressam uma outra realidade e promovem uma experiência não-idêntica à primeira, mas que, em decorrência da uniformização e padronização dos modos de ser e de existir, permanecera oculta e ofuscada.

Toda a obra de arte aspira por si mesma à identidade consigo, que, na realidade empírica, se impõe à força a todos os objetos, enquanto identidade com o sujeito e, deste modo, se perde. A identidade estética deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade. Só em virtude da separação da realidade empírica, que permite à arte modelar, segundo as suas necessidades, a relação do Todo às partes é que a obra de arte se torna Ser à segunda potência. As obras de arte são cópias do vivente empírico na medida em que a este fornecem o que lhes é recusado no exterior e assim libertam daquilo para que as orienta a experiência externa coisificante (ADORNO, 1970, p.15).

Ao contrário do que ocorre nas experiências corriqueiras, nas quais os interesses e as atitudes humanas se conformam heteronomamente aos interesses subjetivos, sejam eles de ordem racional, pertencentes a uma racionalidade instrumental e administradora, sejam eles de ordem psíquica, referentes aos mecanismos de projeção e de identificação imediata do antisemitismo, as obras de arte parecem se tornar idênticas não àquele que a produz ou àquele que a contempla, mas apenas idêntica a si mesma, enquanto negação determinada da realidade empírica. Ao negar as relações intermediadas pela indústria cultural e pela semiformação socializada, as obras de arte fazem aparecer o não-idêntico recalcado, oprimido e mesmo esquecido por essa experiência empobrecida. Ao mesmo tempo em que negam o modo como os homens e as coisas se estruturam, se comunicam e se relacionam numa sociedade administrada, as obras de arte expressam aquilo que essa mesma estrutura, essa mesma comunicação e essa mesma relação não são capazes de revelá-lo ou concebê-lo nas mais diversas e múltiplas pragmáticas às quais nos submetemos. É nesse sentido que as obras de arte, segundo Adorno, são, ao mesmo tempo, *autônomas* e *fait social*.

A obra de arte consiste num *fait social* na medida em que pode ser definida enquanto um artefato, produto do trabalho social, sempre aberta à *empíria*, da qual retira o seu conteúdo para, ao negá-lo, extrair-lhe o não-idêntico esquecido e recalcado pelos homens. De acordo com Adorno (1970, p.15), é falsa a separação entre conteúdo e forma nas obras de arte, pois, embora as obras de arte se oponham à empiria através do momento da forma no qual aquela é negada por esta, deve-se buscar a mediação da forma e do conteúdo no fato de “a forma

estética ser conteúdo sedimentado”. Em *Filosofia da Nova Música*, Adorno observa que se a forma das composições musicais de Beethoven se assemelhava à ideia de harmonia burguesa, as dissonâncias musicais da nova música moderna, como as de Schönberg, as quais os ouvintes alegam serem inaudíveis e incompreensíveis, revelam a própria miséria humana da qual a sociedade necessita para acentuar o predomínio do sofrimento e da dor exigidos no processo de enrijecimento do ego. É por esse motivo que, segundo Adorno, os “antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanes da sua forma” (1970, p.16). Ao se constituírem como artefatos e produtos do trabalho social, as obras de arte só o são na medida em que, por intermédio de sua forma, são capazes de trazer à tona os paradoxos, as aporias, as tensões e as contradições aparentemente resolvidas na realidade empírica, mas que, graças à negação determinada do conteúdo objetivo efetuada pela forma estética, se mostram como ainda não resolvidas.

Para além de seu vínculo com a dimensão objetiva, as obras de arte, de acordo com Adorno, se caracterizam, sobretudo, em função da *autonomia* que mantêm em relação à existência mediada pelo empobrecimento da experiência. Se a arte apenas se assemelhasse às coisas, das quais provém, se reificaria, dissolvendo-se na identidade e na imediatez com o mundo. No entanto, ela protesta contra a realidade que a quer abarcar. O que assegura a virtude de negatividade é o seu momento de *autonomia*. Nas palavras de Duarte (1993, p.122), “a arte só reflete verdadeiramente a sociedade, à medida que ela se torna autônoma”. Graças a esse momento, a arte se emancipa em relação à realidade empírica, propõe um universo diferente, ele próprio denúncia do mundo presente, encerrando, em sua identidade consigo mesmo e conforme à sua lógica interna, uma dimensão e uma experiência distintas daquelas com as quais nos deparamos em nossas relações comuns, instrumentalizadas em função das necessidades impostas pelas novas tecnologias, pela indústria cultural e pela própria dinâmica da sociedade totalmente administrada. Mas essa autonomia da arte seria, nas palavras de Tiburi (1992, p.83), relativa, pois “sob um aspecto ela está desligada do mundo, sob outro, ela depende dele”. Em outras palavras, sua liberdade seria incondicionada, por um lado, ao propor o incognoscível, mas, por outro lado, seria condicionada, na medida em que necessita do conteúdo empírico para negá-lo e, desse modo, expressar o não-idêntico.

Em seu momento de autonomia, as obras de arte nos conduzem a um estranhamento e a um espanto em relação àquilo que, até então, constituía um elemento familiar e real. Ao libertarmos-nos do círculo opressivo do dia-a-dia, as obras de arte promovem um abalo e um choque em nossa percepção corriqueira, alienada, provocando um atrito em nosso modo de ser, de sentir e de pensar as coisas. Mas elas assim o fazem não porque somente nos anunciam

a promessa de um mundo reconciliado, no qual as contradições seriam superadas e as aporias estariam extintas do pensamento e de toda comunicação e pragmática possível, mas porque nos levam ao contato com o horror, com o sofrimento, com a miséria, com os antagonismos insuportáveis da vida humana, com os quais os homens não conseguem mais se deparar, até porque tal experiência colocaria em risco sua própria vida e seu modo de ser e de existir. A arte, nesse sentido, só existe “como revolta contra a determinação dos processos ocorridos dentro da estrutura do mundo administrado” (TIBURI, 1992, p.83).

Quanto mais compactamente os homens cobriam o que é diferente do espírito subjetivo com a rede das categorias, tanto mais profundamente se desabitaram da admiração perante esse ‘outro’ e, com familiaridade crescente, se frustraram da estranheza. A arte, como que numa gesticulação bem depressa fatigada, procura, debilmente, reparar isso. Leva *a priori* os homens à admiração, como outrora Platão exigia da filosofia, que se decidiu pelo contrário (ADORNO, 1970, 147).

As obras de arte, portanto, consistem na antítese da sociedade, embora não haja nenhuma obra que não contenha em si aquilo do qual ela própria se desvia. A obra de arte critica a sociedade pela sua simples existência, pois, ao emergir do mundo empírico, testemunha não só a vontade de transformá-lo, como também o fato de que só por intermédio de uma experiência artística e estética seria possível exprimir o não-idêntico, afetando as pessoas de tal modo que elas possam se espantar em relação às suas experiências. Mesmo na sociedade administrada, na qual a onipresença do princípio de identidade, reduzindo a tudo a um sistema unívoco, as obras de arte armazenam a experiência desse processo e atesta, a cada instante, para a absurdidade de um mundo regido pela violência. A autonomia da arte não é, porém, algo dado, acabado. Antes, é o processo, o *ter-estado-em-devir* que constitui o seu conceito. Ela se forma, se afirma, não a partir do abstrato, e sim da negação radical da alienação e dominação generalizada (ADORNO, 1970, p.13).

Adorno compara as obras de arte às mônadas leibnizianas, ao afirmar que “as obras de arte, como mônadas sem janelas, ‘representam’ o que elas próprias não são”(1970, p.16). As obras de arte se assemelhariam às mônadas leibnizianas, unidades primordiais de todas as coisas, no interior das quais nenhum elemento seria capaz de penetrar, embora o universo, em graus variáveis e distintos, estivesse nela contido de forma sintetizada. “As obras de arte estão fechadas umas para as outras, são cegas e, apesar de tudo, representam no seu hermetismo o que se encontra no exterior” (1970, p.204). Nesse sentido, a comparação feita por Adorno consiste em assinalar e reforçar ainda mais o duplo caráter das obras de arte, pois, ao mesmo tempo em que estas encerrariam uma autonomia em relação ao que lhes é exterior, tudo o que nelas está contido – material, conteúdo, forma, artista, técnicas – provém do mundo exterior e

objetivo. É como se as obras de arte, segundo suas próprias necessidades, a partir de suas próprias *leis imanes, formais e internas*, remodelassem o mundo empírico, as relações humanas, a vida danificada, de modo a fazer aparecer instantaneamente aquilo que não se integra, não se reconcilia, não se diz e não se comunica.

De acordo com Adorno (1970, p.140), “as obras de arte, e a arte em geral, são enigmas”. Para o autor, todas as obras de arte são enigmas e, como tais, se apresentam para serem decifradas. Na medida em que não falam, as produções artísticas são incapazes de fornecer respostas a seu caráter enigmático, embora o contenha potencialmente. O enigma consiste na “obscuridade constitutiva” da arte, seu momento de incompreensibilidade graças ao qual a arte reafirma sua necessidade de não-identidade. Entretanto, por serem enigmas, as obras de arte não se deixam desvendar de maneira unívoca, pois, ao contrário da charada, para a qual a resposta seria sempre acessível ao discurso, a interpretação de uma obra se situaria aquém do seu caráter enigmático. Quanto mais se busca resolvê-lo, mais se torna enigmático e mais a resposta se afasta daquele que busca captá-la. Ao conter potencialmente a resposta para o seu enigma, a obra de arte seria incapaz de fornecê-lo, na medida em que não sua comunicação não se assemelha às formas usuais da linguagem. As obras de arte só se tornam enigmas “porque aparece como se houvesse resolvido o que na existência é enigma, enquanto era esquecido o enigma no simples ente em virtude do seu próprio endurecimento poderoso”(ADORNO, 1970, p.147). No fundo, a “indeterminação entre o inacessível e o realizável constitui o seu enigma” (1970, p.151).

2.2. A obra de arte como testemunho do inumano

O caráter enigmático das obras de arte reforça a ideia, fundamental para Adorno, de que “a comunicação das obras de arte com o exterior, com o mundo perante o qual elas se fecham, feliz ou infelizmente, leva-se a cabo através da não-comunicação” (1970, p.16). Nas palavras de Lyotard (1997, p.113), “Adorno chama comunicação, a idéia de que, se existir uma comunicação na arte e pela arte, ela deve ser sem conceitos”. Em outras palavras, Adorno estaria reiterando o princípio segundo o qual “a forma adequada em que são recebidas as obras de arte é a da comunicação do incomunicável, a emergência da consciência reificada” (1970, p.222). Ao insistir no caráter enigmático das obras de arte, entendendo-as enquanto enigmas a serem decifrados, Adorno estaria reforçando o caráter *sui generis* das obras de arte, a saber, o fato de que sua linguagem e sua comunicação não se assemelham às mesmas formas de comunicação e de linguagem da experiência corriqueira, marcadas pelas influências

da indústria cultural, da semiformação e por uma tentativa, quase sempre frustrada, de tentar estabelecer consensos intersubjetivos entre os agentes, produzindo aparentes unidades conceituais linguísticas que diluiriam as aporias e os dissensos nas comunicações. Ao insistir nesse caráter enigmático e aporético da mensagem transmitida pela obra de arte, ao comunicar algo incomunicável, Adorno também exige daquele que a recebe e por ela é afetado que, ao invés de resolvê-la, produzindo falsos consensos e falsas unidades interpretativas, se lance a essa experiência enigmática e intraduzível pelas palavras e pelo pensamento, permitindo que este aprenda com o dissenso e com as contradições postas e expressas pelas obras de arte enquanto enigmas.

Esse, talvez, seja o aspecto mais fundamental a ser destacado por essas pistas fornecidas por Adorno, a saber, o fato de que a obra de arte, entendida enquanto uma mensagem produzida e a ser transmitida, consistiu um tipo de comunicação e de linguagem do incomunicável, justamente por expressar e cristalizar em sua forma e em sua aparição o vazio e o abismo que há entre o inacessível, o não-idêntico, e o realizável, o comunicável, a aparência das formas consensuais da linguagem. É como se esse caráter enigmático das obras de arte revelasse, na sua incompreensibilidade constitutiva, aquilo que se opõe fundamentalmente ao humano, até porque, segundo o próprio Adorno (1970, p.223), a arte “permanece fiel aos homens unicamente pela sua inumanidade a seu respeito”¹⁰. É como se o caráter enigmático das obras de arte buscasse “realizar o falar do não-humano” (ADORNO, 1970, p.95).

Em *Filosofia da Nova Música*, Adorno (1974, p.17) afirma que a opinião corrente segundo a qual Beethoven seria compreensível e Schönberg incompreensível seria, do ponto de vista objetivo, um engano, mesmo porque os artistas representantes da nova música

¹⁰ No prefácio de seu livro *O Inumano*, Lyotard (1997, p.9-11) questiona os discursos fundamentados num certo humanismo, segundo os quais questões como *o que é o valor*, *o que é certo*, *o que é o homem* seriam dadas como certas e já respondidas. Para se contrapor a esses discursos, Lyotard lança mão daquilo que irá denominar de *inumano*. De acordo com o autor, haveria duas formas de se entender esse inumano. De um lado, o inumano refere-se às consequências trazidas pelo pretensão progresso e pelo desenvolvimento das novas tecnologias, impondo valores como aceleração, fazendo com que o homem rapidamente assimile e retenha as informações úteis àquele momento, e se esqueça bem depressa daquilo que seria inconciliável com esse desenvolvimento. Esse seria o segundo aspecto, apontado por Lyotard, como sendo o outro tipo de inumano, ou seja, a angústia de um estado de espírito “assombrado por um hóspede familiar e desconhecido que o agita, fã-lo delirar mas também pensar”. De acordo com Lyotard, para assegurar sua conformidade com as instituições, com os modelos de comportamento proscritos pelo ideal de progresso, enfim, para ordenar suas atividades e sua vida em função de um viver comum, o próprio adulto teria que lutar continuamente para suportar a tentação de escapar a esse sistema, a dor que ele lhe infringe e esquecer o poder de criticar essas exigências da sociedade de controle. Essa experiência contra a qual o adulto teria que lutar, suportar e mesmo esquecer em nome das necessidades da sociedade de controle corresponde a “uma infância, que persiste mesmo na idade adulta”, e que seria melhor expressa pela literatura, pelas artes e pela filosofia. O atraso inicial da criança sobre a humanidade, o qual a tornaria refém da comunidade adulta, manifesta, segundo Lyotard (p.11), a falta de humanidade dessa última, chamando-a para se tornar mais humana.

expressionista e dodecafônica estariam condicionados pelos mesmos pressupostos sociais e antropológicos pelos quais estariam também os ouvintes. A única diferença é a de que esses artistas, em seu processo de produção musical, “falam de sua própria condição e somente por isso lhe são insuportáveis”. As estranhezas promovidas pela nova música e as suas insuportáveis dissonâncias que espantariam mesmo o ouvido daquele que não estivesse acostumado com a música expressionista testemunham o mesmo horror e o mesmo sofrimento aos quais a humanidade se submete cada vez mais em nome de um pretenso progresso técnico-científico, de modernização do mundo, da emancipação do homem. Aquele ruído insuportável, incompreensível e espantoso que os ouvidos reificados identificam na nova música não seriam algo de absolutamente estranho; ao contrário: testemunham a própria frieza e sofrimento nos quais a humanidade se torna cada vez mais inumana, contrária àquilo no qual pretende se tornar. Como essa mesma humanidade não foi capaz de pensar essa experiência indeterminada e não-idêntica que sempre acompanhara o homem em seu processo civilizatório, tendo mesmo que recalá-la e esquecer-la em nome do progresso, as autênticas obras de arte, em sua forma, incorporaram esse elemento a fim de denunciá-lo enquanto inumanidade ainda presente nas experiências humanas, não de forma criativa e imaginativa, que pudesse promover novas formas de ser e de existir criativos, mas de forma cruel e violenta.

A música de vanguarda não tem outro recurso senão persistir em seu próprio enrijecimento, sem concessão alguma a esse elemento humano que, no ocasião em que continua exibindo sua simpatia, reconhece aquela como máscara de inumanidade. A verdade dessa música parece mais exaltada porque desmente, mediante uma organizada vacuidade de significado, o sentido da sociedade organizada que ela repudia, do que pelo fato de ser em si mesma capaz de um significado positivo. Nas condições atuais, atêm-se à negação arrojada (ADORNO, 1974, p.26).

Nas palavras de Duarte (1993, p.122), Adorno teria insistido no fato de que, ao invés de se distanciarem da desumanidade da sociedade, oferecendo uma alternativa e uma reconciliação possível à sociedade administrada, as obras de arte exercitam “uma mimese formal sobre o terror da sociedade”, apontando, por intermédio de seus enigmas, os limites de todo o consenso possível. As autênticas obras de arte, para Adorno, seriam aquelas que indicassem “a desordem social, ao invés de volatilizá-la no engano de uma humanidade entendida como já realizada” (1974, p.105). Através de um vazio de sentido organizado, a verdade da nova música desmente o sentido da sociedade organizada, adulta, emancipada, sobre a qual ela nada quer saber, como se, por si própria, ela dominasse um sentido positivo. O choque e o abalo promovidos pelo elemento incompreensível da nova música atestam para

o fato de que, se ainda resta às obras de arte alguma felicidade possível aos homens, estas devem reconhecer a infelicidade humana, subtraindo-se do belo e da beleza artística (1974, p.107).

Somente enquanto enigmas a serem decifrados, cuja característica define a sua autonomia frente às formas de comunicação e de linguagem corriqueiras, é que as obras de arte ainda conseguem veicular a inumanidade incompreensível à humanidade julgada emancipada e adulta, promovendo nessa última o choque e o abalo necessários como início de uma atividade autorreflexiva sobre sua própria condição. Resta saber como o artista, em seu processo de produção, produziria esses enigmas artísticos, afetando seus receptores de modo a suscitar-lhes o espanto e o horror frente à inumanidade veiculada pelas obras de arte, a qual não seria outra coisa senão a própria inumanidade da sociedade tornada administrada pela indústria cultural e pela semiformação socializada.

A possibilidade da experiência estética, associada aos processos de afecção e recepção artística, depende, segundo Adorno, da atitude do artista em relação à fabricação e construção de suas obras. De acordo com Adorno (1970, p.18-19), a teoria psicanalítica da arte pressupõe o princípio segundo o qual o artista corresponde àquele para o qual suas obras seriam essencialmente projeções de seu inconsciente e de suas experiências oníricas. As teorias psicanalíticas da arte, bem como as produções artísticas que nela se pautaram e se legitimaram, concebem o artista como sendo um neurótico aceito socialmente, puro produto da reação psíquica. No processo de produção artística, esses artistas teriam privilegiado o momento projetivo, em função do qual, inconscientemente, produziriam obras semelhantes às suas experiências psíquicas, semelhante ao trabalho imaginativo dos sonhos, ao descarregar, em seu processo de produção, todas as suas neuroses que tiveram que ser recalcadas e sublimadas pelo princípio de realidade. A música, a pintura, a literatura, as artes cênicas – e talvez, porque não dizer, o educar – seriam produtos de uma paranoia ameaçadora, cristalizada e figurada nas obras de arte enquanto um meio de defesa. Prevalece, portanto, o momento ficcional, imaginário, neurótico e onírico do artista. Para Adorno (1970, p.20),

As obras de arte são incomparavelmente muito menos reflexo e propriedade do artista do que o pensa um médico, que apenas conhece o artista no seu divã. Só os diletantes referem tudo o que se encontra na arte ao inconsciente. A pureza de sua sensibilidade repele clichês decadentes. No processo de produção artístico, as moções inconscientes são impulsos e material entre muitos outros. Inserem-se na obra de arte através da mediação da lei forma; o sujeito literal, que compõem a obra, não passaria de um cavalo pintado.

As teorias psicanalíticas sobre a arte, e os processos de produção artística que nelas se pautaram, acabaram por cometer o erro de abordar as produções artísticas ao nível do puramente subjetivo, se esquecendo dos fatores exteriores e do momento objetivo, não-idêntico ao sujeito que produz a obra, que estariam presentes também no processo de fabricação das obras. De certo modo, ao invés de acusarem, essas teorias, segundo Adorno (1970, p.20), acabaram por justificar a repressão das sociedades administradas, por considerar como sendo patológicas todas as fugas da realidade, pois estas seriam indícios de um recalque neurótico e das renúncias do artista que, ante o princípio de realidade, foge para o imaginário. Mas a realidade ofereceria outros motivos para dela se escapar, como, por exemplo, denunciar a barbárie na qual a sociedade se converteu atualmente. A obra de arte, como o sonho, torna-se a realização de um desejo: eis o critério. O aspecto social e histórico, imanente às obras de arte, presente em suas *categorias formais* e em sua *lógica interna*, seu momento objetivo, distinto dos desejos pulsionais e das vontades do sujeito que produz a obra de arte, estaria sendo ofuscado e premido pela primazia do sujeito empírico e psíquico, o qual, ao projetar inconscientemente, em seu processo de produção, seu universo psíquico, estaria reduzindo as obras de arte a produtos de uma válvula de escape, como um meio do artista de se proteger de sua própria neurose latente. Desse modo, Adorno (1970, p.20) insiste que o processo de produção artística deveria, antes, considerar aquilo que não seria semelhante ao artista, compreendendo sua atividade mais como uma atividade de resistência política do que, propriamente, como uma válvula de escape aceita socialmente, como um meio de descarregar suas neuroses, promovendo, com isso, um culto ao princípio de realidade, como se a fuga deste fosse o único motivo pelo qual os artistas produziram suas obras.

A teoria kantiana seria, de acordo com Adorno, a antítese da teoria freudiana da arte enquanto teoria da realização dos desejos neuróticos e inconscientes do artista (1970, p.20). Para o autor (ADORNO, 1970, p.21), o caráter revolucionário na *Crítica do Juízo* corresponde a uma “tentativa de salvar a objectividade graças à análise dos momentos subjectivos”. Segundo essa interpretação adorniana, Kant teria sido o primeiro a encarar o comportamento estético como sendo uma atitude isenta de desejos imediatos do artista e do contemplador. Embora admita que mesmo para Freud as obras de arte não seriam imediatamente realizações dos desejos, Kant, segundo Adorno, teria realçado muito mais energicamente que Freud a diferença entre a arte e a realidade empírica, separando, de um lado, a esfera da estética, própria da produção artística, e a esfera da empiria, por outro, próprio da vida cotidiana comum.

No entanto, Kant fixou transcendentalmente esta constituição em si mesma algo de histórica, e mediante uma lógica simplista, equiparou-a à essência artística, sem se preocupar com o facto de que as componente da arte subjectivamente pulsionais retornam metamorfoseadas na sua forma mais pura, que as nega. A teoria freudiana da sublimação penetrou muito mais imparcialmente no carácter dinâmico do artístico (ADORNO, 1970, p.22).

A distinção kantiana entre um comportamento propriamente estético e um outro de natureza prática, embora tenha sido fixada transcendentalmente, portanto subjetivamente, possui, para Adorno, uma raiz histórica e objetiva, produto de uma divisão social do trabalho historicamente determinada. Embora o comportamento estético, na teoria kantiana, encerre uma unidade e um momento objetivo, Kant não teria admitido a questão segundo a qual a primazia dos momentos subjetivos em relação ao objetivo corresponde a uma natureza histórica e objetiva. Contudo, para o frankfurtiano, tanto Freud quanto Kant “se orientam subjectivamente entre uma avaliação negativa ou positiva da faculdade de desejar. Para ambos, a obra de arte encontra-se apenas em relação com aquele que a contempla ou que a produz” (1970, p.22). Para Adorno, o artista não seria nem o neurótico socialmente aceito nem o gênio criador burguês. Ambos promovem, segundo o autor, uma espécie de projeção subjetiva no processo de produção e transmissão artística, valorizando o momento subjetivo e a unidade entre o sujeito e sua obra, em detrimento dos momentos objetivos e irreconciliáveis. Em outras palavras, os artistas que se pautaram, em seu processo de produção e transmissão artística, nas teorias psicanalíticas e kantianas da arte, teriam se esquecido das experiências aporéticas e dos dissensos a partir dos quais os homens experienciam os sentimentos de dor e de sofrimento, convertidos em ódio e em ressentimento contra a própria humanidade, exercitando, em decorrência desse choque, uma autorreflexão constante. Esse momento objetivo da produção artística, porquanto envolve as experiências que se distinguem das experiências subjetivas do artista produtor, teriam sido por ele esquecidas em seu processo de produção, tornando as obras de arte como mero veículo de suas necessidades subjetivas.

O olhar do artista que revela o não-humano ou o ainda não-humano, indo às raízes das coisas, abaixo do mundo construído pela cultura, para captar o fundo desumano sobre o qual o humano se instala, nunca está no centro de si mesmo, mas, ao contrário, sempre está fora de si. Essa experiência expressa pelo artista em sua obra de arte consiste numa abertura para o que não constitui nossa subjetividade. Em outras palavras, é o meio que me é dado de estar ausente de mim mesmo, indo em direção àquilo que está fora do meu universo; significa um sair de si rumo ao exterior, ao mundo da miséria humana, viagem e aventura fora de si, inspeção da exterioridade, para a qual os limites subjetivos e comunicativos seriam insuficientes para dar cabo dessa experiência e enunciá-la discursivamente. A experiência do

artista com o não-idêntico, expresso pelas obras de arte enigmáticas, revela a iniciação aos mistérios do mundo, aos mistérios que envolvem sua relação com seus interlocutores e receptores, um pensamento, ainda não partilhado universalmente, que revela esse universo e essa dimensão distintas de si mesmo, mas que o afeta e o lança em direção a uma alteridade capaz de lhe proporcionar um outro olhar a respeito das coisas.

É como se Adorno estivesse alertando para o fato de que o processo de produção, embora contenha uma experiência de ordem subjetiva presente na escolha do material e das técnicas estilísticas mais apropriadas, envolve, antes, uma autonegação do eu em direção a um não-idêntico e a uma alteridade que se lhe opõe, aproximando-se de uma experiência com a qual, até então, não havia experienciado, mas que se faz presente no mundo objetivo, no espaço e tempo presentes nos quais ele e os seus receptores se encontram, num lugar onde o sofrimento, a dor e, sobretudo, o medo, esquecidos em nome da civilização e da emancipação, ainda sobrevivem de um modo latente, embora, em função de seu esquecimento, se converteram em ressentimento e em ódio contra o diferente. Talvez, tenha sido por esses motivos que pareceria fundamental a Adorno recuperar a primazia do objeto também no processo de produção artística, graças à qual os agentes envolvidos na produção e na recepção das obras de arte teriam contato com um tipo de acontecimento num tempo e espaço singulares, capaz de suscitar-lhes uma experiência incomunicável, afetiva, portadora de um não-idêntico aos agentes ali presentes.

Para Adorno (1970, p.34), o processo de produção artística envolve uma constante experimentação de técnicas e artifícios pela qual o artista cria formas de expressividade desse elemento não-idêntico, “cujos resultados concretos não pode prever”, pois, nesse processo e nessa relação, não apenas seus receptores, mas também o próprio artista, tomado pela experiência por ele expressa e na relação com os seus interlocutores, poderiam, ambos, se modificar, rever suas formas de ser e de existir no mundo e, quem sabe, criar novos modos de subjetivação num tempo e espaço singular do acontecimento artístico. Adorno considera que o ato experimental não pode antever o resultado de seu procedimento: apenas isso caracterizaria, por assim dizer, as formas de experimentação ainda possíveis ao processo de produção artística. Tendo em vista uma experiência indeterminada a si mesmo, o artista, através dos procedimentos experimentais dos quais se utiliza para compor a obra, se lança em direção não àquilo que tanto ele mesmo quanto seus interlocutores poderiam prever, comunicar e experimentar, mas, ao contrário, em direção ao imprevisto, ao impensável, ao indizível, àquela experiência que promove o espanto, o horror e o choque necessário a uma atividade autoreflexiva sobre o medo, a dor e o sofrimento esquecidos. É como se o artista

manipulasse os meios necessários para “fazer coisas acerca das quais não sabemos o que são” (ADORNO, 1970, p.134).

A primazia do objeto e do não-idêntico no processo de produção permite ao artista uma atitude negativa em relação ao mundo do qual proveio, marcado por uma cultura afirmativa e adaptativa em relação aos modos de ser e de existir propagados pela indústria cultural e pela semiformação por ela veiculada. Nas palavras de Adorno, “cada obra de arte é um instante; cada obra conseguida é um equilíbrio, uma pausa momentânea do processo, tal como ele se manifesta ao olhar atento” (1970, p.17). Ao expressarem experiências incomunicáveis, aporias não resolvidas, enigmas a serem decifrados, contradições ainda não pensadas, enfim, ao manter essa tensão que parece marcar a vida daqueles que se encontram inseridos numa sociedade administrada e semiformada, as obras de arte produzidas pelos artistas promovem uma pausa momentânea no processo irrefreável de reprodução e conservação de nossas vidas. Ao espantarem e chocarem seus interlocutores com enigmas e paradoxos aparentemente sem sentido, os artistas conseguem um equilíbrio, ainda que momentâneo, entre essas contradições, não com o intuito de resolvê-las, mas sim com o objetivo de torná-las explícitas em sua própria incompreensibilidade e incomunicabilidade. “As obras de arte tornam-se aparições no sentido mais rico do termo, aparições de um outro, quando o acento incide sobre o carácter irreal de sua realidade” (ADORNO, 1970, p.97). Adorno chega mesmo a comparar o processo de produção do artista enquanto uma atividade similar ao fenômeno produzido pelos *fogos de artifício*, no qual a aparição das obras de arte, enquanto aparições de um outro e não-idêntico incomunicável e espantoso, fosse semelhante à “aparição empírica libertada de uma só vez, *Mené Teqél*, escrita fulgurante e fugidia, que não se deixa ler no seu significado (1970, p.98).

CAPÍTULO 3

A mimese e a produção das obras de arte

A crise da experiência na contemporaneidade, segundo as análises apresentadas por Adorno, revela um vínculo ambíguo e perverso entre o processo de desencantamento do mundo, cujo progresso técnico pressupõe a racionalização e o domínio da natureza a partir de uma unidade conceitual e de um ideal de emancipação formuladas pela razão, e a regressão dos indivíduos à barbárie, tornando-os, no interior da civilização e da democracia, cúmplices dos regimes totalitários e integrando-os aos mecanismos da indústria cultural. A indiferença em relação à dor, ao horror e ao sofrimento alheio, marcas de uma frieza generalizada em prol da constituição, do enrijecimento e fortalecimento de uma subjetividade racional e lógica capaz de evitar a recaída à mitologia e às formas arcaicas de autopreservação, impossibilitou que o pensamento integrasse à sua lógica interna o elemento autorreflexivo pelo qual seria capaz não só de reconhecer os limites da razão esclarecedora, mas também a tentativa de emancipar-se de uma natureza ainda latente. Ao contrário, quando o sujeito elaborou racionalmente estratégias para se libertar desse arcaísmo, mais preso a ele se manteve no interior da civilização.

A subjetividade, determinada objetivamente pela semiformação cultural, eliminou os potenciais de resistência crítica, cuja fruição artística dos bens culturais era possível até sua total integração e adaptação aos mecanismos da indústria cultural, promovendo, contraditoriamente, o acesso das massas às artes e às ciências e, ao mesmo tempo, segregando-as das condições subjetivas e objetivas pelas quais seriam capazes de se sofisticar e apreciar as formas eruditas e supremas da cultura. A educação, por sua vez, ao elaborar formas de superação da ambivalência, a qual lhe é constitutiva e imanente, entre a adaptação e a emancipação, teria ora acentuado o primeiro momento, embrutecendo os indivíduos e adaptando-os forçosamente ao mundo e aos modelos de ser e de existir propagados, ora enaltecendo o segundo, desconsiderando os limites subjetivos e objetivos da concretização desse ideal e suas implicações éticas e políticas na contemporaneidade.

Os resultados desse processo não teriam sido outros senão o diagnóstico segundo o qual os indivíduos, no tempo presente, seriam incapazes de fazer ou de ter experiências pelas quais pudessem exercer a autorreflexão sobre os modos fetichizados e reificados da constituição da sua subjetividade. A experiência se converteu em algo empírico, na medida em que seu caráter indeterminado ameaça a sobrevivência da unidade da razão e do sujeito moderno, e a linguagem se instrumentaliza na tentativa de comunicar esse elemento factual, perdendo seu

caráter expressivo, ensaístico, aforismático e não-sistemático. O pensamento se enrijeceu e seus processos se automatizaram, igualando-se à lógica formal e ao funcionamento tautológico das ciências exatas.

O refúgio à teoria estética e à experiência artística representa, para Adorno, a tentativa ainda possível capaz de elaborar o empobrecimento da experiência e da linguagem sem o qual a sociedade administrada não se mantém enquanto tal. As obras de arte, desde que submetidas ao critério de autonomia estética, testemunhariam as fissuras e as aporias abertas pelo progresso técnico das sociedades, expressando o elemento não-idêntico e inumando que não se enquadra na identidade entre conceito e objeto, aquilo para o qual a lógica e suas linguagens não são capazes nem de enunciar e nem de mobilizar esse núcleo sensível sublimado e recalcado pela civilização.

O objetivo desse capítulo consiste em demonstrar que a mimese artística, à qual Adorno se refere em sua teoria estética designando-a como sendo uma certa afinidade aconceitual para com o ainda não elaborado pelo conceito, permite o entrelaçamento entre o elemento estético e o ético por ela suscitados, restabelecendo, nessa experiência artística, a autorreflexão pela qual o pensamento, diante daquilo que teria sido eliminado da memória pela civilização, se volta para si mesmo na tentativa de reconhecer seus próprios limites. Para tanto, pretende-se, a princípio, recorrer aos modos pelos quais Platão e Aristóteles teriam concebido esse conceito em seus sistemas filosóficos e, em seguida, analisar a reformulação que Adorno sistematiza sobre esse conceito a partir da apropriação da teoria psicanalítica no que se refere à sua teoria sobre o antissemitismo e à sua teoria estética.

3.1. Platão e o problema da mimese em *A República*

O lugar ocupado pelo tema da mimese no interior do projeto platônico faz evocar uma das questões filosóficas centrais para Platão num período de crise da democracia ateniense, a saber, a investigação do modelo ideal de uma *pólis* (cidade justa) e de uma *práxis* (homem justo), ou seja, de um governo da cidade e de um governo de si alicerçados na ideia (*eidos*) de justiça a serem empreendidos pela *Paidéia* (educação) ateniense. A República (*Politeía*) introduz o tema da justiça e do governo justo, um governo não só da *pólis*, da construção de uma cidade guiada pelo *lógos* em direção à justiça, mas também um governo da alma (*psyché*), o governo de si próprio alimentado pelo exercício da vida virtuosa, na medida em que, para Platão, a vida individual se constitui inseparavelmente da vida pública.

Ao iniciar um diálogo no qual o tema da justiça será reiterado, parecia fundamental a Platão não só rezear o tipo de *governo*, por assim dizer, veiculado pela poesia, mas também temer a arte própria dos poetas, capaz de produzir discursos e imagens perniciosas à formação (*Paidéia*) de um *éthos* comprometido com a vida virtuosa e justa. Nesse contexto, o problema da mimese, tal como este se apresenta na *República* (1983), repousa sob uma aparente ambivalência, pois se, por um lado, a mimese será, em diversos momentos dessa obra, evocada como necessária na formação do cidadão justo e virtuoso (*mímesis* da realidade), por outro lado, será inadvertidamente rechaçada por Platão como sendo a arte dos poetas, a arte de produzir simulacros, *phántasma* (*mímesis* da aparência)¹¹.

Após ter examinado no Livro I as várias opiniões (*doxa*) a respeito da justiça, em uma espécie de proêmio (357a), Platão, na figura de seu mestre Sócrates, observa que seria melhor ser justo do que ser injusto. O diálogo do Livro II inicia-se a partir de uma inquietação por parte de Glauco em relação à conclusão por meio da qual Sócrates teria desejado persuadir os seus interlocutores que ali estavam, a saber, a preferência pelo ser justo do que ser injusto nas decisões que envolvem o governo da *pólis* ideal e o governo de si virtuoso. Glauco, insatisfeito com a oposição sugerida pelo seu mestre entre justiça e injustiça, apresenta um contra-argumento (358b-362d) pelo qual, a partir da oposição entre *ser* e *aparecer*, defende a hipótese de que seria, antes, preferível ser injusto do que ser justo. A diferença, segundo Glauco, entre o injusto e o justo é a de que o injusto não quer *ser* injusto, mas *parecer* justo aos olhos daqueles que o admiram, pois, ao parecer justo, o injusto poderá cometer injustiças sem que seus admiradores desconfiem de suas iniquidades. O justo, por outro lado, não quer parecer justo, mas quer ser justo e, ao querer ser justo, aparece como sendo injusto. O injusto, segundo Glauco, seria mais feliz que o justo, ao parecer justo, podendo cometer injustiças sem que, contudo, pairasse sobre sua figura um mínimo de desconfiança.

¹¹ O termo grego *mímesis* deriva de *mimos* e do verbo *mimēisthai*. *Mimos* aparece pela primeira vez na obra de Ésquilo para se referir aos participantes das festas dionisiacas que mugiam como touros nos cultos destinados a Baco. O verbo *mimēisthai* - comumente traduzido por imitar - provém do Hino de Delos e designava, originalmente, a dança das bacantes. Algumas traduções e comentários ao texto platônico costumam traduzir o termo *mímesis* para imitação. Costa Lima (1995) adverte que o termo imitação estaria mais próximo do termo latim *imitatio*, utilizado para se referir à busca pela criação de um objeto ou de uma obra que corresponda perfeitamente ao modelo ao qual diz respeito. Segundo o autor (COSTA LIMA, 1995, p.63), teria sido um equívoco, sobretudo com o advento do Renascimento, a conversão do termo *mímesis* para *imitatio*, até porque a *mímesis* grega não se restringia apenas a uma mera atividade ou a um comportamento cuja finalidade seria apenas a de copiar fielmente um objeto nas suas proporções e características originais, mas também o de produzir imagens, discursos, jogos de palavras por meio dos quais não haveria nenhum comprometimento com o mundo da *phýsis*.

Em resposta às conclusões às quais seu irmão Glauco teria chegado, Adimanto propõe não uma hipótese argumentativa capaz de polemizar com tais afirmações, mas sim um elogio à justiça, rico em metáforas e alusões aos poetas Hesíodo e Homero, na tentativa de desvelar as dimensões da vida virtuosa e justa desprezada na argumentação de Glauco (362e-368d). Eis que interfere Sócrates, a fim de dissolver as controvérsias suscitadas, examinando o surgimento da justiça e da injustiça a partir da investigação do surgimento da *pólis* ideal (*uno*). O argumento utilizado pelo mestre de Platão é o de que, para investigar a justiça nos indivíduos (*múltiplo*), o governo de si virtuoso, seria necessário, primeiramente, investigar a justiça numa escala mais ampla, o governo justo da *pólis* (*uno*), pois, ao contemplarmos a justiça no âmbito da cidade, seria mais fácil concebê-la em uma escala menor, no âmbito do indivíduo (369a). Ao longo dessa investigação (368e-376c), Sócrates apresenta a fundação de duas cidades: a primeira delas, determinada pelas necessidades básicas do ser humano - obtenção de alimentos, vestuário, habitação -, uma vez que o indivíduo não seria autossuficiente para certas atividades indispensáveis à vida em comunidade. Na medida em que vai sendo construída, essa primeira cidade faz surgir uma segunda cidade, considerada por Sócrates como sendo uma cidade de luxo, em virtude da grande variedade de habitantes, iguarias, artefatos que se adicionam à vida em comunidade não pela sua necessidade, mas pelo conforto e prazeres proporcionados¹². Para a proteção dessa cidade, será necessário, segundo adverte Sócrates, um exército capaz de protegê-la, possuidor não só de qualidades físicas, como valentia, o preparo físico e a perspicácia em sentir o inimigo e combatê-lo, mas também qualidades da alma, a saber, a brandura para com os compatriotas e a impetuosidade para com o inimigo, semelhantes aos cães. Quanto à sua natureza, esses guardiões devem ser semelhantes aos filósofos, pois, assim como o filósofo é amigo do saber, o guardião da cidade deve saber distinguir entre aquele que é o amigo da cidade e aquele que é o seu inimigo temível.

Sócrates, enfim, introduz a questão relativa à educação (*Paidéia*) desses guardiões (376d-377a). A educação do exército deve repousar sobre a ginástica para o corpo e a música e a literatura para a alma, sendo que estas últimas devem ser ensinadas primeiramente antes dos jovens serem enviados aos ginásios. Ao distinguir entre fábulas verdadeiras (*ûthoi*) e fábulas falsas (*pseûdos*), Platão pretende demarcar a linha divisória entre o que deve ser

¹² Sobre a hipótese da fundação de duas cidades na *República*, Cf. LAGE, C. F. *Mímesis* na República de Platão: as múltiplas faces de um conceito. *Kriterion*. Belo Horizonte, nº102, dezembro de 2000, p.89-96. Nesse artigo, a autora discute a variedade que define o tratamento dado por Platão ao conceito de mimese na República, reconstituindo os momentos presentes nessa obra nos quais esse tema teria sido evocado com mais veemência.

ouvido desde a infância e o que deve ser evitado nessa educação do homem valente e corajoso. No decurso do diálogo do Livro II, Platão, na figura de Sócrates, está em busca de um modelo ideal do homem corajoso e guardião da *pólis* e de uma educação capaz de formá-lo, por assim dizer, em conformidade a esse modelo. Nesse modelo, deverá prevalecer o temor aos deuses e a admiração pelos heróis que lutaram, em épocas memoriais, em nome da justiça e da defesa de seus compatriotas. As fábulas, todas elas, são ficcionais por não corresponderem a fatos e acontecimentos que ocorreram, ou devido ao fato de que os poetas, ao narrá-los, utilizam-se de uma linguagem e de recursos próprios cujo sentido só é possível no domínio das metáforas, das alegorias e dos jogos de palavras, e não da prática do *dialégesthai*, do diálogo filosófico¹³. As fábulas boas, por intermédio de suas imagens e narrativas, suscitam o temor pelos deuses e pela morte, ao mesmo tempo em que despertam a admiração pelos heróis e o apreço pela nobreza; as fábulas más, ao contrário, despertam o medo, a covardia e a fraqueza, ao criarem uma imagem distorcida e irreal a respeito dos deuses e heróis. Diz Sócrates a Glauco (377b-c):

[Sócrates] - Ora pois, havemos de consentir sem mais que as crianças escutem fábulas fabricadas ao acaso por quem calhar, e recolham na sua alma opiniões na sua maior parte contrárias às que, quando crescerem, entendemos que deverão ter?

[Glauco] - Não consentiremos de maneira nenhuma.

[Sócrates] - Logo, devemos começar por vigiar os autores de fábulas, e seleccionar as que forem boas, e proscrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as mães e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas, com muito mais cuidado do que os corpos com as mãos. Das que agora se contam, a maioria deve rejeitar-se.

Ainda que esteja preocupado, estritamente, com a educação daqueles que serão responsáveis pela proteção da cidade, Platão recomenda que também a educação dos cidadãos em geral se inicie, já desde muito cedo, com o contato com as fábulas más (*pseûdos*), a fim de que, o mais rápido possível, possam descobrir os enganos propagados por essas narrativas e as mentiras implantadas no governo de suas almas. Ao reconhecerem a ignorância e as mentiras que, até então, determinaram o comando de suas almas, ou, melhor seria, o comando daquela dimensão irascível e irracional de suas almas, esses jovens poderão, a partir dessa descoberta, tomar contato com as fábulas boas, mas não por muito tempo. Os poetas devem dizer o que os

¹³ Em seu artigo intitulado *Platão e a poesia na República*, Villela-Petit (2003) destaca que Platão não teria sido o iniciador, mas sim o herdeiro de uma velha divergência entre filósofos e poetas já assinalada por Xenófanes e reatualizada na *República*. Segundo a autora, a divergência à qual se refere Platão não tem a ver com o fato de o pensamento ser enunciado em versos, embora para ele essa não possa ser mais o modo de exposição do filosofar, incongruente com a prática do *dialégesthai*, mas sim com o tipo de governo nocivo e de formação instaurados pelas mensagens veiculadas pela poesia.

deuses realmente são e não atemorizar as crianças com histórias alegóricas e irreais, instaurando uma boa legislação de si nesses indivíduos, a qual possa conduzi-los em direção ao apreço pela virtude, e não pelo vício. No entanto, embora comprometidas com o temor aos deuses e admiração pelos heróis, Platão aconselha que os jovens cuidem para não serem enganados pela sedutora linguagem das fábulas, dos poemas em geral, embora a educação de suas almas deva privilegiar um modelo de governo de si que considere os valores virtuosos, nobres e justos, mas que se dediquem, o quanto antes, à educação do corpo. Em razão de tais pressupostos, Platão reitera a vigilância não só daqueles que venham a narrar essas inverdades, mas também dos moldes pelos quais os poetas compõem suas fábulas, a fim de vigiá-los e, quando necessário, combatê-los, quando muito expulsá-los da *pólis* ideal, caso venham a disseminar mentiras e enganos aos indivíduos ainda jovens (377d-383c). Por não estar comprometido com a realidade das coisas (*eidos*), o poeta opera uma mimese (*mímesis*) daquilo que é enganoso, mutável, ou seja, ao se *aproximar* daquilo que é corruptível, produz uma imagem daquilo que não é o ser ou a verdade das coisas; em outras palavras, produz um *phántasma*, uma sombra (*eídolon*) temível e abominável para Platão, origem de toda ilusão perversa.

Nesses termos, a mimese poética não se reduz apenas e tão somente a uma *imitatio*, imitação, mas decorre de um certo descompromisso do poeta em copiar fielmente as proporções, medidas e características do modelo visado, até porque nem seus sentidos e alma estão voltados à contemplação das ideias (*idea*), nem buscará a figuração perfeita e idêntica daquilo sobre o qual se dedica, mas antes levar ao extremo os jogos de sentidos operados pelas metáforas, pelas desproporções da pintura, pela melodia festiva e satírica das festas dionisiacas.

[Sócrates] - Porque, segundo julgo, diríamos que os poetas e prosadores proferem os maiores dislates acerca dos homens: que muitas pessoas injustas são felizes, e desgraçadas as justas, e que é vantajoso cometer injustiças, se não forem descobertas, que a justiça é um bem nos outros, mas nociva par ao próprio. Tais opiniões, dir-lhes-íamos que se abstivessem delas, e prescrever-lhes-íamos que cantassem e narrassem o contrário. (392b)

A primeira expulsão dos poetas da *Republica* ocorre no Livro III, ocasião na qual Platão delineará alguns dos aspectos centrais de sua teoria da *mímesis*. Sua estratégia será a de, primeiramente, distinguir as espécies de poesia e de prosa conforme o tipo de narração efetuada pelos diversos gêneros de poesia e, posteriormente, defenderá a *mímesis* da realidade (*alétheia*) em detrimento da *mímesis* da aparência (*phántasma*). Diz Sócrates (394c):

- [...] em poesia e em prosa há uma espécie que é toda de imitação, como tu dizes que é a tragédia e a comédia; outra, de narração pelo próprio poeta - é nos

ditirambos que pode encontrar-se de preferência; e outra ainda constituída por ambas, que se usa na composição da epopéia e de muitos outros gêneros, se estás a compreender-me.

Platão reconhece, portanto, três espécies de narração: uma narração mimética, pela qual o poeta mimético (*mimetés*) se contamina a tal ponto com aquilo ao qual se refere que chega a imitá-lo como se, de fato, fosse o próprio modelo, como é o caso dos atores e poetas trágicos e cômicos; uma narrativa simples, feita em terceira pessoa (*léxis*), na qual o narrador, ou o poeta, estabelece uma distinção, entre ele mesmo e aquilo ao qual diz respeito sua poesia ou prosa, evitando, o máximo possível, um deleite ou uma nostalgia com a perda de sua identidade numa indistinção entre ambos; e, por fim, uma narrativa que oscila entre uma narração em terceira pessoa e uma narração mimética. Com essa distinção de estilos e gêneros narrativos, Platão sugere que nem toda mimese deva ser, por si própria, condenada. É preciso conservar para os jovens a possibilidade de imitarem aqueles heróis que se distinguem pela beleza de seu caráter e de sua conduta, fazendo com que o *mimetés* se contamine pela cópia. A relação aqui demonstrada é de necessária semelhança entre o modelo e a cópia.

[Sócrates] - Por conseguinte, se conservarmos o primeiro argumento, de que os nossos guardiões, isentos de todos os outros ofícios, devem ser os artífices muito escrupulosos da liberdade do Estado, e de nada mais se devem ocupar que não diga respeito a isso, não hão-de fazer ou imitar qualquer coisa. Se imitarem, que imitem o que lhes convém desde a infância - coragem, sensatez, pureza, liberdade, e todas as qualidades dessa espécie. Mas a baixeza, não devem praticá-la nem ser capazes de a imitar, nem nenhum dos outros vícios, a fim de que, partindo da imitação, passem ao gozo da realidade. Ou não te apercebeste de que as imitações, se se perseverar nelas desde a infância, se transformam em hábito e natureza para o corpo, a voz e a inteligência? (395c-d).

A mimese resguardada por Platão em seu projeto de fundação de um governo justo e de uma educação para a alma (*psyché*) apropriada a um governo de si também ele justo refere-se à *mímesis* da realidade (*alétheia*), aquela que produz uma figuração - um discurso, um poema - ou uma imitação daquilo que é verdadeiro, e não daquilo que é falso (*psêudos*). A formação de um *éthos* calcada nos ideais da virtude e da justiça - no caso dos guardiões, a coragem, o temor e a lealdade - exige uma espécie de cumplicidade para com esse mundo ideal, em direção ao qual a alma racional desses jovens, pela reminiscência, é levada à contemplação ou, ao menos, à aproximação das ideias ou das formas reais daquilo que é, por si só, objeto de admiração e respeito por parte daquele que as contempla. Ao contemplá-las ou ao aproximar-se delas, em virtude de uma rememoração desencadeada pela educação, por exemplo, os jovens adquirem a admiração e o respeito pelo verdadeiro e efetuum, no domínio da *phýsis*, do

mundo sensível, uma mimese desses ideais perfeitos e, sobretudo, verdadeiros, erigindo um governo e um autodomínio justo e virtuoso, capaz de espelhar, no vir-a-ser das vicissitudes mundanas, aquilo que é verdadeiro. Platão (396d-e) não exclui todos os poetas de sua *Politeia*, pois

[Sócrates] - (...) quando, na sua narrativa, [o poeta] chegar à ocasião e contar um dito ou feito de uma pessoa de bem, quererá exprimir-se como se fosse o próprio, e não se envergonhará dessa imitação, sobretudo ao reproduzir actos de firmeza e bom senso do homem de bem; querê-lo-á em menos coisas e em menor grau, quando essa pessoa tiver tergiversado, devido à doença ou à paixão, ou mesmo à embriaguez ou qualquer outro acidente. Quando, porém, se tratar de algum exemplo indigno dele, não quererá copiá-lo afanosamente quem lhe é inferior, a não ser ao de leve, quando ele tiver praticado algum acto honesto; e, mesmo assim, sentir-se-á envergonhado, ao mesmo tempo por não ter prática de imitar seres dessa espécie e por se aborrecer de se modelar e de se formar sobre um tipo de gente que lhe é inferior, desprezando-o no seu espírito, a não ser como entretenimento.

O poeta ao qual Platão faz referência corresponde ao poeta épico e, ainda assim, este só será admitido caso venha a efetuar uma mimese do Bem, dos bons modelos, das boas qualidades, das virtudes. Por outro lado, aquele *mimetés* que se prestar a imitar todos os modelos e coisas que lhe convém, certamente deverá ser expulso da *República* por representar um perigo e uma ameaça constante à formação do cidadão virtuoso e do governo justo da *pólis* (397a-b).

Quanto à educação pela música (398c-403c), Platão também reserva certas restrições. A educação pela música deve despertar, na alma dos jovens, boas disposições que se harmonizem com aquelas que participam do modelo do homem virtuoso, justo e corajoso. Ao tratar a harmonia e o ritmo do ponto de vista ético-pedagógico, Platão teve por bem interditar as lamentações (*thrênoi*) e as queixas (*odurmoi*), eliminando dos cantos as harmonias melancólicas ou lascivas, a fim de se evitar um enfraquecimento geral do carácter. Importa que sejam preservadas as harmonias mais viris e também aquelas que encorajam a sabedoria e a moderação, capaz de realizarem uma *mímesis*, ou seja, um assemelhar-se às vozes e às inflexões de um homem valente na guerra e em toda a ação violenta.

O Livro X irá apresentar, a partir da exposição da teoria das formas (*eídea*), os motivos pelos quais deverá se justificar a expulsão daqueles que praticam a mimese poética. O diálogo desse livro inicia com a seguinte preconsideração de Sócrates (595a-b):

[Sócrates] - Ora a verdade é que - prossegui eu - entre muitas razões que tenho para pensar que estivemos a fundar uma cidade mais perfeita do que tudo, não é das menores a nossa doutrina sobre a poesia.

[Glauco] - Que doutrina?

[Sócrates] - A de não aceitar a parte da poesia de carácter mimético. A necessidade de a recusar em absoluto é agora, segundo me parece, ainda mais

claramente evidente, desde que definimos em separado cada uma das partes da alma.

[Sócrates] - Que queres dizer?

[Glauco] - Aqui entre nós (porquanto não ireis contá-lo aos poetas trágicos e a todos os outros que praticam a mimese), todas as obras dessa espécie se me afiguram ser a destruição da inteligência dos ouvintes, de quantos não tiverem como antídoto o conhecimento da sua verdadeira natureza.

Para justificar a expulsão da poesia mimética, Platão irá se utilizar de sua ontologia para demonstrar a relação entre modelo e imagem (596b-598b). Para o filósofo, existe uma ideia para a cama, por exemplo, a qual o artífice contempla para executar, no mundo sensível, cada um dos objetos correspondentes a essa ideia. A ideia, ela mesma, o artífice não pode executar. Ao contemplar as ideias ou, melhor seria, aquilo que existe realmente, o artífice é capaz de criar todos os objetos, produzir artefatos e artifícios, embora estes correspondem a objetos aparentes, desprovidos de existência real. O artífice opera uma *mímesis* da realidade (*alétheia*), ou seja, produz uma *imagem* daquilo que é real e existe por si só, embora essa imagem, ela mesma, não seja provida de existência própria, mas antes corresponde a um reflexo daquilo que se apresenta no mundo inteligível. Entre esses artífices de aparências, encontra-se o pintor. Ele também produz uma cama, só que uma cama aparente. Sócrates passa, então, a elaborar uma hierarquia da criação. Postula a existência de três formas de cama: uma é a forma natural, verdadeira, a ideia (*idéa*) que deus confeccionou (*phytourgós*); outra é a cama (*phainómena*) que o marceneiro fabricou (*demiourgós*), ao contemplar a ideia verdadeira de cama; e a outra (*mímema*) é aquela feita pelo pintor (*mimetés*), o qual, ao invés de contemplar a ideia da cama, permaneceu no mundo sensível e produziu um reflexo daquilo que é aparente. Em outras palavras, o pintor opera uma *mímesis* da aparência (*phántasma*), pois, ao invés de produzir uma imagem daquilo que é real, produziu um *simulacro*, ou seja, um reflexo daquilo que já é um reflexo da verdade¹⁴. Enquanto o artífice contempla o inteligível e o torna sensível, seja na produção de uma obra ou mesmo na assimilação do

¹⁴ No *Sofista* (1972), Platão distingue duas formas de produção: a produção da coisa mesma e a produção de imagens. A produção da coisa mesma seria efetuada por deus ou por aquele que cria as formas primeiras e verdadeiras daquilo que existe. A produção das imagens, por seu turno, corresponde a uma atividade humana, dividida em duas espécies: a produção de cópias e a produção de simulacros. As cópias seriam imagens produzidas a respeito daquilo que existe realmente, objetos semelhantes àsquelas formas e ideias reais. Os simulacros, ao contrário, se referem a imagens daquilo que é aparente, ou seja, dos modelos fornecidos pelo mundo sensível. Platão ainda distingue dois modos de se fazer um simulacro: ou a pessoa que executa o simulacro o faz por intermédio de instrumentos e recursos próprios, ou ela mesma se presta como instrumento, denominando essa segunda espécie de simulacro de *mímica* ou *simulação*. Aqueles que produzem uma imitação das ideias, produzindo uma imagem ou uma cópia semelhante a seu respeito, certamente conhecem o objeto que imitam, ao contrário daqueles que se dedicam à produção de simulacros, os poetas geralmente, pois, ao imitarem aquilo que é aparente e, mesmo assim, se dedicarem muito mais à exploração de seus recursos, meios e técnicas artísticas do que, simplesmente, copiar o aparente, esses simuladores, dirá Platão, não conhecem e nem se preocupam com o modelo ao qual se referem.

comportamento em conformidade com as ideias de Bem e de virtude, o pintor e o poeta, por outro lado, não se desprendem do mundo sensível, da experiência do ilusório, para Platão.

[Sócrates] - Por conseguinte, a arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo facto de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição. Por exemplo, dizemos que o pintor nos pintará um sapateiro, um carpinteiro, e os demais artífices, sem nada conhecer dos respectivos ofícios. Mas nem por isso deixará de ludibriar as crianças e os homens ignorantes, se for bom pintor, desenhando um carpinteiro e mostrando-o de longe com a semelhança, que lhe imprimiu, de um autêntico carpinteiro (598c).

O pintor e os poetas se situam a três graus da realidade. Por *imitarem* aquilo que é aparente e não aquilo que corresponde ao verdadeiro, os poetas e os pintores em geral, afirma Platão, desconhecem o ser daquilo que imitam e enaltecem apenas o modo como imitam – o emprego das palavras, os jogos de linguagem e de sentido, dentre outros recursos (601b). O criador de fantasmas e de simulacros, os poetas em geral, nada entendem da realidade, mas apenas da aparência, não obtendo nem ao menos uma opinião (*doxa*) correta a respeito daquilo que imita; em outras palavras, a poesia "é uma imitação sem seriedade" (602b), para a qual não resta outra alternativa, no interior do projeto platônico, a não ser abominá-la e evitá-la sobretudo na educação dos jovens e na formação de um *éthos* comprometido com a justiça e com a verdade. A arte de imitar dos poetas "executa as suas obras bem longe da verdade, e, além disso, convive com a parte de nós mesmos avessa ao bom-senso, sem ter em vista, nesta companhia e amizade, nada que seja são ou verdadeiro" (603b). A poesia, portanto, afeta aquela parte irascível, de nossas almas (*psychê*), propensa à covardia, à melancolia, ao medo; o poeta "instaura na alma de cada indivíduo um mau governo, lisonjeando a parte irracional", conduzindo os jovens ao perigo que é o mundo do simulacro, do engodo e distanciando-os cada vez mais da verdade (605c). Se a parte racional de nossas almas é capaz de recordar a ideia outrora contemplada, a parte irracional, por outro lado, ao ser despertada de seu sono profundo, traz à tona o sofrimento, os desejos impuros, os instintos esquecidos e que devem ser menosprezados em se tratando de um governo de si e um governo da *pólis* justo, guiados não pelo *kaos*, mas pelo *lógos*. Se a mimese dos poetas se aproxima de certo comportamento capaz de produzir simulacros, imagens daquilo que é aparente e irreal, sem a preocupação em copiar ou imitar fielmente o modelo visado, compreende-se, então, o assombro de Platão em relação às poesias e, sobretudo, à *mímesis* poética, criadora de fantasmas e de sombras, responsável pelo despertar do monstro ameaçador da *pólis*: o medo.

Em *O Banquete* (1972), Platão parece sugerir nas entrelinhas desse diálogo os motivos pelos quais a mimese poética deveria ser, no domínio da relação entre mestre e discípulo,

proscrita em nome do amor (*Eros*) e do desejo pela sabedoria a serem recobrados nessa relação. Em oposição a Alcebiades, Sócrates (201d - 212d) assinala que o único amor verdadeiro a ser privilegiado na relação entre mestre e aprendiz consiste naquele pelo qual se deseja a sabedoria e o conhecimento verdadeiro das coisas. O desejo e a amizade pelo saber, essa filiação (*philia*) com a sabedoria empreendida pelos amantes do saber, são despertados na medida em que mestre e discípulo se comprometem, numa busca erótica, com aquele amor pelas ideias verdadeiras, em direção às quais suas almas são conduzidas a fim de contemplar aquilo que realmente existe e que deve ser objeto de uma contemplação desinteressada e de um respeito sublime. O verdadeiro mestre é aquele que, desejoso pelo saber contemplado nessa rememoração da alma, encoraja seus discípulos e aprendizes a empreenderem um exercício autorreflexivo, a fim de se livrarem das crenças e das opiniões nas quais se assentam seus desejos e vontades e reorientarem suas almas em direção àquilo que, realmente, deve ser amado e desejado plenamente, sem se apegarem nem aos discursos e às mensagens veiculadas pelas poesias miméticas e nem ao tipo de comportamento empreendido pela mimese poética, comprometida com o engodo e com o falso.

O projeto filosófico-educacional platônico, sinteticamente esboçado no decurso desse tópico, se opõe radicalmente à *mimesis* poética, embora reitere a necessidade dos homens imitarem e assimilarem as condutas éticas alicerçadas na vida virtuosa e justa. Em função dos dilemas éticos, políticos e educativos a serem enfrentados pelos cidadãos, pareceria fundamental a Platão rejeitar todos aqueles produtores de simulacros, sobretudo os poetas, e, nesse sentido, desqualificar o tipo de imagem e de discurso produzidos pela *mimesis* poética enquanto prejudiciais à formação do homem justo e do despertar de um *éthos* virtuoso. Em Platão, os fins da educação são definidos a partir de uma ideia de homem virtuoso e de uma cidade justa formulados em sua filosofia. Os meios de realizá-la dependem de conteúdos criteriosamente selecionados e escolhidos, eliminando aqueles que desenvolvam a sentimentalidade, a covardia e a sensualidade, provenientes da parte irracional da alma.

Ao recuperar esses aspectos centrais do projeto filosófico-educacional platônico, Gagnebin (1997, p.83) afirma que a posição de Platão em relação ao tema da *mimesis* poética no interior de sua *República* sugere um certo temor por parte do filósofo em relação aos efeitos perigosos produzidos pela poesia e, sobretudo, pela aproximação e pela afinidade para com aquilo que não corresponde, no interior do projeto filosófico-educacional platônico, à verdade ideal e à formação de um *ethos* virtuoso. De acordo com a autora,

[...] a *mimesis* tem uma força de arrebatamento à qual toda a filosofia de Platão procura resistir. Talvez possamos dizer que a *mimesis* possui essa força não

apesar de não participar do ser verdadeiro mas, mais secretamente, justamente porque ela não participa dele, *porque* ela aponta para o engodo, para a mentira, para a ilusão e a falta.

Se Platão parece se opor à mimese poética e aos modelos de ser e de existir por ela postulados em função de seus interesses filosófico-políticos em idealizar uma *República* a ser empreendida pelos atenienses, Aristóteles parece reavivar, no interior de seu sistema filosófico, uma investigação que conceba a mimese não em virtude de seus posicionamentos e interesses políticos, fundamentados por sua filosofia, mas antes em decorrência de seu significado no interior da *pólis* e de sua contribuição para a reorientação da práxis grega.

3.2. Aristóteles e a mimese poética

Ao contrário de Platão, Aristóteles parece reabilitar a mimese poética no interior do seu projeto ou sistema filosófico, não tanto com o objetivo de rejeitá-la em função de interesses éticos e políticos bem demarcados, mas, antes, privilegiá-la como uma forma humana de aprendizado e enquanto um recurso artístico pelo qual, sobretudo por meio do espetáculo trágico, a práxis política no interior da *pólis* poderia ser repensada e aprimorada¹⁵. A fim de situarmos o tema da mimese poética, tal como se apresenta na obra *Poética* de Aristóteles, talvez seja necessário, ainda que em linhas gerais, situarmos o tema da arte no interior do projeto filosófico aristotélico, de modo a compreendermos as especificidades que envolvem a arte poética e os elementos nela contidos capazes de nos indicar algumas contribuições para repensarmos a relação entre mestre e discípulo.

No Livro VI de sua obra *Ética a Nicômaco* (1973), Aristóteles distingue cinco formas de conhecimento pelas quais a alma seria capaz de atingir a verdade, a saber, o conhecimento científico, a sabedoria prática, a sabedoria filosófica, a arte e a razão intuitiva¹⁶. Essas formas de conhecimento assinaladas por Aristóteles são definidas em função da orientação assumida pela parte racional da alma no que se refere ao conhecimento da verdade. Na busca pelo conhecimento do ser, a *psyché* humana poderá partir tanto daqueles primeiros princípios e causas invariáveis, valendo-se, portanto, do conhecimento científico, quanto daquilo que é variável, presente no domínio da *hýbris*, na qual são deliberadas as ações e as decisões

¹⁵ Costa Lima (1995), Gagnebin (1997) e Costa (1992) reiteram a posição privilegiada do tema da mimese no interior do sistema filosófico aristotélico.

¹⁶ Interessa-nos aqui distinguir apenas três delas: o conhecimento científico, a sabedoria prática e arte.

políticas no governo da *pólis*, utilizando-se da sabedoria prática ou das diversas artes enunciadas por Aristóteles (1139b 20 - 1140a 20).

O conhecimento científico (*epistêmê*) investiga aquilo que existe necessariamente, ou seja, aquilo que não poderia ser o contrário do que é, válido universalmente e concebido como sendo o conjunto dos primeiros princípios ou causas invariáveis de um determinado ente. A ciência, portanto, se refere àquilo que não pode ser diferente do que é por ser efeito de causas naturais necessárias. Pelo conhecimento científico, a alma humana se volta ao domínio do Ser, daquilo que é invariável, enunciando seus princípios mais gerais a partir dos quais as demais ciências se fundamentam (ARISTÓTELES, 1973, 1139 b linhas 20-35).

Aristóteles, contudo, assinala para um interesse da alma humana em se voltar para aquilo que é variável e contingente, no interior do qual seria possível, de algum modo, atingir a verdade do Ser, sem que, necessariamente, valêssemos de uma metafísica capaz de nos orientar em relação à busca dos primeiros princípios e causas do Ser. Esse interesse da alma em não se safar das vicissitudes e dilemas das relações humanas se ocupa tanto da produção (*pôiesis*) quanto da ação (*práxis*): de um lado, a capacidade raciocinada de *produzir* e, de outro, a razão guiada pelo reto raciocínio nos assuntos que envolvam um *agir* e um *decidir sobre*.

A sabedoria prática (*práxis*) se ocupa com aquelas ações, guiadas pelo reto raciocínio, pelas quais se delibera sobre o que é bom e conveniente para si e para a vida boa em geral. A deliberação é justamente o ato de escolha entre múltiplas e distintas possibilidades, associada às decisões políticas, à legislação, às normas e aos hábitos virtuosos dos cidadãos, para uma adequada postura ética e moral (ARISTÓTELES, 1973, 1140a 25 - 1140b 30).

A *pôiesis*, de acordo com Aristóteles (1973, 1140a 5 - 20), consiste na produção/fabricação de uma obra, na criação de algo, ou na realização da passagem do *ser em potência* ao *ser em ato*, sempre guiada pela capacidade raciocinada. O produzir/fabricar envolve um projetar anterior, uma ideia e uma orientação raciocinada, tendo em vista a matéria com a qual se trabalhará e o domínio técnico de transformação da matéria. Este processo envolve a produção de algo que antes não existia, mas que potencialmente era possível. A produção de coisas pode se dar de três maneiras: a produção natural, relativa à natureza (*physis*); a produção espontânea, atributo do acaso; e a produção artificial, relacionada à arte (*tékhne*)¹⁷. A natureza tem o fim em si mesma, agindo de um modo

¹⁷ Embora o tema da arte (*tékhne*) tenha sido enunciado por Aristóteles no Livro VI da *Ética a Nicômaco*, essas distinções teriam sido melhor definidas na *Metafísica*, XII, 3, 1070a 4-9.

teleológico e imanente, portadora de um princípio organizador intrínseco, sem que necessite da intervenção humana para fazer gerar e produzir seus fins, para operar a passagem do ser em potência para o ser em ato, como é o caso, por exemplo, das chuvas. A produção espontânea se refere a tudo aquilo que não advém de uma situação premeditada, sem o concurso da arte ou da natureza. A produção artificial, ao contrário, se ocupa daquilo que a natureza, por si só, é incapaz de produzir ou de gerar.

A arte (*tékhne*) consiste numa capacidade raciocinada em produzir/fabricar um artefato ou um artifício. Artefato porque não é feito pela ação da natureza, nem por acaso, nem espontâneo, mas sim pela atividade humana. Artifício porque a obra emprega recursos com os quais os dá a impressão de ser algo natural, embora tenha sido fabricada; artifício porque nos leva para longe da natureza, para um mundo produzido pelo homem. A arte prevê um projeto anteriormente concebido, um fim determinado e a execução técnica que ele demanda. Aristóteles (1973, 1140a 5-20) observa que toda arte visa à geração e se ocupa em inventar e em considerar as maneiras de produzir alguma coisa, cuja origem está no produzir, na própria atividade. A arte consiste numa técnica, numa atividade humana submetida a regras em vista da fabricação de alguma coisa que não é gerada nem por acaso, nem naturalmente, nem espontaneamente. Ofício que possui regras, procedimentos e instrumentos próprios, mas que são utilizados num contexto singular que determina o uso dessa técnica. Em outras palavras, a arte se caracteriza, segundo Aristóteles, pelo conjunto de regras e procedimentos com a função de bem dirigir uma atividade humana qualquer para que essa realize o fim ao qual se propôs.

A *tékhne* envolve uma produção cuja finalidade consiste na imitação do finalismo da natureza ou das ações humanas. Ao imitar o movimento teleológico da natureza, a arte tem em vista não só auxiliar a natureza, ou seja, uma habilidade para inventar meios para vencer uma dificuldade ou um obstáculo manifesto pela natureza - a arte médica, a arte da agricultura -, mas também fabrica um objeto artificial com materiais fornecidos pela própria natureza. Por outro lado, a arte que tem em vista a imitação das ações humanas não se relaciona com a natureza, mas se ocupa em produzir obras capazes de tornar os homens melhores ou piores, virtuosos ou viciosos - arte da dança, a arte da música, a arte poética. Desse modo, para Aristóteles, a arte poética (*poietikê*) diz respeito a uma imitação das ações humanas, pela qual se produz e se fabrica, a partir de certas regras e procedimentos, um artefato - no caso, a

poesia trágica, a comédia e a epopéia¹⁸ - tornando os homens melhores e virtuosos (a tragédia e a epopéia), ou piores (a comédia)¹⁹.

Em sua obra *Poética* (1973), Aristóteles irá enunciar sistematicamente as diversas espécies de arte poética, privilegiando, sobretudo, a tragédia e a epopéia, bem como os meios, objetos e modos pelos quais essas diversas espécies se diferenciam. Como a arte poética (*poietikê*) diz respeito a uma *imitação* das ações humanas, com vistas à produção de uma poesia trágica, cômica ou épica capaz de afetar os homens e torná-los virtuosos ou viciosos, Aristóteles (1973, 1448b 4-20) apresenta a seguinte definição de mimese:

Ao que parece, duas causas, e ambas naturais, geraram a poesia. O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado.

Sinal disto é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, [as representações de] animais ferozes e [de] cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efetivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas, [e dirão], por exemplo, "este é tal".

A mimese, segundo Aristóteles, pode se referir tanto a uma *tékhnē* pela qual o artista produz uma imagem daquilo que é contemplado ou daquilo com o qual estabeleceu certa afinidade com vistas a um determinado fim, quanto à própria figuração produzida pelas artes em geral pela qual os homens aprendem as primeiras noções a respeito daquele "objeto" figurado ou se tornam homens virtuosos ou viciosos. Toda *tékhnē* envolve uma mimese, na medida em que todo o artista, de algum modo, se sente afetado (*aistésis*) por algum ser natural, sobrenatural ou mesmo humano, com o qual estabelece uma afinidade (*philia*) e proximidade desinteressada, produzindo uma obra capaz de figurar, por semelhança, aquele ser com o qual se compraz, mas que a natureza não foi capaz de produzi-lo ou de torná-lo presente. A mimese consiste numa afinidade com um ente natural ou humano, produzindo uma imagem semelhante, e não uma cópia, capaz de figurar esse ente ao qual a sensibilidade

¹⁸ Em seu livro *A Poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança*, Costa (1992) adverte que o sentido de *poesia*, tal como este se encontra explicitado na *Poética*, deve ser interpretado como correlato ao que se costuma designar de *literatura* em geral. A *Poética*, nesses termos, corresponde a uma espécie de teoria da literatura na qual se discutem os diversos gêneros literários, como a tragédia, a comédia e a epopéia, englobando não apenas os versos metrificados, mas também as prosas, as narrativas e, inclusive, o espetáculo cênico.

¹⁹ De acordo com Costa (1992), Aristóteles teria reconhecido explicitamente como gêneros somente a tragédia, a epopéia e a comédia, ou seja, as espécies miméticas que implicam a transformação do caráter do modelo (homem comum) para melhor (tragédia e epopéia) ou para pior (comédia). Segundo a autora, a representação de seres semelhantes aos comuns, como o fazem Dionísio (na pintura) e Cleófon (na poesia), mesmo que dada como possível, não engendra a formação de um gênero poético na tipologia de Aristóteles.

do artista se volta, até mesmo para auxiliar a formação e a aprendizagem daqueles que não tiveram um contato com o modelo visado pela *tékhnē*. A mimese se justifica enquanto uma tendência congênita no homem, ao qual apraz tanto produzi-la quanto contemplá-la; o prazer que a mimese determina envolve uma aprendizagem e um *reconhecimento*, uma identificação com uma forma original.

A mimese poética, segundo Aristóteles, produz uma imagem figurativa dos homens em ação, considerados distintamente conforme o seu caráter. Necessariamente, a mimese será de homens melhores, piores ou iguais aos comuns. Somente as representações que exigem a transformação ética do objeto-modelo para melhor são reconhecidos por Aristóteles como dando origens a gêneros poéticos a serem valorizados, como é o caso da tragédia e da epopéia. O poeta ou, em outras palavras, o artista que se ocupa com a mimese poética, aquele que estabelece uma afinidade com as ações humanas, produzindo obras capazes de figurar, por semelhança, essas relações com vistas à formação do homem virtuoso ou vicioso, não se compromete com o que aconteceu de fato, como o historiador, por exemplo, mas sim com o que poderia acontecer, com o verossímil. Para Aristóteles, o historiador narra os acontecimentos que realmente sucederam, produzindo discursos pelos quais se reconhece aquilo que ocorreu; o poeta, ao contrário, compõe mitos (*mythos*) e histórias fictícias, imagéticas, os quais, de algum modo, poderiam acontecer, mas não necessariamente. O poeta não se compromete com os fatos tais como estes a ele se apresentam, mas apenas com a criação daquilo que poderia acontecer no âmbito das ações e relações humanas, seja para tornar os cidadãos melhores ou piores, seja para conduzi-los ao hábito da virtude ou do vício (ARISTÓTELES, 1973, 1451a 36 - 1452a).

Aristóteles reconhece explicitamente a tragédia como um gênero poético superior, pelo qual o artista trágico opera uma mimese de uma *práxis*, uma mimese de uma ação de caráter elevado. De acordo com Aristóteles (1449b 21 - 24),

É pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o "terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções".

A tragédia não é imitação de uma ação qualquer; ela é imitação de uma *práxis*. No sentido aristotélico, *práxis* refere-se ao saber prático e diz respeito a atos éticos e políticos. É uma ação que visa à vida coletiva, à tomada de decisões para o bem da cidade. É a escolha do governante diante de diversas possibilidades, tendo como pressuposto a cidade e os cidadãos. A tragédia é expressão de visões contraditórias sobre o mundo, uma problematização dos

dilemas vividos por Atenas na época democrática. Mito e pensamento; valores mercantis e aristocráticos; interesses humanos e necessidades políticas; deuses e homens; vontade coletiva e desejo individual - todo esse universo conflitante está presente na composição trágica. Este é o sentido preciso da mimese trágica: trazer à cena uma práxis (ação ética e política), por meio da exposição problematizadora dos vários elementos conflituosos que permeiam a forma trágica ateniense. Com isso, e a partir disso, na sua composição trabalhada, a tragédia almeja alcançar a catarse, ou seja, a expulsão dos sentimentos de piedade e terror para que prevaleça o senso de razão no desfecho final. A forma trágica não deseja que os gregos alimentem piedade ou terror por Édipo: prefere que o exemplo de Édipo seja debatido e perseguido, que o ideal de bem prevaleça sobre interesses pessoais e o homem político se entregue à própria investigação. De acordo com Aristóteles (1455a 16-20), a tragédia produz a melhor espécie de reconhecimento, pois a plateia é capaz de reconhecer no espetáculo trágico, a partir das próprias ações dos atores, as vicissitudes e dilemas enfrentados na *pólis* e a necessidade de, diante do conflito não resolvido expresso pela tragédia, expurgar os excessos de sentimento de piedade e de terror a fim de que prevaleça o reto raciocínio e o bom senso na condução do governo justo da *pólis*. Pela tragédia, o espectador é capaz de voltar-se a si mesmo, reconhecendo na tragédia os descaminhos da *pólis* e o desapego comum do hábito da virtude, reorientando-se em direção ao bem de si e ao bem comum.

3.3. Adorno: morte e ressurreição de mimese

Em Adorno, particularmente em sua *Teoria Estética*, a produção artística se baseia numa mimese segundo a qual o artista não desencadeia, em seu processo de fabricação da obra, uma imitação de uma ideia ou de um modelo de ser e de existir a ser expresso pela obra e assimilado a contento pelos seus receptores, promovendo ou a disseminação de formas de governo de si fundamentadas nas ideias de virtude ou de Bem, e nem a proliferação de uma práxis humana capaz de suscitar uma catarse apaziguadora. Ao contrário, a mimese artística, de acordo com Adorno, para além de sua identificação aos mecanismos de projeção sem os quais o antissemitismo não seria possível, consiste numa aproximação erótica e aconceitual em direção àquilo que se diferencia e se singulariza em relação à subjetividade, permitindo, nesse toque sensível e imediato com o não-idêntico, o reconhecimento dos limites nos quais o conceito se circunscreve na tentativa de enunciá-lo e, por essa via, integrá-lo a um sistema filosófico ou lógico de princípios científicos, bem como conduzindo o sujeito que se lança sem reservas a essa experiência a um cuidado ético consigo mesmo que, nos termos

adornianos, estaria relacionado à autorreflexão sobre si e sobre os mecanismos objetivos e subjetivos nos quais o recalque e o esquecimento frio da natureza rebelde se basearam.

Em *Elementos do Anti-semitismo*, Adorno e Horkheimer (2006) associam à relativa possibilidade de emancipação da sociedade – não em termos de uma possível superação da natureza anímica, mas num sentido crítico pelo qual se refaz o trajeto do pensamento esclarecedor, focalizando os restos que não se ajustaram à lógica na qual se fundamenta a razão subjetiva – o esforço de elevar ao conceito o conteúdo incomunicável das idiossincrasias, não com o intuito de torná-lo uma síntese conceitual por intermédio do exercício do entendimento, mas evitando, por essa via, que essas reações, cujas manifestações os indivíduos não possuem nenhum domínio consciente no interior da civilização, não sejam nem simplesmente integradas ao contexto funcional da sociedade, sem as quais a sobrevivência do antissemitismo não seria possível, e nem, tampouco, fria e ressentidamente proscritas pelo progresso técnico em função de seu caráter irritante e anacronicamente natural.

[...] a natureza que não se purificou nos canais da ordem conceitual para se tornar algo dotado de finalidade; o som estridente do lápis riscando a lousa e penetrando até a medula dos ossos; o *haut goût* que lembra a sujeira e a putrefação; o suor que poreja a testa da pessoa atarefada; tudo o que não se ajustou inteiramente ou que fira os interditos em que se sedimentou o progresso secular tem um efeito irritante e provoca uma repugnância compulsiva. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.148-149)

Adorno e Horkheimer (2006, p.149) consideram que a idiossincrasia, reação incontrolada de órgãos que obedecem a estímulos biológicos fundamentais ou contrações de pele ou de membros dos quais o sujeito não possui controle total, reproduzem, no âmbito da sociedade supostamente esclarecida, momentos de uma proto-história biológica durante a qual os indivíduos reagem ao menor sinal de perigo, assimilando-se imediatamente à natureza informe, com o intuito de se autopreservar. O retorno desses esquemas arcaicos de autopreservação, no entanto, tornou-se, para o ego enrijecido e formalizado, o pesadelo contra o qual a vida evoluída deve se voltar, impedindo que a lembrança desse outro morto seja sem mais despertada.

Em sua fase mágica, a civilização teria substituído o comportamento mimético arcaico, a adaptação orgânica e imediata à natureza, pela manipulação organizada da mimese nos rituais xamanísticos. Os rituais mágico-xamanísticos se organizam com o intuito de reproduzir a relação sempre conflituosa entre o homem e os desígnios da natureza, de modo a não só operar certo controle dessa relação, até então concebida como instintiva, mas também o de se relacionar ciclicamente com essa natureza, livrando-se da ameaça dos acasos e dos

infortúnios do mundo. Os ritos do xamã baseavam-se na relação de semelhança, e não de controle ou identificação indiferenciada, entre o feiticeiro e as entidades espirituais e naturais cultuadas nesses espaços, pois, embora visasse a fins, a magia perseguia-os “pela mimese, não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.22).

A manipulação da mimese no interior dos rituais mágicos fora substituída, na fase histórica e pretensamente emancipada, pela práxis racional. Para os autores (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.149), a condição de sobrevivência da civilização depende do rigor com o qual os homens impedem a si e aos outros a recaída em modos de vida miméticos, pelos quais não se mantém um distanciamento objetivo ou domínio absoluto sobre o desconhecido, mas sim uma relação de adaptação imediata ou por semelhança, embora a busca pela coesão do ego constitui um princípio comum às fases mágica e histórica.

A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. Toda diversão, todo abandono tem algo de mimetismo. Foi se enrijecendo contra isso que o ego se forjou. É através de sua constituição que se realiza a passagem da mimese refletora para a reflexão controlada. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.149)

Para Adorno e Horkheimer (2006, p.149-150), a sociedade e, particularmente, os saberes científicos constituem as formas supremas pelas quais a natureza ameaçadora se prolonga e se reproduz na civilização, pois a dominação social e técnica da natureza representa, de um modo organizado e controlado, a autoconservação pela qual os indivíduos se adaptam cada vez mais à natureza, não por meio da imitação corporal como na magia, mas convertendo o exercício do pensamento a um mero mecanismo formal e automatizado por intermédio do qual não só a ciência reitera o natural sob a forma de observação de regularidades e sua repetição em estereótipos, mas, também, diante do desconhecido se enrijece, tornando-o objeto de controle e manipulação segundo o princípio de identidade conceitual. O pensamento, assim como o comportamento, se manifestam a partir de processos formais e automáticos de pensar e agir, pelos quais o indivíduo se vê cegamente protegido da revolta da natureza ou do anticivilizatório, mas, ao mesmo tempo, transformando-se, ambos, em regressivas formas de mimetismo. “Da assimilação à natureza resta apenas o enrijecimento contra ela. Hoje, a coloração destinada a proteger e a repelir é a dominação cega da natureza, que é idêntica à funcionalidade prognosticadora” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.150).

Os traços miméticos, convertidos em tabus e manifestados, no interior do mundo racionalizado, em gestos e comportamentos que se destacam em relação à uniformidade das relações sociais, devem ser, segundo a lógica perversa do antissemitismo, eliminados e proscritos sem piedade enquanto resíduos rudimentares dignos de vergonha e asco para uma civilização que se acostumou a violentar-se friamente. “O que repele por sua estranheza é, na verdade, demasiado familiar. São os gestos contagiosos dos contatos diretos reprimidos pela civilização: tocar, aconchegar-se, aplacar, induzir” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.150), ou seja, expressões que representam o anticivilizatório, as idiossincrasias das quais os indivíduos tiveram que se libertar a fim de reproduzir uma forma controlada de autoconservação, mas às quais se associam o antigo medo e pavor do qual foi necessário esquecer para sobreviver. Os indivíduos que não se assujeitaram à unidade do ego civilizado e que traz à tona aquilo que não se pode dominar inteiramente, o impulso mimético, devem ser exterminados a fim de evitar que essa memória sensível seja reavivada e desafrouxe os mecanismos de controle e poder antissemita. A violência cometida a si mesmo torna-se pretexto para ser cometida contra os outros.

O retorno do impulso mimético no âmbito da sociedade administrada torna-se, para além da perseguição e extermínio cruel dos supostos alvos, motivo para uma mobilização política da energia psíquica pelo antissemitismo. Para o civilizado, o estranho desejo prazeroso de se perder no outro e com ele se identificar só é tolerado no interior da civilização se estiver racionalmente submetido a fins reais e práticos, algo denominado pelos autores de “a mimese da mimese”. O impulso narcísico dos indivíduos, de um lado, é mobilizado por uma instância recusadora (Führer) com o qual as massas, em meio a um narcisismo coletivo, se identificam naquilo que esse líder possui de ideal de ego, aquela proteção originária e unidade primordial ou inorgânico. O ego enrijecido e, ao mesmo tempo, indiferenciado em meio ao narcisismo coletivo se volta ressentidamente contra aqueles que não se integraram ao coletivo graças à identificação incondicional que mantém com o Führer, o líder, a instância repressora, cuja personificação da ordem viril e da disciplina rígida promete a libertação das massas do terror antigo e irracional de outrora, a partir de seu caráter repressor e totalitário. A identificação pelo ideal de ego prometido por essa instância torna-se o vínculo pelo qual a proteção e garantia de um narcisismo originário são possíveis. O estado de completa indiferenciação com a figura materna retorna no civilizatório sob a forma de um narcisismo coletivo a partir da identificação com o ideal de ego prometido pelo líder.

Por um lado, os antissemitas são capazes de organizar imitações das idiossincrasias a fim de celebrar o instante da libertação autoritária do proibido, se reunindo em coletivos e

exterminando-as pela fúria, escárnio e alarido graças ao vínculo libinal que mantém com o líder. Por outro lado, a disciplina ritual, os uniformes, as fórmulas fascistas revelam que o impulso mimético, do qual supõe-se estar liberto, ainda sobrevive nos esquemas organizados de autoconservação a partir da anulação da individualidade e sua integração aos coletivos.

O impulso recusado é permitido na medida em que o civilizado o desinfeta através de sua identificação incondicional com a instância recusadora. Passado o limiar, o riso aparece. É este o esquema da reação anti-semita. É para celebrar o instante da liberação autoritária do proibido que os anti-semitas se reúnem, só ele transforma-os numa coletividade, e constitui a comunidade da espécie. Seu alarido é a gargalhada organizada. Quanto mais medonhas as acusações e as ameaças, quanto maior a fúria, mais compulsório o escárnio. A fúria, o escárnio e a imitação venenosa são a rigor a mesma coisa. O sentido das fórmulas fascistas, da disciplina ritual, dos uniformes e de todo o aparato pretensamente irracional é possibilitar o comportamento mimético. Os símbolos engenhosamente arquitetados, próprios a todo movimento contra-revolucionário, as caveiras e mascaradas, o bárbaro rufar dos tambores, a monótona repetição de palavras e gestos são outras tantas imitações organizadas de práticas mágicas, a mimese da mimese (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.152).

No aforismo VI, Adorno e Horkheimer (2006, p.154) analisam o vínculo oculto entre o antissemitismo e a paranoia coletiva baseada nos mecanismos que desencadeiam algo como uma projeção patológica. De acordo com os autores, o comportamento mimético genuíno, cujos traços característicos se aproximam dos da mimese recalcada, revela um tornar-se semelhante ao mundo natural, ao passo que a mimese patológica ou a falsa projeção torna o mundo exterior semelhante a ela. O antissemitismo baseia-se nos mecanismos que operam a falsa projeção à medida que, ao invés do exterior tornar-se o modelo ao qual o interior deve se ajustar, o não-idêntico e estranho deve se tornar familiar, enquadrando-se nos esquemas predefinidos pela interioridade. Em função dessa lógica, o antissemitismo se converte num paranoico potencial para o qual a vítima se torna na verdade, o perseguidor que o força a uma desesperada defesa por não ser capaz de admitir como sendo seus os impulsos que, ao contrário, atribui ao objeto. “O distúrbio está na incapacidade de o sujeito discernir no material projetado entre o que provém dele e o que é alheio” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.154).

Os autores reconhecem que o comportamento projetivo tornou-se automatizado nos homens desde a pre-história animal, durante a qual os indivíduos desenvolveram esquemas de proteção e reações de ataque. À medida que foram aprendendo a distinguir entre pensamentos e sentimentos próprios e os alheios, o indivíduo adquire a noção de exterior e de interior, o distanciamento e a identificação com o objeto, a consciência de si e a consciência moral. O

abismo que separa o interior do exterior possibilita que o sujeito recrie o mundo fora dele a partir das impressões e dos estados de afecção que os objetos sensíveis deixaram-no. Desse modo, o ego vai se constituindo a partir de unidades sintéticas conferidas não apenas às impressões externas, mas também às impressões internas que se separam delas. O ego idêntico consiste no produto dessa projeção, função pela qual ele só é o que o mundo externo é para ele. A projeção consciente consiste na capacidade do sujeito distinguir entre aquilo que o mundo interior é e a si mesmo. A reflexão sobre a unidade preconceitual estabelecida para a percepção e para o objeto teria sido o elemento eliminado pela falsa projeção, convertendo-se em patologia projetiva.

O patológico no anti-semitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência da reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar. Ao invés de ouvir a voz da consciência moral, ele ouve vozes; ao invés de entrar em si mesmo, para fazer o exame de sua própria cobiça de poder, ele atribui a outros os “Protocolos dos Sábios de Sião”. Ele incha e se atrofia ao mesmo tempo. Ele dota ilimitadamente o mundo exterior de tudo aquilo que está nele mesmo; mas aquilo de que o dota é o perfeito nada, a simples proliferação dos meios, relações, manobras, a práxis sinistra sem a perspectiva do pensamento (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.156).

Essa falta de reflexão impede que o paranoico reconheça nele mesmo sua própria infelicidade, ao invés de projetá-la no outro, eliminando toda a possibilidade de uma experiência chocante com esse não-idêntico que nele se encontra. A projeção patológica transfere para o objeto os impulsos socialmente condenados do sujeito. Sob a pressão do superego, o ego projeta no mundo exterior os impulsos agressivos que provêm do id, e que, em decorrência de sua força ameaçadora, constitui uma ameaça constante para ele próprio. A partir desse esquema, o ego ou o sujeito conseguiria livrar-se desses impulsos como uma reação a esse mundo exterior e interior, seja imaginariamente pela identificação com o pretenso vilão, seja, na realidade, sob a pretensão de uma legítima defesa. Temendo a castração, o indivíduo leva a obediência ao pai ao extremo, de tal modo a antecipá-la, recalando o ódio pelo pai como um eterno rancor. No esquema da paranoia, esse ódio impele a um desejo de castração, sob a forma de uma ânsia de destruição. O doente regride à indiferenciação arcaica do amor, mas, como não pode confessar o seu desejo, ele ataca o outro como um ciumento ou como um perseguidor. A projeção patológica é um recurso desesperado do ego que lhe proporciona uma proteção infundável.

Para Adorno, a abordagem psicanalítica da mimese sugere a admissão do princípio de cura constante a ser empreendido por intermédio do método da livre associação entre elementos aparentemente dispersos e sem-sentido. Por esse motivo, o frankfurtiano procura retomá-la no âmbito da produção artística não com o intuito de resolvê-la, mas no sentido de preservar seu caráter paradoxal e irreconciliável. Nesse sentido, a mimese sobrevive no processo de produção artística, de acordo com Adorno em sua *Teoria Estética*, enquanto "afinidade não-conceitual do produto subjetivo com o seu outro, com o não estabelecido" (ADORNO, 1970, p.69). Na produção artística, a mimese se aproxima de uma certa afinidade não-conceitual do artista, não mediada pelo pensamento ou pela razão, em relação àquela dimensão do sem-sentido, da angústia e do pavor que caracterizam aquele estágio ou aquela experiência anterior ao *lógos*, ao conceito. Uma mimese que não é "nem mimese imediata, nem mimese recalcada, mas o processo que ela desencadeia e no qual se mantém modificada" (ADORNO, 1970, p.364).

A arte é refúgio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se, em graus mutáveis de sua autonomia, ao seu outro, dele separado e, no entanto, não inteiramente separado. A sua recusa das práticas mágicas, dos seus antepassados, implica participação na racionalidade. Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e se sirva dos seus meios, é uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado. Pois, o objetivo de toda a racionalidade, da totalidade dos meios que dominam a natureza seria o que já não é meio, por conseguinte, algo de não-racional. Precisamente, esta irracionalidade oculta e nega a sociedade capitalista e, em contrapartida, a arte representa a verdade numa dupla acepção: conserva a imagem do seu objetivo obstruída pela racionalidade e convence o estado de coisas existente de sua irracionalidade, de sua absurdidade. O abandono da ilusão de uma apreensão imediata do espírito, que regressa insaciavelmente e de modo intermitente na história da humanidade, transforma-se em interdito de a memória se voltar imediatamente, através da arte, para a natureza (ADORNO, 1970, p.68-69).

Em outro momento da *Teoria Estética*, Adorno (1970, p.139) afirma que

A mimese é na arte o pré-espiritual, o contrário do espírito e, por outro lado, aquilo a partir do qual ele se incendeia. Nas obras de arte, o espírito tornou-se seu princípio de construção, mas só satisfaz o seu *telos* onde se eleva a partir do que deve ser construído, dos impulsos miméticos, e nelas se integra os impulsos individuais quando os segue para onde eles se dirigem por si mesmos.

No processo de produção artística, a mimese corresponde àquele elemento expressivo e não-conceitual pelo qual o pensamento e a sensibilidade do artista se animam no momento da construção das obras de arte. A dialética entre mimese e racionalidade na produção artística não pode ser interrompida, nem a favor de uma e nem a favor de outra, pois isso engendraria a morte da arte ou sua integração na ideologia. O paradoxo vivido intensamente pelo artista

consiste em "não racionalizar o que é cego, mas produzi-lo primeiramente de modo estético" [...], "precipitar-se com os olhos vedados na estruturação, em vez de a comandar do exterior enquanto reflexão sobre a obra de arte" (ADORNO, 1970, p.134-135). A produção artística consiste num "tornar-se semelhante ao não-idêntico: eis a sua essência mimética" (ADORNO, 1970, p.155). O artista reconhece a insuficiência de nossa linguagem e do pensamento conceitual em se aproximar de uma experiência capaz de colocar em risco a nossa própria sobrevivência. Ao invés de se aproximar dessa experiência, valendo-se de uma linguagem técnica, conceitual, desgastada pela crescente racionalização e instrumentalização do mundo, o artista abdica desses recursos e meios, a fim de se aproximar, de sentir e de se sentir tocado, de rememorar esses sentimentos subjugados pela civilização, expressando-os por intermédio de uma linguagem ou de uma arte capaz, não de comunicá-los ou enquadrá-los num conceito, mas apenas o de expressá-los, ainda que constituam elementos inaudíveis e incompreensíveis. Ao mesmo tempo em que o comportamento mimético do artista consiste em se assemelhar, em seu processo de produção, a esse elemento estranho, indeterminado e não-conceitual, o artista também se vale de técnicas e procedimentos, os quais, longe de dominarem completamente esse outro e de comunicá-lo integralmente de modo a ser facilmente assimilável pelo pensamento, o tornam manifestos nas obras de arte enquanto enigmas irreconciliáveis e em narrativas capazes de traduzir a singularidade que o seduz. A produção artística "mobiliza a técnica numa direção muito mais oposta do que o faz a dominação" (ADORNO, 1970, p.69). O artista experimenta uma tensão constante em seu processo de produção: "manifestar, graças à arte, o irracional - a irracionalidade da ordem e da psique -, a partir dele formar e, em certo sentido, fazer algo de racional" (ADORNO, 1970, p.71). A obra de arte produzida pelo artista seria a imagem dessa tensão aporética e irreconciliável.

Nesse sentido, a única via ainda aberta para essas possibilidades seria o encontro mimético, dos receptores, com um outro indeterminado, enigmático, estranho, capaz de propiciar uma experiência marcada não pelas projeções subjetivas e pelos mecanismos de identificação imediata, mas por uma experiência marcada por uma aproximação erótica e aconceitual em direção ao elemento singular e não-idêntico que, no tempo/espaço, afetaria-os de modo a, neles, promover o espanto e o horror necessário a uma atividade autorreflexiva, desde que se dispusessem a evitar, nessa experiência estética com o outro, a projeção paranoica de seus esquemas de pensamento, forçando o objeto a se enquadrar numa subjetividade já preestabelecida.

A experiência pré-artística do estético é falsa ao identificar-se e contra identificar-se com as obras de arte – como na vida empírica e, se possível, ainda

em mais alto grau –, através daquele comportamento que o subjetivismo considerava justamente como órgão da experiência estética. Ao aproximar-se aconceptualmente da obra de arte, ela permanece prisioneira da esfera do gosto e a sua relação com a obra é tão errônea como a utilização abusiva da obra para exemplos de preceitos filosóficos. A frieza da sensibilidade necessária para a identificação fracassa perante a dureza da obra de arte, mas o pensamento rígido engana-se quanto ao momento de receptividade, sem o qual ela também não seria pensamento. A experiência pré-artística necessita da projeção, mas a experiência estética – justamente por causa do primado apriorístico da subjectividade nela – é movimento contrário ao sujeito. Ela exige algo como a autonegação do espectador, a sua capacidade de abordar ou de perceber que os objectos estéticos dizem ou calam por si mesmos. A experiência estética estabelece primeiro uma distância entre o espectador e o objecto. É o que se quer dizer quando se pensa na contemplação desinteressada (ADORNO, 1970, p.380-381).

Ao contrário de nossas vivências rotineiras, aparentemente inofensivas e inocentes, as quais nos forçam, a todo o momento, um contato com uma cultura padronizada e com modos de ser e de existir sempre idênticos, a experiência estética propiciada pela mimese se expressa numa atitude de resistência e de negação determinada às formas de integração social, conduzindo-nos, num primeiro momento, em direção a um encontro singular e profundo com uma alteridade desconhecida e misteriosa, a qual não deixa nenhum espaço sequer à identificação, à empatia e à projeção narcísica, mecanismos dos quais a indústria cultural se vale pra manter sua própria lógica. Esse primeiro momento da experiência estética e, por assim dizer, ética da mimese compreende os sentimentos de horror, de espanto e de perplexidade perante um desconhecido e estrangeiro, de choque e de estremecimento provocado por esse elemento misterioso e secreto, de uma dor e de um sofrimento que nos afasta da identificação imediata para nos comunicar o não-integrado em nossas vidas, a náusea e a angústia diante do limite extremo de nossa existência morta, de melancolia diante de algo terrível e imprevisível, enfim, esses sentimentos da *aisthêsis* que nos são suscitados, num tempo/espaço singular, por essas obras de arte produzidas pelos artistas. “O espanto provocado por obras importantes não é utilizado como desencadeador de emoções próprias”, mas, ao contrário, consiste no instante “em que o receptor se esquece e desaparece na obra: instante de profunda emoção. Deixa de sentir o chão debaixo dos pés” (ADORNO, 1970, p.273-274).

Em seu artigo intitulado *Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin*, Gagnebin (1997, p.103) assevera que o conceito de mimese, no contexto da *Teoria Estética* de Adorno, e não no da *Dialética do Esclarecimento*, não pode ser reduzido aos conceitos de magia e de regressão, pois a mimese indicaria muito mais “uma dimensão essencial do pensar,

esta dimensão de aproximação não violenta, lúdica, carinhosa, que o prazer suscitado pelas metáforas nos devolve”. De acordo com a autora, essa dimensão lúdica do conceito de mimese aponta para aquilo que Adorno, em sua *Teoria Estética*, teria definido como uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo. Trata-se, em outras palavras, de um espaço da diferença e da distância na qual esse conhecimento sem violência “seja respeitado sem angústia”. A produção artística seria sim o refúgio da mimese, mas de uma mimese, de acordo com Gagnebin, redimida e distinta tanto da magia quanto da regressão. Nem uma mimese imediata, nem uma mimese recalcada, mas o processo que ela desencadeia e no qual ela se mantém modificada. A autora finaliza o artigo focalizando a associação feita por Adorno entre o comportamento mimético originário e o calafrio do homem que estremece de medo perante o monstro. Gagnebin retoma o exemplo da reação originária de idiossincrasia, citado por Adorno na sua crítica ao comportamento mimético perverso do anti-semita, associando esse arrepio mimético originário ao exemplo, citado por Adorno nas últimas páginas da *Teoria Estética*, do tremor do sujeito perante o sublime, algo como uma febre sagrada da qual o amante se sente apoderado quando vê o amando, pois este lhe lembra a visão da divindade. Nas palavras de Gagnebin (1997, p.104),

o sujeito se deixa atingir, afetar pelo objeto, mas esse toque recíproco não produz feridas; o sujeito não apaga nem submete o outro a si mesmo num gesto prepotente. Experiência erótica e estética que também define, segundo o velho ensinamento platônico, a experiência do conhecer verdadeiro, isto é, da união entre *Eros* e *Logos*.

Num outro artigo, intitulado *Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno*, Gagnebin (2003, p.69) observa que o conceito de mimese desempenha um papel fundamental e essencial na *Teoria Estética* de Adorno, pois ele “resguarda, justamente, traços de um conhecimento sem dominação nem violência”. De acordo com a autora (2003, p.70), a dimensão mimética, na produção artística, “não abole a distância, mas, pelo contrário, até a aumenta, porque a imagem artística vive do seu afastamento em relação à realidade concreta, comum e trivial, que ela transfigura mesmo que a ‘imite’”. Nesses termos, segundo a autora, a produção artística “não consistiria, pois, numa reprodução calorosa do vivo, mas constrange muito mais a multiplicidade infinita do vivo nas formas finitas e fixas das obras”.

CAPÍTULO 4

O juízo do sublime e suas implicações políticas na contemporaneidade

O pós-moderno define a condição histórica na qual cada indivíduo vive sob o impacto de uma multiplicidade de jogos de linguagem, cujas pragmáticas que lhes são específicas não se articulam, por natureza, a um metadiscurso universal e totalizante. Gualandi (2007, p.72) analisa duas consequências, uma positiva e uma outra negativa, decorrente desse contexto de deslegitimação dos saberes especulativos e emancipatórios explicitados por Lyotard.

A consequência positiva é que a humanidade se viu forçada a aceitar o fim das “grandes narrativas”, o final dos discursos de legitimação do conhecimento e da ação que levaram a impasses inaceitáveis, a desastres históricos, de que os campos de concentração e os gulags são as expressões mais extremas e mais funestas. A consequência negativa é que esse luto vem acompanhado de um ceticismo generalizado, de uma atomização do social, de uma pulverização de seu tecido, que ameaça toda aspiração de verdade e de justiça [...].

No decurso da Modernidade, a narrativa prática-política, inspirada por um ideal iluminista de justiça e por uma práxis política emancipatória, e a narrativa especulativa, baseada na ideia de uma verdade absoluta do saber, legitimaram o discurso filosófico moderno, em função de uma nostalgia e de um desejo intrínseco a esse metarrelato à unidade e à totalidade perdida, e menosprezaram o terror decorrente da realização, no século XX, desses projetos. O totalitarismo stalinista, de um lado, legitimou o partido-Estado a exercer sua violência sobre todos os indivíduos suspeitos de serem os traidores em potencial da causa comum do único e verdadeiro sujeito da história, o proletariado. O totalitarismo heideggeriano, por outro lado, admitiu que todas as formas do saber e da ação, bem como as universidades e as instituições políticas só possuem um sentido numa concepção unitária da existência humana, o *Dasein*, a subjetividade temporal e livre que se projeta de um modo autônomo na consciência de sua morte e finitude histórica.

Os grandes desastres históricos, os campos de concentração, o extermínio e o genocídio generalizados, enquanto expressões extremas e funestas da realização desses metarrelatos, geraram um clima de radical incredulidade na legitimidade das narrativas modernas, motivo pelo qual a humanidade, na contemporaneidade, conscientizou-se da existência de uma pluralidade de pragmáticas e regras que caracterizam e regulam diferentes tipos de jogos de linguagem, cujos usos e efeitos acompanham um acentuado e profundo ceticismo e uma crise irremediável dos ideais de justiça e verdade, bem como um aparente isolamento do indivíduo lançado a redes ínfimas de comunicação e interação social. Essa teria sido a expressão

melancólica e, ao mesmo tempo, entusiasmante do pensamento moderno: o terror e o respeito às diferenças.

Nesse capítulo, pretende-se associar o juízo do sublime a esse sentimento político contraditório entre a melancolia e entusiasmo, entre a impossibilidade de conceber a concretização de um ideal emancipatório e, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua expressividade negativa no âmbito da arte e no que se refere à busca pelo dissenso em contraposição aos consensos intersubjetivamente compartilhados. Por essa via, busca-se argumentar em torno da tese segundo a qual, assim como a mimese corresponde para Adorno a possibilidade de uma afinidade ética e estética com o elemento não-idêntico, o sublime consiste, para Lyotard, num juízo cujo sentimentos de prazer e desprazer suscitados decorrem da impossibilidade de se conceber a compreensão e apresentação de uma ideia e as possibilidades de sua expressão ou apresentação negativa seja no âmbito das artes seja no registro da busca pelos dissensos. Para tanto, recorre-se ao pensamento de Kant e Lyotard, bem como suas possíveis interlocuções com Adorno, para compreender as principais características que definem o sentimento do sublime em sua relação com a experiência artística.

4.1. O juízo do belo e do sublime no pensamento de Kant

Em sua obra *Crítica da faculdade de juízo*²⁰, particularmente na *Introdução*, Kant (2002), ao analisar a divisão e o domínio da Filosofia em geral, afirma que a faculdade do conhecimento racional das coisas a partir de princípios *a priori*²¹, também denominada de *razão pura*, possui, basicamente, dois domínios num único território da experiência no qual ela é legisladora *a priori*, a saber, o domínio dos *conceitos de natureza* e o do *conceito de liberdade*. Os conceitos de natureza, aos quais Kant se refere nessa obra, tornam possível, a partir de princípios *a priori*, um conhecimento *teórico* da natureza concebida, apenas, como um *fenômeno*²², ao passo que o conceito de liberdade institui à razão, no seu uso *prático*, o

²⁰ A primeira edição da *Crítica da faculdade do juízo* teria sido publicada em 1790, sendo que a segunda edição, com o mesmo título, apareceu em 1793. A tradução brasileira, cuja segunda edição fora publicada em 2002, baseou-se no texto da segunda edição.

²¹ Ou seja, puros, independente de toda a experiência empírica possível, necessários e universais.

²² Em sua obra *Crítica da razão pura* (1980), Kant afirma que o primeiro passo para uma investigação sobre as possibilidades de um conhecimento sistematizado a partir de *juízos sintéticos a priori* – formados a partir de conceitos independentes de toda a experiência empírica, necessários e universais e que proporcionem o progresso do conhecimento sobre um objeto determinado – consiste em analisar as fontes pelas quais sejam dados, por um lado, os objetos a serem apreendidos pelo sujeito e, por outro lado, os conceitos *a priori* responsáveis pelas sínteses dos dados empíricos. As duas fontes de conhecimento às quais Kant se refere nessa

princípio de uma vontade autônoma e racional como causa necessária e universal da moralidade²³ (2002, p.15-19). A legislação mediante conceitos da natureza só é possível por intermédio do *entendimento*, a partir do qual uma causalidade dos eventos fenomênicos é estabelecida, interconectando-os, universal e necessariamente, numa sucessão causal dos eventos cósmicos – causalidade natural ou pela natureza. A legislação mediante o conceito de liberdade ocorre pela *razão*, em função da qual as ações do ser racional são produzidas espontaneamente por uma faculdade – a da apetição – que dá a si mesma a primeira causa-motora de uma ação incondicionada, a saber, a ideia de liberdade – causalidade inteligível ou pela liberdade. O entendimento e a razão instituem uma causalidade, respectivamente, ao plano teórico, produzindo um conhecimento a respeito das relações causais estabelecidas entre os objetos físicos da natureza, e ao prático, demonstrando a possibilidade de uma moralidade fundamentada na ideia de liberdade, ambos os planos constitutivos de um único território, a saber, o da experiência empírica. Por um lado, os conceitos de natureza representam seus objetos físicos na intuição sensível, e não como coisas em si mesmas, mas apenas na qualidade de serem fenômenos; por outro lado, o conceito de liberdade representa em seu objeto, as ações humanas, uma coisa em si mesma – a ideia de liberdade –, mas não algo fornecido pela sensibilidade. Ambos os conceitos, portanto, não podem fornecer um conhecimento teórico do seu objeto como coisa em si mesma, o que seria o suprasensível,

obra são *sensibilidade* e *entendimento*. Na introdução da *Estética transcendental*, Kant (1980, p.39) adverte que, para que um conhecimento possa se referir aos seus objetos, é necessário que haja uma *intuição sensível* a respeito desse objeto, ou seja, uma impressão obtida mediante o modo como somos afetados pelos objetos. “A capacidade (receptividade) de obter representações mediante o modo como somos afetados por objetos denomina-se *sensibilidade*.” Para Kant, o objeto ou o *múltiplo* desordenado afeta a sensibilidade e esta, na medida em que o intui sensivelmente, produz representações a seu respeito, organizando-os mediante as formas puras da intuição sensível, a saber, o *espaço* e o *tempo*. Eis a limitação de todo conhecimento racional: nenhum objeto pode ser conhecido como *coisa em si mesma*, mas somente como *fenômeno*, isto é, como objeto da intuição sensível, pois a sensibilidade é esquematizada *a priori* segundo as representações puras de espaço e tempo, pelas quais o múltiplo é determinado num primeiro momento e sem as quais os conceitos puros do entendimento não poderiam organizar necessária e universalmente um conhecimento possível.

²³ Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1964), Kant considera que todo o ser racional, enquanto um *fim em si mesmo*, e não um meio pelo qual se pretende alcançar um outro fim – pois a ideia de dignidade humana encontra-se associada à obediência à lei que ele, o ser racional, institui a ele próprio –, deve poder, em relação às leis que estabelece, considerar-se, ao mesmo tempo, como um legislador universal, pois a faculdade de fazer com que suas máximas constituam uma legislação universal é que o distingue como um fim em si mesmo. Sua dignidade, superior a todos os outros seres da natureza, implica que ele deve considerar suas máximas sempre do ponto de vista de todo o ser racional que é legislador. Só assim poderá ser autônomo, digno de se submeter às leis que ele mesmo promulga. O que torna possível a dignidade do ser racional é a *autonomia da vontade*, pois é ela que garante a possibilidade das ações morais, dando a si mesma sua lei, independente da natureza do objeto do querer. A autonomia da vontade permite que o princípio formal da moralidade, o *imperativo categórico*, tenha uma forma (a universalidade) e uma matéria (um fim; no caso, o ser racional em si mesmo). Eis o princípio da moralidade: o homem, enquanto ser racional, é capaz de se autodeterminar, independente das inclinações, dando a si mesmo a sua própria lei e instituindo uma causalidade a partir da ideia de liberdade independente dos objetos empíricos que incitam a vontade a querer um fim imediato e que não pode ser autorizado pelo imperativo categórico, a saber, “[...] procede apenas segundo aquela máxima em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se torne uma lei universal (KANT, 1964, p.83).

pois a experiência empírica jamais irá fornecer um primeiro e absoluto princípio das coisas que não fora causado por nenhum evento anteriormente dado ou apresentar um correspondente sensível da liberdade ou de uma ação incondicionada e originária.

Para Kant (2002, p. 19-23), as duas *Críticas* que antecederam a *Crítica da faculdade do juízo* não foram capazes de solucionar suficientemente a contradição instaurada entre os domínios do entendimento e da razão na experiência no que se refere às causalidade instituídas por ambas. No *Terceiro conflito das idéias transcendentais da antinomia da razão pura* da *Crítica da razão pura* (1980), Kant assevera que uma das principais antinomias da razão pura consiste em admitir na experiência empírica a convivência entre duas legislações aparentemente conflituosas, cuja existência poderia ser harmonicamente definida segundo a conformidade entre uma causa inteligível – pela liberdade – a ser incluída na série temporal dos eventos e as leis da causalidade natural. Nem a *Crítica da razão pura* e nem a *Crítica da razão prática* se dedicaram a investigar um princípio transcendental que pudesse justificar a convivência e a unidade entre ambas as causalidades na experiência.

Ainda que na verdade subsista um abismo intransponível entre o domínio do conceito de natureza, enquanto sensível, e o do conceito de liberdade, como supra-sensível, de tal modo que nenhuma passagem é possível do primeiro para o segundo (por isso mediante o uso teórico da razão), como se se tratasse de outros tantos mundos diferentes, em que o primeiro não pode ter qualquer influência no segundo, contudo este último deve ter uma influência sobre aquele, isto é, o conceito de liberdade deve tornar efetivo no mundo dos sentidos o fim colocado pelas suas leis e a natureza em consequência tem que ser pensada de tal modo que a conformidade a leis da sua forma concorde pelo menos com a possibilidade dos fins que nela atuam segundo leis da liberdade. Mas por isso tem que existir um fundamento da unidade do supra-sensível, que esteja na base da natureza, com aquilo que o conceito de liberdade contém de modo prático e ainda que o conceito desse fundamento não consiga, nem de um ponto de vista teórico, nem de um ponto de vista prático, um conhecimento deste e por conseguinte não possua qualquer domínio específico, mesmo assim torna possível a passagem da maneira de pensar segundo os princípios de um para a maneira de pensar segundo os princípios de outro. (KANT, 2002, p.20)

A solução sugerida por Kant a respeito dessa antinomia, na ocasião da primeira obra da trilogia crítica, assinalava a possibilidade das ações humanas admitirem, em suas máximas morais, o princípio formal da ideia de liberdade como ação incondicionada, cuja pressuposição não entraria em conflito com os eventos físicos e cósmicos estruturados segundo a forma lógica de uma causalidade necessária e universal, sendo possível *pensar* a ocorrência de uma ação livre num mundo sensível organizado segundo leis naturais. No entanto, torna-se indispensável, no âmbito do projeto crítico, a investigação a respeito dos limites e das possibilidades de uma faculdade capaz de fornecer um princípio transcendental necessário à unificação entre ambos os domínios, constituindo-se como um termo médio entre

o entendimento e a razão, ou, em outras palavras, entre uma teleologia natural e uma teleologia moral ou entre uma teleologia natural que concorde, em sua forma lógica, com uma teleologia moral²⁴. O termo médio ao qual Kant (2002, p.21) se refere diz respeito à *faculdade do juízo* que contém em si um princípio *a priori* e subjetivo indispensável para a investigação de leis, já que não possui uma legislação própria. A faculdade do juízo, portanto, produz “a passagem da faculdade de conhecimento pura, isto é, do domínio dos conceitos de natureza, para o domínio do conceito de liberdade, quando no uso lógico torna possível a passagem do entendimento para a razão” (KANT, 2002, p.23).

Em termos gerais, Kant (2002, p.23) define a faculdade de juízo em geral como sendo “a faculdade de pensar o particular como contido no universal”. Ao associar à noção de universal todo o conjunto de regras, princípios, leis e à de particular todo conjunto de objetos particulares e singulares dados na experiência empírica, Kant distingue, basicamente, duas modalidades de juízos: os *juízos determinantes* e os *juízos reflexivos*. Os juízos determinantes subsumem o particular, ou seja, a regra ou o princípio é dado primeiramente, ao qual o objeto particular deve se adequar formalmente; em outras palavras, quando o conceito puro antecede a experimentação com o objeto particular, de tal modo que este deva se submeter às prescrições predeterminadas, então os juízos formulados em decorrência dessa relação serão denominados juízos determinantes. No entanto, se apenas o particular é dado, no qual será necessário encontrar o universal, então os juízos daí derivados serão definidos como sendo juízos reflexivos, pois, na ausência de uma lei ou regra indicada a priori na ocasião do contato com o objeto particular, o sujeito não tem outra solução senão a de elevar-se, sem a orientação desses conceitos, do particular ao universal. O método de análise empregue nas duas críticas que antecederam a terceira deduziu um conjunto de juízos determinantes: as categorias e os conceitos puros do entendimento, cuja finalidade crítica consistia em esquematizar os dados fornecidos pela sensibilidade, transformando-os em conhecimento possível, e fundamentar uma moralidade possível a partir da ideia suprasensível de liberdade. Na terceira *Crítica*,

²⁴ De acordo com Lyotard (1993, p.9-15), em *Lições da Analítica do Sublime*, a leitura clássica e convencional da terceira *Crítica* ressalta a análise do juízo teleológico em detrimento da análise do juízo do gosto, sobretudo a analítica do sublime, justamente por considerar, amparada excessivamente na argumentação sistemática de Kant, que a ponte entre o teórico e o prático ocorre em função de uma finalidade objetiva da natureza a ser reconduzida à unidade entre o entendimento e a razão, assinalando a relação entre a teleologia e o conhecimento e limitando a análise do prazer estético à relação que este estabelece com o entendimento. A leitura preconizada por Lyotard (1993, p.15) considera que o objetivo central da terceira *Crítica* em unificar os campos teórico e prático da Filosofia se cumpre não porque se preocupa em demonstrar e deduzir uma ideia reguladora de uma finalidade objetiva da natureza, mas “porque torna manifesto, a título da estética, a maneira reflexiva de pensar que está em obra no texto crítico inteiro”.

interessa a Kant a investigação a respeito da natureza dos juízos reflexivos, ou seja, uma maneira de pensar reflexiva que não se orienta por nenhum princípio dado a priori.

Kant (2002, p.24), no entanto, afirma que, para elevar-se do particular da natureza ao universal, a faculdade de juízo reflexiva deve orientar-se segundo um princípio que ela obtém nem da experiência, nem do entendimento e nem da razão – pois, nesses casos, seria um juízo determinante –, mas de si mesma, não para prescrevê-lo à natureza, subordinando-a à sua legislação, mas apenas para orientar sua reflexão. Trata-se, portanto, de um princípio que a faculdade do juízo reflexiva dá a si mesma não para determinar o objeto particular da natureza, mas para refletir sobre ele, orientar-se na reflexão sobre o objeto dado. Para Kant, o *princípio da conformidade a fins formal da natureza* é um princípio transcendental – portanto, puro e a priori – da faculdade do juízo reflexiva, pois se os eventos naturais, organizados segundo relações causais, forem concebidos como se estivessem organizados segundo uma *unidade* da experiência, então os objetos particulares da natureza poderão ser refletidos, em sua multiplicidade, como se pudessem se conformar a fins ou a uma finalidade da natureza. Não se trata, a partir desse princípio, de atribuir à experiência uma relação teleológica à qual a natureza estaria submetida, mas sim utilizar esse princípio para refletir sobre os objetos particulares, como se os fenômenos estivessem conectados em torno de uma unidade. Nesse sentido,

[...] a faculdade do juízo terá que admitir *a priori* como princípio que aquilo que é contingente para a compreensão humana nas leis da natureza particulares [empíricas] é mesmo assim para nós uma unidade legítima, não para ser sondada, mas pensável na ligação do seu múltiplo para um conteúdo de experiência em si possível. Em consequência e porque a unidade legítima numa ligação, que na verdade reconhecemos como adequada a uma intenção necessária [a uma necessidade do entendimento], mas ao mesmo tempo como contingente em si, é representada como conformidade a fins dos objetos [aqui da natureza], a faculdade do juízo, que no que diz respeito às coisas sob leis empíricas passíveis [ainda por descobrir] é simplesmente reflexiva, tem que pensar a natureza relativamente àquelas leis, segundo um *princípio de conformidade a fins* para a nossa faculdade do juízo, que então é expresso nas citadas máximas da faculdade do juízo. Ora, este conceito transcendental de uma conformidade a fins de natureza não é nem o conceito de natureza, nem de liberdade, porque não acrescenta nada ao objeto [da natureza], mas representa somente a única forma segundo a qual nós temos que proceder na reflexão sobre os objetos da natureza com o objetivo de uma experiência exhaustivamente interconectada, por conseguinte é um princípio subjetivo [máxima] da faculdade do juízo (KANT, 2002, p.27-28).

A faculdade de juízo reflexiva, portanto, orienta-se em função do princípio *a priori* e *subjetivo* de conformidade a fins que a reflexão dá a si própria para refletir sobre os objetos particulares e não para atribuir-lhes ou prescrever-lhes alguma determinação para fins de

conhecimento. Este juízo é subjetivo, pois não determina objetivamente os objetos, não tem em vista um conhecimento teórico ou prático a respeito deles, e nem é formulado pelo entendimento, pela razão ou pertencente à experiência empírica, mas é estabelecido pela própria reflexão na medida em que esta pressupõe a unidade da multiplicidade da experiência. Não se atribui um conceito puro ou uma ideia aos objetos particulares dados, cuja subsunção pudesse determiná-los numa relação teleológica com a experiência empírica, pois, na ausência desse *a priori*, a reflexão dá a si um princípio meramente formal e subjetivo não para adequar-se àquilo que é fornecido pela sensibilidade, mas sim para orientar o modo como terá que proceder em relação ao objeto, ajuizando-o a uma unidade pressuposta da natureza (KANT, 2002, p.28-30).

O princípio de conformidade a fins só pode ser admitido pela faculdade do juízo reflexiva na medida em que a apreensão do objeto particular dado na intuição sensível suscitar um *sentimento de prazer*, ao qual não está associado a ideia de uma vontade que busca uma conformidade à finalidade prática da natureza – a liberdade –, mas somente a possibilidade da união dos eventos singulares e particulares da natureza num único princípio que os integre a uma totalidade cósmica, “razão para um prazer digno de nota, muitas vezes até de uma admiração sem fim” (KANT, 2002, p.31). O sentimento de prazer decorrente da apreensão de um objeto não se dá em função do estabelecimento, pela faculdade do juízo reflexiva, de um princípio *a priori* de conformidade a fins, mas este é dado pela reflexão a si mesma no instante em que experimenta o prazer suscitado pela forma de um objeto particular sem recorrer a princípio algum. Ao apreendê-lo, o sujeito experimenta o prazer de um modo imediato, sem a mediação de qualquer princípio, mas cujo sentimento antecipa e anuncia, sem quaisquer intenções ou interesses, a possibilidade de ser esse objeto integrado a uma unidade da natureza.

A fim de caracterizar detalhadamente a qualidade específica desse sentimento de prazer suscitado imediatamente na ocasião da apreensão de um objeto sem a mediação de um conceito determinante, Kant distingue, basicamente, dois aspectos que envolvem a representação de um objeto, a saber, o *subjetivo*, referente à relação do objeto com o sujeito, e o *lógico*, aquilo que é utilizado para a determinação necessária ao conhecimento do objeto. Na *Crítica da razão pura* (1980), Kant pressupõe, em sua *Estética transcendental*, que, antes de ser transformada em conhecimento racional pelas categorias e pelos conceitos puros *a priori* do entendimento, a matéria deveria ser apreendida pela sensibilidade estando situada num tempo e espaço, ambas as formas puras da intuição sensível. A matéria do fenômeno, obtida *a posteriori*, ou seja, por meio da experiência, corresponde à sensação ou à impressão produzida

pelo sujeito na ocasião em que o múltiplo teria lhe afetado, ao passo que a forma do fenômeno, pressuposta *a priori*, corresponde àquilo que é capaz de determinar a sensação e ordená-la espacio-temporalmente. No âmbito da primeira crítica, portanto, o elemento *subjetivo* associa-se à sensação suscitada no indivíduo na ocasião da apreensão do múltiplo e o *lógico* às formas puras da sensibilidade e aos conceitos puros do entendimento indispensáveis à sua determinação epistemológica. Embora, na primeira crítica, expresse o aspecto subjetivo das representações das coisas fora de nós, no fundo a sensação revela um material das mesmas, cuja consideração é necessária para o conhecimento dos objetos sensíveis. No âmbito da terceira crítica,

[...] aquele elemento subjetivo numa representação *que não pode de modo nenhum ser uma parte do conhecimento* é o *prazer* ou *desprazer*, ligados àquela representação; na verdade através dele nada conheço no objeto da representação, ainda que eles possam ser até o efeito de um conhecimento qualquer. Ora, a conformidade a fins de uma coisa, na medida em que é representada na percepção, também não é uma característica do próprio objeto (pois esta não pode ser percebida), ainda que possa ser deduzida a partir de um conhecimento das coisas. Por isso a conformidade a fins, que precede o conhecimento de um objeto, até mesmo sem pretender utilizar a sua representação para um conhecimento e não obstante estando imediatamente ligada àquela, é o elemento subjetivo da mesma, não podendo ser uma parte do conhecimento. Por isso o objeto só pode ser designado conforme a fins, porque a sua representação está imediatamente ligada ao sentimento do prazer; e esta representação é ela própria uma representação estética da conformidade a fins (KANT, 2002, p.33).

O sentimento do prazer está relacionado à apreensão da forma de um objeto dado na ocasião de sua intuição, sem que essa forma se relacione com um conceito ou princípio definido *a priori* e destinado a um conhecimento determinado. O juízo reflexivo, ou, simplesmente, a reflexão, não determina o objeto ao qual pudesse se referir na tentativa de torná-lo um conhecimento possível, pois, nesse caso, em termos kantianos, seria necessário que um conceito puro *a priori* já fosse antecipado, bastando à apreensão fornecê-lo um esquema primário desse objeto. A reflexão opera sem a mediação de um conceito, pois sua intenção não é a de conhecer ou determinar um objeto, dizer aquilo que ele é ou deve ser, mas somente experimentar o estado subjetivo no qual o sujeito se encontra em decorrência da afetação que a forma – e não a matéria – do objeto lhe infligiu. Para refletir sobre a forma de um objeto particular, a reflexão determina para si mesma uma espécie de *forma da receptividade* das formas apreendidas pelo sujeito, à qual está associado o princípio formal e subjetivo de conformidade a fins, a partir do qual nada sobre o objeto será referido, mas apenas o estado subjetivo na ocasião em que o sujeito for afetado por um dado objeto. Esse princípio transcendental é a forma subjetiva da receptividade do juízo reflexivo, sem o qual a

reflexão não poderia se orientar na ocasião da apreensão e recepção da forma de um objeto particular, e por intermédio do qual o objeto não é conhecido, mas apenas se faz referência ao estado de afetação subjetivo. Se, na ocasião da apreensão da forma de um objeto na intuição, o sentimento de prazer for suscitado, sem que essa forma se relacione a algum conceito predeterminado, então a reflexão irá se referir a esse estado de puro prazer que fora decorrente da sua possibilidade de se ajuizar à possibilidade de conformidade a fins. O juízo reflexivo em nada contribui para o conhecimento desse objeto, mas, na medida em que a reflexão é tomada por um sentimento de prazer proporcionado por uma forma intuída na natureza, então esse objeto, do ponto de vista de sua forma, anuncia uma possível concordância com o entendimento ou com as faculdades de conhecimento, embora o que interessa para o modo de pensar reflexivo é apenas o estado do sujeito ao ser afetado por esse objeto. Para Kant (2002, p.35), o fundamento para esse prazer se deve, portanto, à “concordância conforme fins de um objeto (seja produto da natureza ou da arte) com a relação das faculdades de conhecimento entre si, as quais são exigidas para todo o conhecimento empírico (da faculdade da imaginação e do entendimento)”. O *pensar reflexivamente sem conceito* representa um modo de ser (aqui) e de estar (agora) o sujeito na ocasião da apreensão da forma de um objeto natural (belo natural) ou produzido artificialmente (belo artístico), o qual, em decorrência da forma dada pela reflexão a si mesma, o prazer é-lhe suscitado, anunciando uma possível concordância com as faculdades do conhecimento, ainda que, nesse momento, o que interessa ao juízo é apenas o estado de puro prazer sentido pelo sujeito graças à conformidade dessa forma a fins.

Se, antes mesmo de qualquer conceito ser dado, a forma do objeto suscitar no sujeito um sentimento de prazer em decorrência da possibilidade de sua forma se adequar às faculdades do conhecimento em geral, anunciando uma conformidade a fins, então o juízo reflexivo, de acordo com Kant (2002, p. 37), deverá ser denominado de *juízo reflexivo estético* ou *juízo do gosto*, pois o prazer imediato que o juízo experimenta na simples reflexão sobre a forma do objeto conforme a fins não se atribui conceitualmente nada ao objeto, não se trata de conhecê-lo, mas apenas se referir ao sujeito na medida em que este experimenta o sentimento de *prazer* ou *desprazer*. Neste caso, a faculdade de ajuizar a forma de um objeto a conformidade a fins formal ou subjetiva se dá mediante o sentimento de prazer ou desprazer. No entanto, se o conceito de um objeto é dado, nesse caso a atividade da faculdade do juízo consiste na *apresentação*, ou seja, colocar ao lado do conceito uma intuição correspondente. Neste último caso, o juízo é denominado de *juízo reflexivo teleológico*, pois, mediante conceitos do entendimento e da razão, a reflexão busca ajuizar objetos particulares como

sendo estes um *fim da natureza*, e não ajuizá-los a um fim subjetivo e formal, a saber, a unidade da forma a ser apreendida e sua possibilidade de concordância com o entendimento (KANT, 2002, p.37).

O elemento *estético*, portanto, ao qual Kant se refere nessa obra diz respeito ao prazer e desprazer suscitados na apreensão da forma de um objeto, cuja análise procedente irá demonstrar de que modo ambos estão associados aos sentimentos do *belo* e do *sublime*. Portanto, a reflexão estética “nada acrescenta ao conhecimento dos seus objetos e por isso *apenas* tem que ser incluída na crítica do sujeito que julga e das faculdades de conhecimento do mesmo” (KANT, 2002, p.38). Refletir esteticamente consiste numa reflexão sem conceitos ou princípios a priori, mas cuja receptividade é determinada por uma forma – a conformidade a fins – que é atribuída pela própria reflexão a si mesma no momento em que reflete sobre a forma de um objeto dado na intuição. Essa forma da receptividade não determina o objeto com vistas ao seu conhecimento, mas apenas permite se referir ao estado do sujeito na ocasião da apreensão da forma de um objeto, cujo prazer ou desprazer suscitados na afetação anuncia – ou não – a possibilidade de concordância com o entendimento, ainda que, nesse momento, o que interessa ao sujeito é apenas o puro prazer suscitado pela forma do objeto que, em termos de sua forma, promete uma possível concordância a uma unidade da experiência necessária ao entendimento.

A *Crítica da faculdade do juízo* fora dividida por Kant em dois momentos centrais: na primeira parte, discute-se a *crítica da faculdade do juízo estética*, e, na segunda parte, a *crítica da faculdade do juízo teleológica*. Na primeira parte, Kant dedica à crítica da faculdade do juízo estética – ou estético – uma analítica do belo e uma analítica do sublime (Analítica do Belo: Primeiro Livro; Analítica do Sublime: Segundo Livro), cada qual referente a um sentimento estético específico: o belo referente ao sentimento de prazer e o sublime ao de desprazer.

Na *Analítica do Belo*, Kant classifica a análise sobre o juízo do gosto em, basicamente, quatro momentos: segundo a *qualidade*, a *quantidade*, a *relação dos fins que nele é considerada* e a *modalidade*. No primeiro momento do juízo do gosto, segundo a qualidade, Kant apresenta a seguinte definição a respeito do belo:

Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação *não* pode ser *senão* subjetivo. Toda referência das representações, mesmo a das sensações, pode, porém, ser objetiva

(e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objeto, mas no qual o sujeito sente-se a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação (KANT, 2002, p.48)

O juízo do gosto consiste num modo de refletir esteticamente sobre a forma da representação de um objeto intuída, ou, em outras palavras, um modo de pensar reflexivamente que é estético, cujo julgamento decorrente dessa apreensão não contribui para o seu conhecimento, mas apenas para designar o estado de prazer ou de desprazer no qual se encontra o sujeito na ocasião da intuição de uma dada forma. O juízo reflexivo estético, o juízo do gosto por excelência, fundamenta-se, portanto, não em um elemento lógico (conceitos puros, princípios), mas em um elemento subjetivo (prazer ou desprazer), cuja forma da receptividade é orientada pelo princípio formal e subjetivo – porque dado pela própria reflexão a si mesma para refletir sobre o seu estado em decorrência da apreensão de uma dada forma – de conformidade a fins. A faculdade da imaginação, nesse caso, apresenta formas ao sujeito que, ao apreendê-las reflexivamente, segundo a forma de receptividade que dá a si mesmo, busca ajuizá-las ao princípio de conformidade a fins não segundo a possibilidade de ser essas formas objetos de conhecimento futuro, mas em decorrência do sentimento de prazer ou desprazer suscitado nesse sujeito. Se a forma do objeto suscitar um prazer, então o ajuizamento do gosto poderá denominar esse objeto de belo.

Ao denominar o juízo do gosto como sendo essencialmente estético, pois relacionado apenas ao estado de prazer ou desprazer subjetivo em decorrência da apreensão de uma forma apresentada pela imaginação, Kant, ainda, pondera que a complacência ou o prazer que determina o juízo do gosto é independente de todo interesse pelo objeto (2002, p.49-55). O prazer, no juízo do gosto, é desinteressado, pois não depende da existência do objeto como um meio para se atingir algum fim, como ocorre com os objetos que estão associados àquilo que é agradável e bom. A referência ao agradável é uma referência lógica e objetiva, pois depende do objeto para ser enunciada e atribuída, como predicado, ao sujeito. O prazer suscitado pelo belo se refere ao estado de afetação do sujeito na ocasião da apreensão da forma bela. A mesma ponderação Kant ressalta em relação ao bom: tanto o bom para quanto o bom em si mesmo estão associados a alguma finalidade. Ou o objeto é bom porque útil a alguma finalidade ou é bom em si mesmo porque relacionado a uma finalidade na qual ele se insere. Em relação a essas distinções, Kant afirma que:

(...) o juízo do gosto é meramente *contemplativo*, isto é, um juízo que, indiferente em relação à existência de um objeto, só considera sua natureza em comparação com o sentimento de prazer e desprazer. Mas esta própria contemplação é tampouco dirigida a conceitos; pois o juízo de gosto não é

nenhum juízo de conhecimento (nem teórico nem prático), e por isso tampouco é *fundado* sobre conceitos e nem os *tem por fim* (KANT, 2002, p.54).

Quanto à qualidade, portanto, o juízo do gosto é estético, e não lógico, cuja complacência ou prazer desinteressado, independente de todo e qualquer interesse, não depende nem da existência do objeto e nem da sua utilidade, mas apenas do modo como o sujeito é afetado pela forma do objeto. O belo, objeto de tal complacência, não está associado ao sentimento de agradável, pois, nesse caso, o juízo expressa um interesse pelo objeto; também não está vinculado ao bom, pois, se assim o fosse, o juízo refletiria sobre o objeto apenas enquanto um meio para alguma coisa. O belo apraz independente de todo o interesse, apenas em decorrência do prazer que suscita.

A complacência independente de todo interesse necessita, de acordo com Kant (2002, p.56), uma reivindicação de universalidade subjetiva, pois um prazer ou algo que apraz desinteressadamente exige que o julgante, ou aquele que reflete esteticamente a forma de um objeto, se sinta inteiramente livre na ocasião da contemplação e recepção da forma do objeto, de tal modo que essa complacência, desvinculada de qualquer inclinação singular, possa fundamentar o juízo do gosto de qualquer um a respeito dessa forma. O juízo baseado na sensação do agradável ou na ideia de bom pressupõe, em decorrência da relação de dependência e interesse do sujeito para com um dado objeto, o princípio segundo o qual *cada um tem o seu próprio gosto* ou, então, *algo é bom para mim e não para outrem*. Para Kant, em relação ao belo, é necessário que haja um acordo unânime de outros em seu juízo de complacência porque o exige deles. Se cada um possuísse um gosto particular, não seria possível quaisquer juízos de gosto pois “isto equivaleria a dizer: não existe absolutamente gosto algum, isto é, um juízo estético que pudesse legitimamente reivindicar o assentimento de qualquer um”(KANT, 2002, p.57).

Desse modo, quanto à quantidade, “o belo é o que é representado sem conceitos como objeto de uma complacência *universal*” (KANT, 2002, p.56). O belo consiste naquele objeto que, pela sua forma, compraz o juízo reflexivo estético, ou, simplesmente, a reflexão, sem que esta tenha que recorrer a algum conceito para enunciá-lo discursivamente, torná-lo objeto de conhecimento possível. O juízo do gosto sobre o belo, no entanto, deve exigir universalmente a complacência desinteressada pela qual a reflexão foi tomada no instante da contemplação das formas belas, cuja concordância com a forma da receptividade da reflexão subjetiva, desperta no sujeito, o sentimento de prazer. Uma universalidade que não se baseia em conceito algum de objetos só poderá ser denominada de *universalidade estética*, caso se associe a uma validade comum não no que diz respeito ao conhecimento objetivo do belo,

mas ao sentimento de prazer e desprazer suscitados, cuja qualidade estética distingue-se do agradável e do bom, sensações estas atribuídas e válidas para o conhecimento do objeto. “Quando se julgam objetos simplesmente segundo conceitos, toda a representação da beleza é perdida” (KANT, 2002, p.60). Em relação a esse caráter do juízo do gosto, Kant afirma:

(...) no juízo do gosto nada é postulado, a não ser uma tal *voz universal* com vistas à complacência, sem mediação dos conceitos; por conseguinte, a *possibilidade* de um juízo estético que, ao mesmo tempo, possa ser considerado como válido para qualquer um. O próprio juízo de gosto não *postula* o acordo unânime de qualquer um (pois isto só pode fazê-lo um juízo lógico-universal, porque ele pode alegar razões); ele somente imputa a qualquer um este acordo como um caso da regra, com vistas ao qual espera a confirmação não de conceitos, mas da adesão de outros. A voz universal é, portanto, somente uma idéia (em que ela se baseia, não será ainda investigado aqui). Que aquele que crê proferir um juízo de gosto, de fato julgue conformemente a essa idéia, pode ser incerto; mas que ele, contudo, o refira a ela, conseqüentemente que ele deva ser um juízo de gosto, anuncia-o através da expressão “beleza”. (KANT, 2002, p.60).

O juízo do gosto, de acordo com Kant, não deve ser coagido a reconhecer algo como belo a partir de um conceito ou uma regra que definisse a priori o que é a beleza, cabendo à reflexão apreendem formas capazes de serem adequadas a essa definição. Por outro lado, a complacência no juízo do gosto também não depende de uma sensação sobre o objeto, mas apenas de um estado subjetivo de prazer ou desprazer decorrente da recepção de uma dada forma. Para tornar mais claro a possibilidade de um juízo reflexivo e estético do gosto cuja complacência ocorre sem a mediação de conceitos e reivindica uma universalidade subjetiva, Kant (2002, p.61-64) dedica algumas páginas de sua *Analítica* à investigação da seguinte questão, não muito detalhada na exposição que fez em sua *Introdução*: se, no juízo do gosto, o sentimento de prazer precede o ajuizamento da forma do objeto ou se o ajuizamento da forma do objeto precede o prazer.

Se o prazer no objeto anteceder a comunicabilidade – no sentido de compartilhar ou compartilhar- universal do prazer pelo juízo do gosto, então, de acordo com Kant, esse prazer estaria associado a um simples agrado consequente do contato sensorial com um dado objeto, possuindo apenas uma validade particular e privada, pois dependeria imediatamente do objeto dado. A universal capacidade de comunicar ou compartilhar, sem a mediação de conceitos, o estado de ânimo próprio do belo consiste na condição subjetiva do juízo do gosto, tendo como consequência o sentimento do prazer. “Nada, porém, pode ser comunicado universalmente, a não ser conhecimento e representação, na medida em que ela pertence ao conhecimento” (KANT, 2002, p.61). Só é comunicável universalmente aquilo que pertence ao conhecimento em geral, pois se o fundamento do juízo do gosto sobre a comunicabilidade universal da

forma do objeto deve ser pensado apenas subjetivamente, ou seja, sem a mediação de um conceito prévio do objeto, então o estado de prazer ou, simplesmente, de ânimo a ser compartilhado universalmente só pode ser encontrado na relação recíproca entre as faculdades de conhecimento, a saber, entendimento e imaginação, decorrente da experimentação de uma forma dada a um possível conhecimento. Só se comunica universalmente sem conceito o estado de ânimo que anuncia uma concordância com as faculdades do conhecimento em geral.

O estado de ânimo despertado pela forma de um objeto apreendido, cuja comunicabilidade universal e subjetiva (porque estética e não lógica) precede o próprio prazer pela reflexão da forma sem a mediação do conceito, pressupõe um *jogo livre* entre as faculdades da *imaginação* e do *entendimento* na medida em que ambas concordam entre si a respeito da concordância da forma apreendida a um conhecimento em geral. A forma de um objeto põe em um jogo livre as faculdades do conhecimento, imaginação e entendimento, pois essa relação recíproca entre ambas não é regulada ou determinada por nenhum conceito prévio. Desse modo, o estado de ânimo a ser comunicado universalmente consiste no sentimento de um jogo livre entre as faculdades da imaginação e do entendimento sobre a forma de um dado objeto.

As faculdades de conhecimento, que através desta representação são postas em jogo, estão com isto em um livre jogo, porque nenhum conceito determinado limita-as a uma regra de conhecimento particular. Portanto, o estado de ânimo nesta representação tem que ser o de um sentimento de jogo livre das faculdades de representação em uma representação dada para um conhecimento em geral. Ora, a uma representação pela qual um objeto é dado, para que disso resulte conhecimento, pertencem a *faculdade de imaginação*, para a composição do múltiplo da intuição, e o *entendimento*, para a unidade do conceito, que unifica as representações. Este estado de um *jogo livre* das faculdades de conhecimento em uma representação, pela qual um objeto é dado, tem que poder comunicar-se universalmente; porque o conhecimento como determinação do objeto, com o qual representações (seja em que sujeito for) devem concordar, é o único modo de representação que vale para qualquer um. (KANT, 2002, p.62).

O sentimento de prazer ou de ânimo só pode ser comunicado universalmente, cuja unanimidade é compartilhada esteticamente e não por um conceito lógico, graças ao jogo livre estabelecido entre a imaginação, que apresenta e produz formas múltiplas dadas ou advindas da intuição, e o entendimento, como faculdade que unifica o múltiplo fornecido. O prazer ou o ânimo exprime uma concordância possível entre a imaginação e o entendimento no que diz respeito à forma do objeto. Aquilo que suscita um prazer desinteressado deve ser comunicado universalmente, pois a forma do objeto que desencadeia o ânimo é conveniente ao conhecimento em geral, embora a relação entre a imaginação e o entendimento, no juízo do gosto, não é determinada por um conceito, mas apenas num jogo livre baseado em

associações livres entre formas múltiplas e a possibilidade de concordarem com o entendimento na medida em que estas podem ser unificadas numa experiência dada, pois a unidade da experiência é um pressuposto estético para o juízo do gosto – e lógico para o juízo teleológico. O ajuizamento subjetivo e estético do objeto – ser comunicado universalmente sem conceitos – precede o prazer consiste no fundamento deste sentimento na harmonia das faculdades de conhecimento, denominando belo todo objeto cuja forma esteja associada a essa validade subjetiva e universal da complacência desinteressada.

A concordância subjetiva recíproca entre imaginação e entendimento no juízo do gosto se torna consciente ao sujeito por intermédio da sensação que vivifica ou, simplesmente, anima a imaginação e o entendimento para uma atividade indeterminada, mas universal e unânime. Se o juízo do gosto fosse determinado por um conceito que unificasse o entendimento e a imaginação no ajuizamento do objeto para um conhecimento do mesmo, essa concordância tornar-se-ia consciente intelectualmente. Porém, como o juízo do gosto determina independentemente de conceitos o objeto com respeito à complacência e ao predicado da beleza, então a unidade subjetiva dessa relação – ou sentimento de jogo livre – a ser comunicada universalmente só se torna cognoscível pela sensação (KANT, 2002, p.63-64).

O terceiro momento do juízo do gosto, segundo a relação dos fins que nele é considerada, afirma que o juízo de gosto não tem por fundamento senão a *forma da conformidade a fins* de um objeto ou do seu modo de representação (KANT, 2002, p.66). Para Kant (2002, p.64), um *fim* consiste na consideração de que o conceito é a causa ou o fundamento real da possibilidade de um objeto, sendo que a causalidade de um conceito em relação ao seu objeto é a conformidade a fins. Trata-se, portanto, de uma relação em que o conceito torna possível o conhecimento de um objeto e este, por sua vez, só é possível na medida em que concorda com o conceito. Todo o fim, portanto, comporta sempre um interesse como fundamento da determinação do juízo sobre o objeto: um interesse em determinar ou tornar possível o conhecimento de um objeto dado pela reflexão a partir de um conceito já dado, instaurando uma causalidade harmônica na qual o conceito é a causa e o conhecimento do objeto o efeito dessa causa. Em relação ao juízo estético, meramente contemplativo e sem produzir um interesse em determinar o objeto em função de uma causalidade, a consciência da conformidade a fins meramente formal no jogo livre entre a imaginação e o entendimento em uma representação corresponde ao próprio prazer, pois a representação desse objeto contém uma causalidade interna que tem em vista um conhecimento em geral, mas sentida não por um conceito já determinado, mas apenas pela

simples forma da conformidade a fins subjetiva de uma representação em um juízo estético. Ou seja, o prazer possui, em si, uma causalidade que não é determinada ou reconhecida por um conceito dado pela reflexão, mas é sentida porque põe em um jogo livre as faculdades da imaginação e do entendimento, sem ter em vista a adequação dessa causalidade a um conhecimento possível. Essa causalidade é motivo de prazer, pois a representação do objeto, cuja forma já possui em si uma causalidade interna, concorda com a forma da conformidade a fins e não a uma finalidade já predeterminada pelo juízo reflexivo, cuja consciência dessa concordância possível é o próprio prazer e, portanto, o sentimento de ânimo experimentado no jogo livre entre imaginação e entendimento. A reflexão dá a si mesma apenas a forma da conformidade a fins, o princípio de concordância possível com uma causalidade, e não a própria causalidade e seus conceitos. A causalidade contida no próprio prazer à qual Kant menciona consiste em “manter, sem objetivo ulterior, o estado da própria representação e a ocupação das faculdades de conhecimento”, pois a demora indeterminada na contemplação do belo se dá “porque esta contemplação fortalece e reproduz a si própria” (KANT, 2002, p.68).

O quarto e último momento do juízo do gosto, de acordo com Kant (2002, p.82-86), refere-se à modalidade da complacência no objeto. A modalidade de um juízo estético consiste na sua *necessidade*, ou seja, “uma necessidade do assentimento de todos a um juízo que é considerado como exemplo de uma regra universal que não se pode indicar” (KANT, 2002, p.82). Como os juízos estéticos não são objetivos, nem lógicos, pois não contêm em si nenhum conceito, logo a condição da necessidade que um juízo de gosto pretende fundamenta-se na ideia de um *sentido comum*. O juízo do gosto exige, daquele que julga e contempla, o assentimento a qualquer um, cujo objeto denominado belo deve ser assim declarado por qualquer um e, desse modo, comunicado universalmente sem conceito. Se os juízos estéticos do gosto tivessem um princípio objetivo determinado, então aquele que reflete reivindicaria uma necessidade incondicionada de seu juízo e, portanto, não seria universal; mas, se os juízos fossem desprovidos de todo princípio, como se referissem aos gostos dos sentidos, então não seriam necessários. Por esse motivo, Kant afirma que os juízos do gosto devem possuir um princípio, porém subjetivo, o qual determine o que é belo somente por intermédio do sentimento despertado e não pelos conceitos, e, contudo, de um modo universalmente válido e necessário.

Um tal princípio, porém, somente poderia ser considerado como um *sentido comum*, o qual é essencialmente distinto do entendimento comum, que às vezes também se chama senso comum (*sensus communis*); neste caso, ele não julga segundo o sentimento, mas sempre segundo conceitos, se bem que habitualmente somente ao modo de princípios obscuramente representados. (KANT, 2002, p.83).

Para Kant, tanto os juízos estéticos quanto os juízos determinantes – juízos objetivos e lógicos, relacionados ao conhecimento – devem ser comunicados universalmente, assim como o estado de ânimo, ou seja, a disposição livre das faculdades de conhecimento, imaginação e entendimento, para um conhecimento em geral, cuja proporção recíproca da representação também deve comunicar-se universalmente. O mesmo ocorre quando um objeto dado conduz a faculdade da imaginação à composição do múltiplo e esta, por sua vez, põe em movimento o entendimento para a unidade do mesmo, cuja disposição é determinada pelo sentimento de prazer desinteressado. Portanto, para que essa disposição e o sentimento da mesma sejam comunicados universalmente sem conceitos, é necessário que haja um *sentido comum* como condição necessária da comunicabilidade, pois o sentimento do belo que experimentamos na reflexão não se refere a um sentimento privado, mas a um *sentimento comunitário*, diferente do senso comum, pelo qual o objeto é julgado a partir de conceitos não fundamentados. Este sentimento comunitário não se fundamenta na experiência, mas consiste apenas em “uma simples norma ideal, sob cuja pressuposição poder-se-ia, com direito, tornar um juízo [...] regra para qualquer um”, pois esse princípio, admitido subjetivamente e universalmente, torna unânime os julgamentos diversos (KANT, 2002, p.85). Um sentido comum, ou uma comunidade de julgantes, deve pressupor necessariamente a comunicabilidade universal dos juízos do gosto.

Em *Analítica do sublime*, segundo livro da *Analítica da faculdade de juízo estética*, Kant (2002, p.89-93) inicia sua investigação sobre o modo de ajuizamento no qual se fundamenta o sentimento do sublime, comparando-o, sumariamente, ao do juízo do gosto ou do belo. Assim como o belo, o sentimento do sublime consiste num juízo reflexivo ao qual não se encontra vinculado nenhum conceito ou princípio lógico-determinante com vistas ao conhecimento do objeto, mas cuja complacência ou prazer (desprazer) desinteressado refere-se àquilo que é apresentado pela imaginação em uma intuição dada.

Uma das principais diferenças, entretanto, que compreende ambos os sentimentos consiste em que o belo (natural e artístico) refere-se à forma limitada de um objeto apreendido pela imaginação, ao passo que o sublime é encontrado “em um objeto sem forma, na medida em que seja representada ou que o objeto enseje representar nele uma *ilimitação*, pensada, além disso, em sua totalidade (KANT, 2002, p.90). O objeto que suscita o sentimento do sublime não contém em si uma limitação natural ou formal predominante no juízo do gosto, mas sim um caráter indeterminado e ilimitado. Se a complacência no belo está associada à *qualidade*, a saber, o desinteresse em relação ao objeto apreendido, no sublime, o prazer não é

avaliado segundo a qualidade, mas segundo a *quantidade*, pois, como não pode ser mensurável pela reflexão, este prazer surge apenas indiretamente “produzido pelo sentimento de uma momentânea inibição das forças vitais e pela efusão imediatamente consecutiva e tanto mais forte das mesmas” (KANT, 2002, p.90). Diferentemente do belo, cujo prazer ou complacência produz uma reciprocidade lúdica e atrativa no jogo livre entre imaginação e entendimento, o sentimento de ânimo que envolve o sublime não é atraído pelo objeto, mas, ao contrário, por ele é repelido, contendo em si “não tanto prazer positivo, quanto muito mais admiração ou respeito, isto é, merece ser chamada de prazer negativo” (KANT, 2002, p.90).

Para Kant, o principal aspecto que diferencia o sublime do belo consiste nos domínios próprios que compreendem ambos os sentimentos: enquanto a beleza, tanto a natural quanto a artística, inclui uma conformidade a fins em sua forma, o sublime só pode ser encontrado em objetos da natureza, “pois o sublime da arte é sempre limitado às condições da concordância com a natureza”, a qual ele não possui (KANT, 2002, p.90). O belo artístico pressupõe uma técnica análoga à da natureza em produzir objetos que disponham, no que se refere à sua forma, o ânimo a suscitar um jogo livre e lúdico entre a imaginação e o entendimento. No entanto, “aquilo que, sem raciocínio, produz em nós e simplesmente na apreensão o sentimento do sublime, na verdade pode, quanto à forma, aparecer como contrário a fins para nossa faculdade de juízo, inconveniente à nossa faculdade de apresentação” (KANT, 2002, p.91). Kant desconsidera a possibilidade da imaginação artística produzir uma obra de arte formal, portanto limitada, a respeito de algo que contém, em si mesmo, uma indeterminação e ilimitação. Portanto, se a beleza artística está associada, para Kant, à formalidade da obra, o sublime, suscitado por um objeto contrário a fins, não pode ser representado pela produção artística nos termos por ele definidos²⁵.

O método de análise do sentimento do sublime pressupõe os mesmos critérios pelos quais o juízo do gosto fora investigado, ou seja, caberá considerar a complacência no sublime segundo a *quantidade*, universalmente válido; *qualidade*, pois desinteressado; *relação*, representando uma conformidade a fins subjetiva; *modalidade*, pois necessária. Embora compreenda esses quatro aspectos, a divisão da investigação sobre o sentimento do sublime irá pressupor a distinção entre o *sublime-matemático* e o *sublime-dinâmico*.

Kant (2002, p.93) define o sublime-matemático como sendo aquilo “que é *absolutamente grande*”, não apenas simplesmente grande, mas aquilo “que é grande acima de

²⁵ Ambas as considerações, sumariamente expostas por Kant e aqui reconstituídas, serão retomadas pelo filósofo no decorrer da análise que fará a respeito do matemático-sublime e do dinâmico-sublime.

toda a comparação”. O *grande* ao qual se refere o sublime-matemático não diz respeito a uma *grandeza* quantificada, pois esta só é grande ou pequeno ou médio em relação a alguma coisa, necessitando de um objeto diverso de si, como medida, com o qual possa ser comparada. Quando algo é designado não apenas como grande, mas absolutamente e em todos os sentidos grande, pretende-se afirmar que esse algo está acima de toda a comparação possível, para o qual nenhum padrão de medida e comparação é adequado. Por esse motivo, Kant apresenta uma definição de sublime segundo a qual “*sublime é aquilo em comparação com o qual tudo o mais é pequeno*” (2002, p.96).

Para esclarecer o que significa algo para o qual nenhum padrão de medida e comparação é adequado, Kant (2002, p.96-99) propõe a distinção entre dois modos de se avaliar as grandezas dos objetos da natureza: a *avaliação matemática* e a *avaliação estética*. A avaliação matemática das grandezas ocorre por intermédio de conceitos numéricos ou sinais algébricos (menos, mais, maior, menor, diferente, igual), ao passo que a avaliação estética decorre unicamente da simples intuição. Quando se avalia matematicamente uma grandeza, ou seja, a partir de conceitos numéricos, procura-se comparar a unidade a ser avaliada com uma medida diversa ou uma grandeza relativa por comparação com outras da mesma espécie (X é grande ou pequeno ou médio, e maior ou menor em relação a Y). Nesse sentido, para a avaliação matemática das grandezas, não há nenhum máximo ou medida fundamental, pois o poder dos números vai até o infinito: não há, matematicamente, nenhuma grandeza absolutamente grande, incomparável, além da qual não há medida maior, mas sempre algo será grande ou pequeno em relação a algo e essa comparação é sempre mediada por um número enquanto medida de grandezas. No entanto, a avaliação estética das grandezas sempre é forçada a apresentar uma grandeza absolutamente grande, incomparável, um máximo que, ao ser ajuizado como medida absoluta, “comporta a idéia do sublime e produz aquela comoção que nenhuma avaliação matemática das grandezas pode efetuar através de números” (KANT, 2002, p.97).

No âmbito da avaliação estética, a faculdade da imaginação opera segundo duas ações principais, a saber, a *apreensão* e a *compreensão*, ou seja, percorrer os dados sensíveis (apreensão) e manter o que foi apreendido de forma a que possa ser sintetizado como totalidade um mesmo (compreensão). Em relação à apreensão, a imaginação não esbarra em nenhuma dificuldade, pois ela é capaz de apreender infinitas formas, associá-las arbitrariamente e mesmo produzir formas de intuições possíveis. À medida que a apreensão avança, sem impeditivo algum, até o infinito, a compreensão desses múltiplos, ou seja, sua composição em uma unidade, se torna cada vez mais difícil: não se compreende o infinito. A

imaginação busca apreender o infinito e é levada a tentar a apresentar a ideia de um todo e compreendê-lo em uma única intuição, mas fracassa nesse objetivo, pois é impossível apresentar adequadamente a ideia de uma totalidade suprassensível. A imaginação é limitada pela compreensão à qual se deve o fracasso dessa faculdade, pois não se pode sintetizar a apreensão na intuição do infinito. Se o entendimento guiar a imaginação por intermédio de conceitos numéricos, então, nesse caso, a avaliação das grandezas seria matemática ou lógica, cujo caráter objetivo não fundamentaria nenhum juízo estético, mas apenas teleológico. Na avaliação matemática das grandezas, a compreensão lógica (e não estética), determinada pelos conceitos numéricos fornecidos pelo entendimento, é capaz de compreender qualquer unidade fornecida pela imaginação, comparando-a a uma outra medida, infinitamente, sem a necessidade de intuir uma grandeza máxima. No entanto, como o entendimento possui conceitos numéricos de comparação, e não de uma grandeza absoluta, o ânimo é forçado pela razão, e não pelo entendimento, a apresentar a totalidade para todas as grandezas dadas, reivindicando a compreensão dessa totalidade em uma intuição.

O infinito, porém, é absolutamente (não apenas comparativamente) grande. Comparado com ele, tudo o mais (da mesma espécie de grandezas) é pequeno. Mas, o que é mais notável, tão-só poder pensá-lo *como um todo* denota uma faculdade do ânimo que excede todo padrão de medida. Pois para isso requer-se-ia uma compreensão que fornecesse como unidade um padrão de medida que tivesse uma suposta relação determinada e numérica com o infinito; o que é impossível. No entanto, para *tão-só poder pensar* sem contradição o infinito dado requer-se no ânimo humano uma faculdade que seja ela própria suprassensível. Pois somente através desta e de sua idéia de um número – que não permite ele mesmo nenhuma intuição e contudo é submetido como substrato à intuição do mundo enquanto simples fenômeno – o infinito do mundo dos sentidos é compreendido *totalmente sob* um conceito na avaliação pura e intelectual da grandeza, conquanto na avaliação matemática *através de conceitos numéricos* jamais possa ser totalmente pensado. Mesmo uma faculdade de poder pensar o infinito da intuição supra-sensível como dado (em seu substrato inteligível) excede todo padrão de medida da sensibilidade e é grande acima de toda comparação mesmo com a faculdade da avaliação matemática; certamente não de um ponto de vista teórico para o fim da faculdade do conhecimento, e contudo como ampliação do ânimo, que de um outro ponto de vista (o prático) sente-se apto a ultrapassar as barreiras da sensibilidade. (KANT, 2002, p.100-101).

A imaginação é capaz de avaliar matematicamente a grandeza de um objeto, fornecendo uma medida suficiente para a mesma, pois os conceitos numéricos do entendimento, pelos quais a compreensão é determinada, tornam toda medida adequada a cada grandeza dada, intuída. Na avaliação estética da grandeza apreendida pela imaginação, o esforço da compreensão em acompanhar a apreensão progressiva e infinita das intuições, sintetizando-as em um todo, é sentido, no qual, ao mesmo tempo se percebe a “própria inadequação do

máximo esforço de nossa faculdade da imaginação na avaliação da grandeza de um objeto”, ou seja, ilimitada no progredir, a imaginação não se adéqua ao esforço mínimo do entendimento e da razão em captar e apresentar uma medida fundamental apta para a avaliação da grandeza e usá-la para a avaliação das grandezas (KANT, 2002, p.101). Ao contemplar um objeto sem forma, ou que produz a ideia de uma infinitude, a imaginação, indo ao limite do que pode ser compreendido em uma única intuição, é levada a tentar apresentar a ideia de um todo, mas fracassa porque lhe é impossível apresentar adequadamente a ideia de uma totalidade suprassensível. O que ela consegue apresentar é apenas a inadequação entre uma totalidade sensível e uma totalidade ideal. “A natureza é, portanto, sublime naquele entre os seus fenômenos cuja intuição comporta a idéia de sua infinitude” (KANT, 2002, p.101).

A verdadeira medida fundamental da natureza consiste no todo absoluto da mesma que, invariavelmente, diz respeito a uma infinitude compreendida; este conceito de medida, no entanto, é contraditório, pois é impossível a totalidade absoluta de um progresso sem fim ser apresentada e compreendida pela imaginação, embora ela seja forçada a fazê-la. Para pensar reflexivamente, esteticamente e sem contradição a grandeza absoluta, o infinito enseja uma disposição de ânimo pela qual a imaginação se volta para a *razão* e para as suas *ideias*. O fracasso e a derrocada da imaginação, impotente para compreender o grandioso, ao ultrapassar todo o padrão sensorial e intuitivo, faz com que o sujeito tome consciência do poder ilimitado da razão, pois é pela incapacidade ou impotência de uma imaginação desafiada pela razão a ampliar seus poderes é que se atesta a presença do suprassensível. A limitação da imaginação desperta a consciência do caráter ilimitado da razão e suas idéias. O sentimento de que nós possuímos uma razão pura e independente, cujas ideias permitem a avaliação das grandezas, não pode ser feita intuível a não ser da insuficiência da imaginação em apresentar grandezas. Fracassando na tarefa de apresentar o todo numa intuição, a imaginação dá uma *apresentação negativa* da ideia. É por esse motivo que o sublime não diz respeito ao objeto, uma vez que “a verdadeira sublimidade tenha de ser procurada só no ânimo daquele que julga e não no objeto da natureza, cujo ajuizamento enseja essa disposição de ânimo” (KANT, 2002, p.102).

A razão não conhece outra medida de grandeza válida e invariavelmente absoluta, incomparável, para qualquer uma senão o todo-absoluto. Por esse motivo, a razão impõe, como lei, à compreensão estética realizada pela imaginação que apresente numa unidade a totalidade do infinito, de modo a adequá-la a essa ideia. No entanto, o que a imaginação experimenta consiste no próprio sentimento de inadequação de nossa faculdade da imaginação com uma lei da razão, pois o absoluto não pode ser apreendido e compreendido esteticamente

pela imaginação. Mas, ao mesmo tempo em que prova a inadequação e insuficiência para apresentar o absolutamente grandioso, a imaginação prova, contudo a sua destinação, o seu acordo e consonância com a razão, pois, como o absolutamente grande não pode ser apresentado pela imaginação, somente a razão é capaz de apresentá-lo, porém como ideia. No momento mesmo em que a razão está demonstrando que a imaginação é limitada, também está assinalando para a superioridade da determinação racional de nossas faculdades de conhecimento sobre a faculdade da sensibilidade, de modo que a imaginação se entregue à legislação supra-sensível que ela não pode apresentar (KANT, 2002, p.103). As ideias da razão consistem no supra-sensível que a imaginação não consegue apreender e nem compreender. O desprazer promovido pela inadequação entre a imaginação com as ideias racionais desperta, indiretamente, um prazer a partir da concordância subjetiva desta inadequação com a razão.

O sentimento do sublime é, portanto, um sentimento do desprazer a partir da inadequação da faculdade da imaginação, na avaliação estética da grandeza, à avaliação pela razão e, neste caso, ao mesmo tempo um prazer despertado a partir da concordância, precisamente deste juízo da inadequação da máxima faculdade sensível, com ideias racionais, na medida em que o esforço em direção às mesmas é lei para nós. Ou seja, é para nós lei (da razão) e pertence à nossa determinação avaliar como pequeno em comparação com ideias da razão tudo o que a natureza como objeto dos sentidos contém de grande para nós; e o que ativa em nós o sentimento desta destinação supra-sensível concorda com aquela lei. Ora, o esforço máximo da faculdade da imaginação na exposição da unidade para a avaliação da grandeza é uma referência a algo *absolutamente grande*, conseqüentemente é também uma referência à lei da razão admitir unicamente esta lei como medida suprema das grandezas. Portanto, a percepção interna da inadequação de todo padrão-de-medida sensível para a avaliação de grandeza da razão e uma concordância com leis da mesma e um desprazer que ativa em nós o sentimento de nossa destinação supra-sensível, segundo a qual é conforme a fins por conseguinte é prazer, considerar todo o padrão de medida da sensibilidade inadequado às ideias da razão. (KANT, 2002, p.103-104).

No juízo do sentimento do sublime, ocorre um *movimento* do *ânimo* – diferentemente do juízo estético sobre o belo durante o qual ele se encontra em uma tranquila contemplação – comparado a um abalo, ou seja, uma rápida alternância de atração e repulsão do mesmo objeto. Aquilo que é excessivo para a imaginação é, por esse motivo, um abismo no qual ela teme perder-se, mas, aquilo que era repulsivo para a sensibilidade torna-se atraente na medida em que, negativamente, se refere a uma ideia da razão do suprassensível. O juízo permanece estético, pois, como não tem um conceito predeterminado, representa como harmônico o jogo subjetivo das faculdades do *ânimo* (imaginação e razão), ainda que por intermédio de seu contraste.

A qualidade do sentimento do sublime consiste em que ela é, relativamente à faculdade de juízo estético, um sentimento de desprazer em um objeto, contudo representado ao mesmo tempo como conforme a fins; o que é possível pelo fato de que a incapacidade própria descobre a consciência de uma faculdade ilimitada do mesmo sujeito, e que o ânimo só pode juizar esteticamente a última através da primeira (KANT, 2002, p.105).

A avaliação lógica da grandeza demonstra a impossibilidade objetiva de pensar o infinito dado, como totalidade absoluta, por intermédio do progresso da mediação dos objetos sensíveis no tempo e no espaço, e não subjetiva como incapacidade de captá-lo, pois a compreensão não é guiada pela intuição, mas apenas compara uma grandeza dada a um conceito de número relativo, e não absoluto. Em uma avaliação estética da grandeza, o conceito de número como medida relativa ou padrão de comparação não deve ser dado – pois, nesse caso, não seria um juízo reflexivo, mas sim determinante – e a compreensão da faculdade da imaginação é conforme a fins pois requer a unidade da medida, uma síntese. Se, em uma intuição, a grandeza excede a compreensão lógica e a imaginação é desafiada a uma compreensão estética em uma unidade maior, então o ânimo faz com que nos sintamos esteticamente dentro de limites. Mas esse desprazer é representado como conforme a fins, pois amplia necessariamente a adequação da imaginação àquilo que, na razão, é ilimitado, ou seja, à ideia do todo absoluto. A desconformidade a fins da faculdade da imaginação à razão é representada como conforme a fins, cujo juízo estético torna-se subjetivamente conforme a fins para a razão como fonte das ideias, tornando a compreensão intelectual superior à compreensão estética. Nesse sentido, “o objeto é admitido como sublime com um prazer que só é possível mediante um desprazer” (KANT, 2002, p.106).

Além de poder ser juizada como sendo matematicamente sublime, a natureza pode ser julgada, também, como dinamicamente sublime. Kant inicia sua exposição a respeito do sublime-dinâmico, definindo o *poder* como sendo uma potência cuja força excede e se sobrepõe às nossas próprias forças, inclusive à de resistência, suscitando-nos medo, apavoramento e uma certa impotência. Para a faculdade do juízo estético, a natureza é considerada dinamicamente sublime, sem conceitos, na medida em que for concebida como um poder, como sendo uma potência que suscita medo, mas que não exerce nenhuma força sobre a nossa capacidade de resistir. No juízo do sublime-dinâmico, a natureza se manifesta como sendo uma potência ameaçadora, um poder que torna insignificante as nossas próprias forças, mas ao qual o homem procura resistir, descobrindo nele uma faculdade de resistência que lhe encoraja a medir-se, com segurança, com a aparente onipotência da natureza. O juízo estético sobre o sublime-dinâmico, cuja qualidade de ser desinteressado depende da não

insistência do homem no medo e no apavoramento, consiste em dominar e resistir ao medo que a natureza suscita, de modo que a razão humana possa afirmar a sua superioridade sobre a natureza a despeito da inferioridade e impotência do homem como um ser sensível. Um objeto ou fenômeno da natureza pode ser considerado temível, sem que, em função desse caráter, tenha que se temer diante dele, pois quem teme a si, fugindo da contemplação de um objeto que lhe incute medo, não é capaz de julgar sobre o sublime da natureza. Se o julgamento estético do sublime-dinâmico evoca a necessidade de uma complacência ou prazer desinteressado, esta só será possível se o terror suscitado não for levado a sério e o sujeito não temer a si diante de tal poder. O sujeito só estará liberto de uma situação de perigo provocada por esse poder na medida em que dominar e resistir ao medo suscitado, não temer a si diante de infinita potência e descobrir em si uma faculdade, a da razão, superior a todo poder da natureza. Após o término dessa situação de impotência, o ânimo é tomado por um agrado ou prazer denominado por Kant (2002, p.107) de contentamento, cujo propósito consiste em “jamais expor-se de novo a ele [perigo]; antes, não se gosta de recordar-se uma vez se quer daquela sensação, quanto mais de procurar ocasião para tanto”. Assim,

[...] a sublimidade não está contida em nenhuma coisa da natureza, mas só em nosso ânimo, na medida em que podemos ser conscientes de ser superiores à natureza em nós e através disso também à natureza fora de nós (na medida em que ela influi sobre nós). Tudo o que suscita este sentimento em nós, a que pertence o *poder* da natureza que desafia nossas forças, chama-se então (conquanto impropriamente) sublime; e, somente sob a pressuposição desta idéia em nós e em referência a ela somos capazes de chegar à idéia da sublimidade daquele ente, que provoca respeito interno em nós não simplesmente através de seu poder, que ele demonstra na natureza, mas ainda mais através da faculdade, que se situa em nós, de ajuizar sem medo esse poder e pensar nossa destinação como sublime para além dele (KANT, 2002, p.110).

A natureza não é julgada como dinamicamente sublime em nosso juízo estético enquanto provocadora de medo, apavoramento e impotência, mas sim na medida em que ela convoca a nossa força para considerar como pequeno tudo aquilo pelo qual estamos temerosos, não considerando seu poder como uma força capaz de sobrepujar nossa capacidade de resistência. A natureza é ajuizada como sublime porque eleva a imaginação à apresentação dos casos em que o ânimo é capaz de sentir a sua própria destinação racional.

Nas observações gerais que faz sobre a exposição dos juízos reflexivos estéticos, Kant (2002, p.114) apresenta a seguinte descrição a respeito do sublime: “ele [o sublime] é um objeto (da natureza), cuja representação determina o ânimo a imaginar a inacessibilidade da natureza como apresentação de ideias”. As ideias do infinito, do absolutamente grande ou do poder que a natureza exerce sobre nós não podem ser apresentadas, como esquemas, pela

imaginação, mas, ao ampliarmos matemática e dinamicamente essa faculdade de apresentação, então a ela estará vinculada a razão como uma faculdade independente das forças da natureza e portadora da ideia de totalidade absoluta, produzindo um esforço do ânimo em tornar os dados sensíveis intuídos adequados à razão. Este esforço em avaliar esteticamente a natureza e a *inacessibilidade* do infinito, do incomparável, do absoluto, obriga-nos a *pensar* subjetivamente a natureza em sua totalidade como apresentação de algo supra-sensível a reconhecer a conformidade a fins subjetiva de nosso ânimo no uso da faculdade da imaginação para sua destinação suprassensível, sem poder realizar *objetivamente* essa apresentação. O incondicionado, o absoluto, afasta-se da natureza no espaço e tempo, motivo pelo qual somos advertidos de que, objetivamente, a natureza só se apresenta como fenômeno. Não podemos *conhecer objetivamente* a ideia do suprassensível ou da coisa em si, mas somente pensá-la, ou melhor, na tentativa de conhecê-la, deparamo-nos com o limite de nossa compreensão. Mas essa ideia é, de acordo com Kant, despertada em nós por um objeto que enseja tal infinitude (matematicamente) ou poder (dinamicamente).

A complacência no sublime da natureza é por isso também somente *negativa* (ao invés disso, a no belo é *positiva*), ou seja, um sentimento da faculdade da imaginação de privar-se por si própria da liberdade, na medida em que ela é determinada conformemente a fins segundo uma lei diversa da do uso empírico. Desse modo, a faculdade da imaginação obtém uma ampliação e um poder maior do que aquele que ela sacrifica e cujo fundamento, porém, está oculto a ela própria; ao invés disso, ela *sente* o sacrifício ou a privação e ao mesmo tempo a causa à qual ela é submetida. A *estupefação* – que confina com o pavor, o horror e o estremecimento sagrado que apanha o observador à vista de cordilheiras que se elevam aos céus, de gargantas profundas e águas que irrompem nelas, de solidões cobertas por sombras profundas que convidam à meditação melancólica etc. – não é, na segurança em que o observador se sente, um medo efetivo, mas somente uma tentativa de abandonar-se a ela com a imaginação, para sentir o poder da mesma faculdade, ligar o assim suscitado movimento do ânimo com o seu estado de repouso e deste modo ser superior à natureza em nós próprios, por conseguinte também à natureza fora de nós, na medida em que ela pode ter influência sobre o sentimento de nosso bem-estar. Pois a faculdade da imaginação, quando opera segundo a lei da associação, torna o nosso estado de contentamento fisicamente dependente; mas a mesma, quando opera segundo princípios do esquematismo da faculdade do juízo (consequentemente enquanto subordinada à liberdade), é instrumento da razão e de suas ideias, como tal, porém, é um poder de afirmar nossa independência contra as influências da natureza, de rebaixar como pequeno o que de acordo com a primeira é grande e, deste modo, pôr o absolutamente grande somente em que sua própria destinação (isto é, do sujeito). Esta reflexão da faculdade de juízo estética para elevar-se à adequação à razão (embora sem um conceito determinado da mesma) representa contudo o objeto como subjetivamente conforme a fins, mesmo através da inadequação objetiva da faculdade da imaginação em sua máxima ampliação em relação à razão (enquanto faculdade das ideias). (KANT, 2002, p.116).

O prazer ao qual o juízo estético do belo se refere decorre única e exclusivamente da reflexão, pois, mediante tal procedimento, a faculdade da imaginação apreende um dado objeto na intuição, associa arbitrariamente sua forma com outras possíveis, produz livremente formas a partir das já intuídas e apresenta à reflexão um dado objeto cuja forma é conforme a fins segundo a forma de receptividade da reflexão, na medida em que esta pressupõe subjetivamente uma unidade formal, não mediada por conceito, capaz de receber e refletir sobre aquela forma, suscitando, portanto, um prazer decorrente de tal concordância. Este prazer pode e deve ser, sem conceitos, comunicado universalmente, pois as condições subjetivas e formais (e não objetivas) requeridas ao juízo do gosto podem ser exigidas de qualquer um.

Por revelar traços de uma insuperável irreconciliação entre as faculdades do conhecimento e a imaginação, o sentimento do sublime resiste, a princípio, à reivindicação de uma unanimidade imediata em virtude da qual poderia ser comunicado universalmente. A não comunicabilidade imediata que caracteriza o sentimento do sublime se deve à ausência do prazer desinteressado no qual se baseia a livre concordância formal entre a imaginação e o entendimento sem a qual, em termos kantianos, não seria possível a emergência de uma comunidade de sentimento estético imediato e universal. O desprazer em meio à ilimitação de uma grandeza ou o medo diante da potência ameaçadora de um determinado objeto sem forma impede que haja a conformidade necessária entre a forma da receptividade da reflexão, a unidade sem conceitos, e a representação formal do objeto intuído ou produzido pela imaginação, suscitando o abalo, a estupefação e o desprazer incomunicáveis segundo os critérios estabelecidos por Kant e por ele reivindicados ao juízo do gosto.

A impossibilidade, no entanto, de comunicar o sentimento do sublime sem a mediação de conceitos determinantes e de um modo imediato requer, no âmbito da analítica kantiana, uma reformulação na maneira como o assentimento universal deve ser exigido para essa modalidade de sentimento. De acordo com Kant (2002, p.137-138), devem-se distinguir duas espécies de prazer segundo a sensação suscitada no sujeito, uma denominada de *prazer do gozo*, decorrente da sensação sensorial ou da percepção dos objetos pelos órgãos do sentido, e um *prazer da contemplação racionante*, suscitado em virtude do reconhecimento da destinação suprasensível à qual a moralidade humana estaria associada. O prazer do gozo mobiliza nosso ânimo pelos sentidos e não pressupõe nenhum assentimento imediato, universal e sem conceitos, pois, em relação à percepção, ainda que alguns sejam privados do sentido do olfato, não se admite que todos tenham a mesma sensação de um único objeto, tornando impossível que o prazer em semelhantes objetos seja reconhecido por qualquer um.

O prazer da contemplação raciocinante implica em uma complacência que não é imediata, como ocorre no juízo do gosto, porém mediada segundo o reconhecimento, por uma ideia da razão e por conceitos práticos morais, da destinação moral. A contemplação a partir da qual se desencadeia o sentimento do sublime possui um caráter desprazeroso, cujo movimento do ânimo só desperta um prazer – um prazer negativo – em decorrência da pressuposição de um suprasensível no qual se baseia a moralidade. Portanto, se há, na analítica kantiana, uma possível comunicabilidade do sentimento do sublime, esta se baseia num prazer que não é imediato, como no juízo estético do belo, e que emerge somente pela força de uma ideia da razão ou de uma máxima moral que concorde formalmente com o imperativo categórico.

Não estou absolutamente autorizado a pressupor que outros homens tomem esse sentimento em consideração e encontrem na contemplação da grandeza selvagem da natureza uma complacência (que verdadeiramente não pode ser atribuída a seu aspecto e que é antes aterrorizante). Todavia, considerando que em cada ocasião propícia se devesse ter em vista aquelas disposições morais, posso também imputar a qualquer um aquela complacência, mas somente através da lei moral, que é por sua vez fundada sobre conceitos da razão. (KANT, 2002, p.131).

Embora inúmeros objetos da natureza ajuizados, segundo a sua forma, como sendo belos, possam reivindicar uma unanimidade de juízo para o qual pode-se exigir uma comunicabilidade universal, o mesmo, de acordo com Kant (2002, p.111-112), não ocorre com o sublime, ou, pelo menos, não tão imediatamente como na beleza. O sentimento do sublime exige uma disposição de ânimo à qual se vincula uma certa receptividade para ideias, pois, em meio à inadequação da natureza à ideia da totalidade do infinito e diante da desconformidade a fins formal (sua não adequação a uma unidade formal pressuposta pela compreensão estética) suscitada por um objeto sem forma, “só sob a pressuposição das mesmas [ideias] e do esforço da faculdade da imaginação em tratar a natureza como um esquema para as ideias consiste o terrificante para a sensibilidade” (KANT, 2002, p.111). O esforço, em vão, da imaginação em apresentar um esquema para as ideias consiste, no fundo, em uma exigência que a razão impõe a essa faculdade de apresentação única e exclusivamente para ampliar e justificar o seu domínio prático que lhe é próprio. Se, para Kant, as ideias, particularmente a de liberdade, fundamentam a moralidade, ou, pelo menos, por intermédio do imperativo categórico, determinam a forma de nossas máximas subjetivas, então será necessário que o ajuizamento do ânimo para o sentimento do sublime, decorrente de tal desprazer, medo e inadequação, pressuponha uma disposição ao sentimento para ideias ou, em outras palavras, para um sentimento moral (2002, p.112). Somente nesse aspecto é que se funda a necessidade de assentimento unânime do juízo dos outros com o nosso sobre o

sublime, pois “somente sob uma pressuposição subjetiva [que porém nos cremos autorizados a poder imputar a qualquer um], ou seja, a do sentimento moral no homem, e com isso também atribuímos a necessidade a este juízo estético” (KANT, 2002, p.112).

Kant (2002, 139-142) considera necessário explicitar os critérios que tornam possível uma comunicação estética, cuja unanimidade em relação a um estado de ânimo ou prazer – e não de um pensamento – que é desinteressado e subjetivamente conforme a fins pode ser melhor compreendido a partir da pressuposição do juízo do gosto enquanto uma espécie de *sensus communis*, ou sentido comum. Kant adverte que o termo *sensus communis* não deve estar associado ao seu falso cognato senso comum – ao qual se associa a ideia de um pensamento cuja qualidade argumentativa demonstra-se superficial – mas sim a uma ideia de um *sentido comunitário*, ou seja, uma faculdade de ajuizamento que, em sua reflexão, considera *a priori* e em pensamento o modo de representação de qualquer outro, a fim de vincular o seu juízo à razão humana. Por *sensus*, entende-se uma imediatez que antecede a atividade do conceito e à qual se vincula a ideia de um sentido sobre as coisas (sobre a verdade, a conveniência, a beleza, a justiça) que não é mediado por regras universais e que é anterior à sua elaboração cognitiva ou moral; por *communis*, entende-se algo que se encontra por toda a parte, transitivado no espaço e tempo.

Um *sensus communis* dá origem a uma comunidade estética de sentimento, corpos que se encontram e se afetam mutuamente em torno de um sentido comunitário, comum, que é imediato e cuja comunicação é dada sem conceitos, transitivada esteticamente, pois guiada pelo prazer e não por um princípio. Segundo Kant, aquilo que desencadeia um *sensus communis* pode ser expresso em três fórmulas abstratas básicas:

[...] 1. pensar por si; 2. pensar no lugar de qualquer outro; 3. pensar sempre em acordo consigo próprio. A primeira é a máxima da maneira de pensar *livre de preconceito* <*Vorurteil*>; a segunda, a da maneira de pensar *alargada*; a terceira, a da maneira de pensar *conseqüente*. (KANT, 2002, p.140-141).

O prazer desinteressado, que autoriza reflexivamente o julgamento sobre a beleza, possui a peculiaridade de ser comunicado universalmente em decorrência da reivindicação que esse juízo comporta no que se refere à possibilidade de um assentimento comum a respeito desse sentimento, motivo pelo qual torna-se uma condição necessária pressupor que a reflexão que outros sujeitos farão sobre uma dada representação desencadeará a mesma complacência suscitada, pois o que importa, nessa avaliação estética, é a concordância da forma da representação do objeto, e não sua matéria sensível, com a forma da receptividade reflexiva. Nesse sentido, um pensar reflexivo que torna possível um *sensus communis* e, portanto, um assentimento imediato e universal capaz de ser comunicado sem conceitos,

opera segundo as três máximas supracitadas. A primeira maneira de pensar diz respeito a “uma razão jamais *passiva*”, o contrário de uma atitude propensa à heteronomia da razão ou à sua condução por intermédio de preconceitos, juízos antecipados sem exame (KANT, 2002, p.141). Pensar por si, de acordo com Kant, consiste em libertar-se de preconceitos e da cegueira imposta pelas mais diversas formas de superstição que, no limite, autorizam os estados de tutela nos quais somos guiados por outrem, o contrário do *Esclarecimento*. A segunda maneira de pensar desconsidera as condições privadas e subjetivas do juízo, irreconciliáveis com quaisquer universalidades, “e reflete sobre o seu juízo desde um *ponto de vista universal*”, ou seja, um pensar alargado, avaliar situações e condições nas quais se possa reviver um conflito ou situação vivida por outrem, como se fosse possível pensar reflexivamente no lugar do outro, considerar a possibilidade de que, diante de um dado fenômeno social, ético ou estético, o julgamento possa ser não apenas singular, mas universal; em outras palavras, imaginar-se no ponto de vista dos outros. A terceira maneira de pensar denomina-se *consequente*, segundo a qual, apesar das dificuldades de ser alcançada, só pode ser atingida como consequência das duas anteriores, como um modo de pensar coerente com seus princípios.

4.2. Lyotard e o sublime artístico nas vanguardas artísticas do século XX

Em sua obra *O inumano: considerações sobre o tempo*, Lyotard (1990) aborda, dentre tantos outros, o tema do *sublime*, situando-o nas discussões que desenvolve sobre alguns temas e problemas clássicos da Estética ou, mesmo, nas análises que faz sobre os desdobramentos estilísticos e, especialmente, filosóficos que a arte da pintura, da literatura e da música, sobretudo, sofreram com o advento das Vanguardas entre o final do século XIX e início do século XX, além de relacioná-lo, eventualmente, às transformações que as novas tecnologias impingiram à produção e recepção artística no tempo presente. Embora sua abordagem não constitua um objeto central de suas preocupações, Lyotard dedica parte dos artigos e textos de conferências proferidas que compõem essa obra ao tema do sublime e sua relação com os diversos registros de comunicação que definem o modo de recepção estética, cuja tradição, segundo o próprio autor, teria se consolidado, especialmente, após Kant e adquirido novas configurações após as correntes artísticas vanguardistas.

No artigo *Após o sublime, estado da estética*, Lyotard (1990, p.139-146) caracteriza alguns traços que definem o estado da arte e da estética no período das vanguardas, discutindo, particularmente, as relações entre o sentimento do sublime e a matéria. Para o

autor, há aproximadamente um século, as artes, de um maneira geral, não orientam suas produções em função da busca pelo objeto belo, seja ele natural ou artificial, mas sim em função daquilo que se aproxima do objeto ou sentimento do sublime. Lyotard, no entanto, pondera tal observação ao estabelecer uma distinção entre atividades culturais às quais se associam valores tradicionais do gosto, como a arquitetura, alguns ramos da pintura e da música, e o trabalho artístico cuja preocupação filosófica central, por assim dizer, consiste em responder às questões: o que é escrever, o que é pintar, o que é compor músicas? As atividades culturais, segundo Lyotard, subordinam suas produções a uma procura ou desejo oriundo das comunidades e do público em geral, ao passo que o trabalho artístico, inclusive o pensamento, se desenvolve independente das leis do mercado e da indústria.

O trabalho artístico, nos últimos anos, tem baseado sua produção numa estética do sublime, cuja análise kantiana, de acordo com Lyotard (1990, p.140), teria destacado como característica central desse sentimento o desastre sofrido pela imaginação, a faculdade de apresentar tanto dados sensíveis intuídos pela sensibilidade quanto aqueles por ela produzidos livremente. No juízo do gosto, a apresentação define o *ato de dar forma* à matéria dos dados, mas, no juízo reflexivo do sublime, “o desastre sofrido pela imaginação pode ser visto como signo de que as formas não são[-lhe] pertinentes” (LYOTARD, 1990, p.140). A ausência de formas sensíveis ou produzidas livremente pela imaginação na estética do sublime fundamenta a solução proposta por Kant a esse paradoxo, segundo a qual uma ideia da razão, um Absoluto de grandeza e de potência se manifesta em função da própria falência ou impotência da faculdade de apresentação em apreender dados e compô-los em uma unidade compreensiva. O principal interesse de Kant em relação ao sentimento do sublime, segundo Lyotard, “é que este [o sublime] constitui o signo ‘estético’ (negativo) de uma transcendência própria à ética, a da lei moral e da liberdade” (1990, p.140). No juízo do sublime, a natureza não dirige mais ao sujeito formas visuais ou sonoras provocadoras de um prazer puro. “A natureza já não é o destinador de mensagens secretas e sensíveis, cuja imaginação é o destinatário” (LYOTARD, 1990, p.141). Diante da ausência de formas puras a serem apresentadas, o sujeito “utiliza” a natureza informe, infinita e potente em função de uma finalidade que não é nem a finalidade sem fim, própria do juízo do gosto e cujo princípio diz respeito apenas à forma de uma finalidade, a saber, a unidade, e nem a finalidade natural, teleológica, mas sim a que se dá em nome da destinação final do espírito, ou seja, a ideia da liberdade, o incondicionado e o suprassensível que se anuncia e que se manifesta negativa e desprazerosamente nessa falência. O sublime, adverte Lyotard (1990, p.141), é um *Geistesgefühl*, ou seja, um sentimento do espírito em meio ao qual o sujeito pressente a falta

de natureza; apenas sente a si próprio, como se, nesse acontecimento que é próprio do sublime, a imaginação devesse ser sacrificada, no campo estético, no interesse da razão prática.

A partir dessas breves considerações sobre o sentimento do sublime, Lyotard formula algumas questões desconcertantes sobre a possibilidade de um arte que se baseie, em sua produção e mesmo considerando a recepção que lhe é própria, nesse sentimento desprazeroso.

[...] o que advém de uma *arte*, pintura ou música, de uma arte e não de uma prática moral, no meio de tal desastre? O que poderá ser de uma arte que deve operar não só sem conceito determinante (como o mostrou a Analítica do belo), mas também sem forma espontânea, sem forma livre, como acontece no caso do gosto? O que se joga, para o espírito, quando este é confrontado à apresentação (o que é o caso de todas as artes), parecendo a própria apresentação impossível? (LYOTARD, 1990, p.141).

A compreensão desse impasse, a de uma arte que busca apresentar aquilo que não se apresenta sob formas livres e espontâneas, vincula-se, segundo o autor, à análise de um tema central da estética, herdado desde Kant, cujo desdobramento vanguardista associou-o ao paradoxo do sem-forma ou informe na arte, a saber, a *matéria*, a *matéria das artes* e sua *presença*. Lyotard (1990, p.142) ressalta que o processo de produção artística, pelo menos no âmbito do pensamento ocidental, teria sido compreendido sob a pressuposição segunda a qual tal atividade baseava-se na realização de relações possíveis entre uma *matéria* e uma *forma*. A estética do belo, nos termos kantianos, considerou como desencadeador de um prazer estético puro, independente de interesses empíricos ou patológicos, a simples forma única e a indiferença em relação à matéria dos dados sensíveis. Apreciar uma flor em virtude de sua cor ou de uma sonoridade em função de seu timbre “é uma questão de idiossincrasia”, pois, desse modo, “encontramo-nos numa situação similar à de escolher uma refeição em vez de outra”, já que este prazer empírico não pode ser partilhado universalmente, cujo gosto individual depende da matéria do objeto (LYOTARD, 1990, p.142). Em Kant, de acordo com Lyotard, o prazer estético do gosto baseia-se na forma única do objeto, aquilo cuja propriedade é comum a qualquer julgamento singular que se possa fazer sobre o mesmo, ao passo que a matéria associa-se àquilo que é diverso, instável e que se modifica constantemente.

Essa relação e distinção entre forma e matéria já estaria pressuposta, segundo Lyotard (1990, p.142-143), no pensamento aristotélico sobre o tema da natureza enquanto arte e da arte enquanto natureza, pois, ao compará-la com o par *ato* e *potência*, pode-se dizer que a matéria consiste num poder concebido como potencial, como um estado indeterminado da realidade que ainda está por vir, ao passo que a forma representa o ato que atualiza o poder material. Nesse caso, a ideia de uma *concordância* necessária entre a matéria potencial e a

atualização de sua forma final, à espera, orienta-se em função de um *regime do princípio de finalidade*. A relação, baseada no binômio ato e potência, entre forma e matéria na arte e na natureza se fundamenta, no pensamento de Aristóteles, segundo Lyotard, numa *teleologia*, assim como a estética kantiana do belo e, sob aspectos e interesses diversos, do sublime, se bem que a primazia da forma, em Kant, constitua o traço que o difere de Aristóteles. De qualquer modo, para Lyotard, essa relação entre matéria e forma, no tempo presente, tem se tornado cada vez mais um pressuposto em declínio.

Já que a idéia de uma concordância natural entre a matéria e a forma está em declínio, declínio este já implícito na análise kantiana do sublime (e que foi alternadamente escondido e revelado pela estética durante um século), a aposta das artes, sobretudo da pintura e da música, só pode ser a de aproximar a matéria: isto é, aproximar-se da presença sem recorrer aos meios da apresentação (LYOTARD, 1990, p.143).

Para Lyotard, essa deve ser uma das tarefas centrais de uma arte que se estilize em função do sentimento do sublime, a saber, a de se aproximar da presença de uma matéria sem recorrer aos meios para apresentá-la. A matéria à qual Lyotard se refere nesse artigo possui, paradoxalmente, um caráter imaterial e indeterminado, inapreensível pelas formas e conceitos dos quais as faculdades do espírito necessitam para constituir os dados intuídos pela sensibilidade. Por ser imaterial, a matéria das artes “só pode ‘acontecer’ ou ocorrer pelo preço da suspensão desses poderes activos do espírito”, pois, num *instante*, o pensamento se entrega a uma passibilidade secreta, a um momento que não pode ser controlado e nem conceitualizado, mas apenas experienciado, afetado que é por uma matéria que lhe é estranha, enigmática e informe (LYOTARD, 1990, p.144). A matéria só *acontece* ou *ocorre* com a suspensão de qualquer tentativa de apresentação ou de formação – no sentido de dar forma a alguma coisa – dessa matéria informe que mobiliza, num toque singular e forte, um corpo que pensa essa matéria ao não pensá-lo. Essas artes, portanto, deveriam reivindicar um estado de espírito sujeito à *presença* dessa matéria, a qual se presentifica não em função das formas puras do tempo e espaço (aqui e agora), mas uma presença para a qual se exija um “estado de espírito sem espírito [...] não para que a matéria seja notada, concebida, dada ou apreendida, mas para que *haja* qualquer coisa” (LYOTARD, 1990, p.144). Graças à presença dessa matéria,

[...] o espírito é acessível ao acontecimento material e se sente ‘tocado’: qualidade singular, incomparável – inesquecível e imediatamente esquecida – da textura de uma pele ou de uma madeira, da fragância de um aroma, do sabor de uma secreção ou de uma carne e, obviamente, de um timbre ou de um matiz. Todos estes termos actuam em intercâmbio. Designam todos os acontecimentos de uma paixão, de um sofrimento para o qual o espírito não estava preparado,

que o desampara e do qual apenas conserva o sentimento, a angústia e o júbilo de uma dívida obscura (LYOTARD, 1990, p.144-145).

Essa matéria da arte não comporta em si uma finalidade ou um destino, não possui a essencial função de preencher uma forma e atualizar-se nesse ato, não se inscreve numa pragmática comunicacional e teleológica e não acontece sem que, antes, o espírito ou o sujeito tenha se esvaído, ou, pelo menos, suspenso qualquer intencionalidade. “O paradoxo da arte ‘após o sublime’, é que esta se vira para uma coisa que não se vira para o espírito, que deseja uma coisa ou que *está contra* algo que não lhe quer nada” (LYOTARD, 1990, p.145). Após o sublime, a arte se dirige àquilo que não se dirige ou não se destina a nada, do qual nada se espera em comparação com as expectativas já preestabelecidas, que se subtrai a qualquer intervenção do espírito. Mas aquilo que não presta ao comando do espírito lhe incomoda, lhe afeta, lhe perturba. “É o destino ou a destinação do espírito questionar” (LYOTARD, 1990, p.146), pois a matéria não questiona o espírito, não necessita dele, existe e, sobretudo, *insiste* antes da questão e da resposta, “fora” delas. “Ela é a presença enquanto algo não apresentável ao espírito, sempre liberta da sua influência” (LYOTARD, 1990, p.146). Numa referência que faz a Cézanne, Lyotard adverte que, para este pintor, o que está em jogo na tarefa de pintar não é o de cobrir o suporte, preenchendo uma forma anteriormente desenhada e esquematizada, mas, diferentemente do ato puro e simples de preenchimento, “começar ou tentar começar, aplicando um ‘primeiro’ toque de cor, deixar chegar outro e outro matiz, deixando-os associar-se segundo uma exigência que é a sua e que deve ser sentida, não ser dominada” (LYOTARD, 1990, p.145).

A matéria do pensamento, aquilo que lhe acontece e que, de certo modo, o desampara, seria, talvez, as *palavras*, segundo Lyotard (1990, p.146). Não se trata do aspecto referencial ao qual, eventualmente, elas, as palavras, possam estar vinculadas ou, mesmo, de um possível caráter semântico em função do qual produzem significados ao se referirem a realidades ontológicas, mas somente enquanto constituem a matiz do pensamento, no momento em que dizem algo diferente do que é significado pelo pensamento, inumeráveis num contínuo colorido e sonoro, infinitamente prontas a nascer. Ainda que o pensamento busque esquematizá-las, controlá-las, manipulá-las, as palavras “são ao mesmo tempo idosas e crianças, as palavras não são obedientes” (LYOTARD, 1990, p.146).

Ao abordar o tema do tempo nas obras do pintor Newman, no artigo *O instante, Newman*, Lyotard reitera sua análise sobre a relação entre as artes que estilizam em função do sentimento do sublime e a possibilidade da *presença* de uma *matéria informe*, situando-a numa possível associação que faz entre a obra de Newman e uma estética do sublime para a

qual o tempo mantém-se vinculado a uma ocorrência instantânea, singular, incomparável numa sucessão temporal. O que interessa a Lyotard nesse artigo é o de estabelecer um vínculo um pouco mais preciso entre um tempo das artes, particularmente o da pintura, que é instantâneo, não antecipável e não repetível, e uma matéria desfigurada e indeterminada cuja presença, não controlada pelas formas de apresentação – tempo e espaço – das quais se vale o sujeito para esquematizar um objeto, consiste na sua própria ocorrência. Para Lyotard, um dos traços decisivos que diferencia a obra de Newman no âmbito das vanguardas consiste na resposta que este artista apresenta à questão “o que é o tempo na arte?”: “[...] o tempo é o próprio quadro” (1990, p.85). Embora se possa distinguir registros de tempos distintos na arte da pintura – o tempo de produção, o tempo de consumo, o tempo ao qual se refere o tema da obra, etc –, o tempo, na obra de Newman, segundo Lyotard (1990, p.86), é o instante incomparável presentificado na obra, a ocorrência singular e imprevista diante da qual as expressões de surpresa e espanto revelam que um “anúncio inapresentável apresenta-se”, presentifica-se por si só, mediada pela intencionalidade do pintor em expressar essa experiência. A matéria, aquilo que se apresenta ou o que *acontece* ao sujeito; o tempo, a ocorrência instantânea e singular, aquilo que, entre duas ocorrências possíveis, resiste à repetição.

Como a matéria (o tema), a forma (a transmissão) e o tempo (a ocorrência) na pintura de Newman não obedecem aos parâmetros tradicionais, a relação tríade entre um destinador, um destinatário e um referente se esvanece. O artista, seja ele o pintor, o músico, o escritor, não desempenha mais a função clássica de produzir, por intermédio de suas técnicas e formas de composição, uma mensagem naturalista ou enigmática, destiná-la a um público não concebido ou específico e, na melhor das hipóteses, suscitar um sentimento catártico ou de tensão aporética. O que se manifesta num quadro, por exemplo, é a própria presença de uma matéria que não é composta pelo pintor ou manipulada conforme a sua intencionalidade, mas cuja ocorrência instantânea, singular e incomparável, se deve muito mais a um exercício de escuta permanente de algo indeterminado do que, propriamente, sua organização tradicional. Não é um simples desejo idiossincrático que determina a escuta desse *diferendo*, pois, nesse caso, o artista submete aquilo que lhe acontece às suas prescrições antecipadas; trata-se, antes, de uma entrega total e sem reserva a algo para o qual o mesmo se torna obrigado a permitir que o que se passa possa falar e se apresentar, se presentificar.

A mensagem não “fala” de nada, não emana de ninguém. Não é Newman quem “fala”, quem faz ver, pelo meio da pintura. A mensagem (o quadro) é o mensageiro, “diz”: *aqui estou*, ou seja: *pertenço-te*, ou *sê minha*. Duas instâncias: eu, tu, insubstituíveis e que só ocorrem na urgência do aqui-agora. O

referente (aquilo de que “fala” o quadro), o destinador (o seu “autor”) não têm pertinência, mesmo negativa, mesmo como uma alusão a uma presença possível. A mensagem é a apresentação, a apresentação do nada, ou seja: da presença. Esta organização “pragmática” tem um parentesco muito maior com a ética do que com a estética ou a poética. Trata-se, para Newman, de dar à cor, a linha, ao ritmo, a força da obrigação, uma relação de face a face, na segunda pessoa, cujo modelo não pode ser: *Vê isto (além)*, mas: *vê-me*, ou melhor: *escuta-me*. Isto porque a obrigação é mais um modo do tempo do que de espaço e o seu órgão é mais o ouvido do que o olho. (LYOTARD, 1990, p.88)

Lyotard considera que uma das características estilísticas que diferencia a obra de Newman em relação à vanguarda consiste no modo como questiona a arte da pintura: o que é uma tela? o que é um quadro? A essa questão, Newman, de acordo com Lyotard (1990. P.90), teria associado a seguinte resposta: “cada tela [...] não tem outro objectivo senão *ser* por si própria, um acontecimento visual”. O pintor não apresenta aquilo que se pode apresentar, mas torna possível, graças ao exercício de escuta, que o quadro seja a própria presença que se oferece aqui e agora. Eis a tarefa do artista: captar a presença dessa matéria cujo instante interrompe o curso da História e nos convida a lembrarmos de que há um mistério do ser que antecede todo o significado que lhe possa ser atribuído. Esse “há” seria a própria ocorrência para a qual nem o significado, nem a totalidade e nem a pessoa estariam em jogo, pois “estas instâncias vêm ‘depois’ de alguma coisa acontecer, para que se habituem a ela”(LYOTARD, 1990, p.93).

A obra de Newman, segundo a interpretação lyotardiana (1990, p.90-91), se aproximaria de uma estética do sublime em função do deslocamento que a pintura sofre após a tradição que se instaurou desde Boileau, com sua tradução da obra de Longino, e se consolidou na Europa desde o fim do século XVII, sendo que seu apogeu se deu após Burke e Kant. Lyotard observa que, na analítica do sublime, Kant teria insistido na impossibilidade de se apresentar no espaço e tempo de uma obra de arte o infinito da potência ou o absoluto da grandeza, cujo caráter suprassensível o qualifica como uma ideia pura e incondicionada da Razão. No entanto, se a apresentação de uma grandeza incomparável ou de uma potência que ameaça as forças do indivíduo torna-se inadmissível para Kant, “podemos, pelo menos, ‘evocá-los’, por meio daquilo a que dá o nome de ‘apresentação negativa’”(LYOTARD, 1990, p.91). Já que não se pode apresentar aquilo que excede as faculdades de apresentação do sujeito, ao menos, a pintura sublime poderia evocar semelhante matéria, não com o intuito de apresentá-la conforme as formas puras do esquematismo, espaço e tempo, mas, paradoxalmente, converter semelhante tentativa em uma apresentação negativa, ou seja, que aquilo que não se dá a uma apresentação nos termos como definimos, que possa se

presentificar numa pintura, ou mesmo uma apresentação que não apresenta nada ou não apresenta algo que possa estabelecer um livre jogo entre a imaginação e o entendimento.

Essa ideia de uma apresentação não apresentável será retomada por Lyotard em um outro artigo intitulado *Representação, apresentação, não apresentável*, no qual analisa os impasses decorrentes da arte da fotografia na era da tecnociência industrial e pós-industrial, bem como o deslocamento operado pela pintura vanguardista diante da impossibilidade da imagem fotográfica figurar, captar, aquilo que não se apresenta em conformidade aos modos artísticos de apresentação convencionais. Para Lyotard (1990, p.128), os pintores modernos se diferenciam dos fotógrafos, pois descobrem que devem formar imagens que a fotografia não pode apresentar em virtude da determinação que os elementos técnicos estabelecidos pela indústria fotográfica impõem à fabricação dos aparelhos e, em consequência disso, a definição daquilo que poderia ser denominado “boa fotografia”. Diferentemente daqueles que se dedicam à fotografia em busca da “bela imagem”, os pintores, ao contrário, interrogam os pressupostos técnicos da pintura, da fotografia, das artes em geral, dissolvendo quaisquer mecanismos que possam estabelecer uma possível identificação entre a obra e uma comunidade qualquer, pois o objetivo essencial desses artistas consiste em “mostrar que existe o invisível no visual”, mesmo porque a “tarefa de ‘cultivar’ o público vem depois” (LYOTARD, 1990, p.129). Os pintores modernos ou vanguardistas se dedicam a “apresentar algo que não é apresentável, de acordo com a ‘construção legítima’”, subvertendo os dados visuais e reapresentando o campo visível e apresentável como um espaço e tempo no qual se esconde elementos invisíveis, cuja contemplação não depende apenas do olhar do pintor ou do apreciador, mas do espírito ou da sua disposição a escutá-los sem determiná-los ou manipulá-los (LYOTARD, 1990, p.128).

A pintura orientada em função desse compromisso, o de apresentar o não apresentável, se inscreve, segundo Lyotard, numa estética do sublime à medida que escapa à estética do belo ao não recorrer, por intermédio de sua arte, a um prazer a ser partilhado e comunicado universalmente, para o qual se exige a apresentação, pela imaginação, de um objeto que concorde formalmente com o entendimento num livre acordo entre ambas as faculdades. Diante de obras que evocam semelhante mistério e enigma, o gosto sofre um profundo abalo, desestabiliza-se. A um público cuja expectativa pressupõe certa concordância entre as faculdades do conhecimento, imaginação e entendimento, esses objetos que se presentificam na tela, por exemplo, assemelham-se a ‘monstros’, objetos ‘disformes’ ou, mesmo, entidades ‘negativas’.

Quando procuramos apresentar que existe algo que não é apresentável, é necessário martirizar a apresentação. Isto significa que os pintores e o público, entre outros, não dispõem de símbolos estabelecidos, de figuras ou de formas plásticas, os quais permitiriam significar e perceber que se trata, na obra, de ideias da razão ou da imaginação, como foi o caso na pintura cristã romana. (LYOTARD, 1990, p.129)

A matéria informe e não apresentável frustra as tentativas, empreendidas tanto pelo público quanto pelos pintores, de significá-la a partir de símbolos ou formas determinadas pelas quais seria possível apresentar e identificar um absoluto da grandeza ou uma potência infinita. Não se pode figurar um exemplo do não apresentável, assim como não se pode apresentar um exemplo do universo, que é um não apresentável, ou a humanidade em sua totalidade, ou o fim da história, o instante, o espaço, o Bem. O absoluto não se apresenta em sua totalidade, mas pode-se apresentar a existência de um absoluto pela apresentação negativa ou abstrata, algo como uma alusão indireta e, quase, inapreensível ao invisível no visível. Para a apreciação, nada prazerosa, dessas obras, exige-se o sentimento do sublime ao qual se vincula um desprazer ou prazer negativo suscitado diante da impossibilidade de apresentar o absoluto e da necessidade de apresentá-lo, tensão permanente e aporética (LYOTARD, 1990, p.129-130).

Uma das tarefas centrais das quais os artistas, no tempo presente, não deveriam se esquivar consiste não em restaurar uma dimensão da realidade à qual a pesquisa dos conhecimentos das técnicas e das riquezas não mais se referem, quando muito tentam destruí-la ou, simplesmente, recalá-la, construindo, desse modo, uma nova versão mais credível para que, em seguida, possa ser abandonada. Como o espírito do tempo não é agradável, “a tarefa da arte permanece a do sublime imamente, a de fazer alusão a algo não apresentável” não com o intuito de edificá-lo, determiná-lo como uma instância diferenciada a ser expressa e sobre a qual devêssemos nos conscientizar, mas, somente, garantir a sua presença não apresentável, pressenti-lo sempre, à espera, mantendo a angústia de algo que está aí, mas que não se dirige a nós, que nos dá o que pensar e nos tira do lugar-comum no qual nos inserimos, mas que força toda e qualquer tentativa de subsumi-lo às prescrições que se estabelecem. Não interessa aos pintores, aos músicos, aos escritores, aos filósofos – talvez, aos professores, aos mestres – apresentar saídas possíveis para essa angústia, não são responsáveis para com o público, mas somente para com o pensamento e, nesse caso, preocupam-se com a seguinte questão: o que é pintar? o que é escrever? o que é ensinar? O filósofo, assim como o artista, não se incomoda com a questão: como fazer com que os outros percebam o que significa pensar ou pintar, escrever, compor músicas? Sua angústia, certamente existencial, porém tributária desse

pressentimento que o assombra e sobre o qual não é capaz de dizer, expressar, talvez balbuciar, o torna refém da questão: o que é pensar? A matéria, a *Coisa*, como nomeia Lyotard, não se encontra, mas se pressente, sente-se a instantaneidade de sua presença efêmera e singular. “Recordam-se que este é o modo pelo qual Epicuro circunscreve a morte: se ela estiver ali, eu não estou lá; enquanto eu estiver ali, ela não está lá” (LYOTARD, 1990, p.158-159)²⁶.

Em seu artigo *Algo como: ‘comunicação... sem comunicação’*, Lyotard analisa o problema do sentimento do sublime numa sociedade cuja produção artística baseia-se, de maneira acentuada, nas novas tecnologias, situando-o numa discussão sobre o regime de comunicação específico da recepção estética que se consolidou desde Kant. Para tanto, Lyotard relembra duas passagens clássicas escritas por dois filósofos alemães consagrados, Kant e Adorno, nas quais, ambos, abordam o tema da comunicação na arte. Na primeira citação, Adorno, em sua *Teoria Estética*, teria afirmado que nenhuma obra de arte poderá ser descrita nem explicada a partir de categorias da comunicação; na segunda citação, Kant, em sua *Crítica da Faculdade do Juízo*, assinala que o sentimento do gosto deve ser comunicado universalmente sem a mediação de um conceito. Ao assinalar que o aforismo pertencente a Adorno opõem-se à redução hegeliana da obra de arte a uma dialética do conceito, à qual o frankfurtiano teria associado uma certa hegemonia absoluta do conceito, inclusive sobre a experiência artística, Lyotard pretende inscrever o pensamento de Adorno numa mesma tradição que se firmou desde Kant, cuja pressuposição consiste em conceber “um pensamento da arte que não é um pensamento da não comunicação, mas da comunicação não conceptual”, mesmo porque, segundo Lyotard, para Adorno, “se existir uma comunicação na arte e pela arte, ela deve ser sem conceitos” (1990. p.113-114).

Ao considerar que a comunicação na arte, desde Kant, esteve associada a um sentimento induzido pela obra de uma maneira imediata e constitutiva para o qual se exige uma comunicação universal sem conceitos, pois baseia-se num assentimento imediato e estético ou, melhor seria, num *sensus communis*, numa sentimentalidade comunicável imediatamente, Lyotard (1990, p.114) problematiza a possibilidade de uma comunicação sem conceitos, ou num assentimento estético imediato, suscitada por obras de arte que sofrem a intervenção massiva e hegemônica do conceito ou das novas tecnologias. Lyotard reforça a ideia de que a comunicação à qual se refere essa tradição da estética do belo é anterior a qualquer pragmática comunicacional, pois é suposta originária e ontológica, define muito mais uma

²⁶ Esta última citação encontra-se no artigo *Deus e a marioneta* (LYOTARD, 1990, p.155-165)

unanimidade imediata sobre um sentimento do que, propriamente, mediada por um conceito, como se racionalizasse-o e enunciasse-o num juízo. A comunicação sem conceitos não mantém nenhum vínculo com quaisquer preferências subjetivas, mas pretende, ao contrário, constituir uma *comunidade de sentimento*, “a qual tem o objectivo de fazer com que cada um dos outros indivíduos, colocados diante da mesma situação, a mesma obra, possa, pelo menos, dispor do mesmo julgamento, sem o elaborar conceptualmente” (1990, p.115). Se, o que está em jogo na recepção estética é o estatuto de uma comunidade sentimental, anterior a qualquer comunidade e pragmática possíveis, momento no qual não há nenhuma relação intersubjetiva partilhada, mas sim uma “ordem que ‘ainda’ não pode ser a da argumentação entre subjectividades racionais e falantes”, como pensar a possibilidade de semelhante estado de *aisthesis* em um contexto no qual a intervenção das novas tecnologias – e, portanto, de situações calculadas e previsíveis – se acentua cada vez mais (1990, p.115). Essa comunicabilidade ainda persistirá mesmo estando as formas, desencadeadoras de semelhante unanimidade imediata, subordinadas, tanto na sua fabricação quanto na sua transmissão, por conceitos técnicos, calculados?

Lyotard articula a ideia de um regime de comunicação não conceitual específico que se desencadeia no registro da recepção estética à distinção entre *passibilidade* e *atividade*, ao sugerir que a passibilidade consiste na possibilidade de sentir (*pathos*) e, portanto, envolve também uma certa doação.

Se somos passíveis, é que algo nos acontece, e, quando esta passibilidade possui um estatuto fundamental, a própria doação é algo de fundamental, de originário. O que nos acontece não é, de modo algum, algo que controlámos ou programámos anteriormente, algo apreendido através de um conceito (*Begriff*). Ou então, se o fenómeno ao qual estamos sujeitos tiver sido elaborado por conceitos, como poderá ele *apreender-nos*? Como poderá ele comover-nos se já sabemos, ou se podemos saber, de quê, para quê, com quê e porquê foi feito? Ou então, se tal sentimento ocorrer, no sentido muito radical atribuído a esse termo por Kant, é necessário admitir que o que nos acontece é, pra nós, desconcertante. Quando Kant fala da *matéria* da sensação que ele opõe à sua forma, à sua formação, trata-se precisamente daquilo que não podemos calcular. Não temos nada a dizer a propósito do que nos administra, nos dá matéria. Não podemos conceptualizar este género de *Outro* com O maiúsculo, ao qual Kant dá o nome de X. É necessário concordar que a doação é originada por um X, ao qual Heidegger dá o nome de *ser*. (LYOTARD, 1990, 115-116)

Para Lyotard, ser *passível* consiste em estar aberto e atento àquilo que acontece, àquilo que se passa consigo e diante de si, sem que o indivíduo seja indiferente a esse acontecimento, mas, ao contrário, manter uma constante abertura ao novo. Mas aquilo que nos acontece e que nos apreende, que nos dá o que pensar e que nos força a mantermos essa abertura, não poderá ser nem controlado pelo indivíduo – pois, nesse caso, não há abertura ou passibilidade

possível – nem elaborado por conceitos ou que já contenha, em si, uma finalidade já preestabelecida. Ser passível consiste em pensar sem pressupostos, em ser afetado e tomado por um acontecimento desconcertante e imprevisto, que nos ocorre num sentido radical e que nos força a abandonarmos, revermos ou modificarmos nossos olhares em relação a nós e ao mundo. Aquilo que nos acontece, segundo Lyotard, origina-se de uma certa doação: algo nos é doado, uma matéria informe, singular, não prevista nos é dada antes mesmo de qualquer apreensão espacio-temporal ou conceitualização. A matéria é doada à reflexão e o sentimento nada mais é do que o *acolhimento* imediato dessa matéria que nos dá o que pensar. *Acolher*, sem pressupostos e numa abertura possível, a *matéria informe e singular* que suscita uma *aisthesis* e que movimenta o pensamento reflexivo, deixarmo-nos ser apreendidos por algo não premeditado, mas que se presentifica, se doa, se faz presente, sem nossa intervenção, aqui e agora. As obras produzidas pelas novas tecnologias, no entanto, revelam, em graus diversos, que forma determinadas por vários cálculos, em função de uma certa teleologia, seja na sua constituição ou, mesmo, na sua difusão, motivo pelo qual não poderiam suscitar semelhante *aisthesis* e originar uma comunidade de um sentimento estético imediato e transitivado universalmente.

O sentimento no qual se baseia a comunicação específica da recepção estética pressupõe o acolhimento imediato de algo que é *apresentado* aqui e agora e não *representado*, apresentado novamente sob a mediação de um conceito ou de uma situação de cálculo. Lyotard sugere a hipótese da impossibilidade da ocorrência de um sentimento estético resultante de uma representação calculada, em função da qual as obras são determinadas pelas formas propostas pela *nova tekhné*. Aquilo que se apresenta a nós aqui e agora, num instante singular, não pode ser objeto de controle e nem pode conter, em si, formas de apresentação que pertencem ao sujeito. Não é o sujeito que apresenta a matéria imaterial que desencadeia tal sentimento: a matéria se torna presente, doa-se a nós e só podemos partilhar de um sentimento estético caso tenhamos a abertura e disposição para acolhê-la sem reservas e sem pressupostos, sem conceitos.

Embora pressuponha a doação de algo que mobiliza a reflexão não num sentido determinante, mas num sentido puramente reflexivo, aquele que se volta ao estado subjetivo e afectivo no qual se encontra o sujeito, o registro de comunicação específico da recepção estética ou de um acolhimento sem reservas e necessário ao sentimento do belo ou do gosto baseia-se no princípio segundo o qual o espaço e tempo são as formas constitutivas da doação daquilo que acontece. Essas formas não são mediadas ou determinadas em situações de cálculos, mas correspondem à constituição da própria matéria da reflexão, ou seja, o modo

como a matéria organiza-se em concordância, em termos kantianos, com uma teleologia natural. Trata-se de uma matéria informe não porque não possui uma forma, mas porque sua forma não se enquadra num esquema definido *a priori* pelo sujeito ou estabelecido em condições *a posteriori*, no caso, pelas novas tecnologias ou por intenções exteriores à própria matéria. Mas ela se apresenta em uma forma, qual seja, a de estar *aqui e agora*, instantaneamente. De acordo com a leitura que Lyotard faz da obra kantiana, acolher a matéria que se apresenta consiste em acolher ou receber as formas que flutuam livremente no espaço e tempo, as quais não foram inscritas na matéria nem *a priori* e nem *a posteriori*, mas constituem a organização formal da própria matéria, o modo como ela acontece ou como ela se dá a nós. A apresentação disso que é apresentável é o que caracteriza, propriamente, o sentimento do belo.

Se as sínteses ou essas formas permitem, não o estabelecimento de uma ciência, mas a ocorrência de um sentimento de prazer próprio à fruição da beleza, o sublime, assevera Lyotard, possui a característica singular de não ser – e não ter – uma comunicabilidade universal e imediata, manifestando-se, de um modo tenso, angustiante e profundamente desprazeroso, a retirada da doação e a ausência de formas livres que propiciem semelhante acolhimento.

O sentimento do sublime manifesta-se quando falta a apresentação de formas livres. É compatível com o informe. É exactamente quando falta a imaginação que apresenta formas, que tal sentimento aparece. E este último deve passar pela *mediação* de uma ideia da razão, a qual é a Ideia da liberdade. Acharmos sublimes espetáculos que excedem qualquer apresentação verdadeira de uma forma, ou seja, onde se significa a superioridade do nosso poder de liberdade em relação ao manifestado no próprio espetáculo. Ao isolar o sublime, Kant salienta algo que está em relação directa com o problema da falência do espaço e do tempo. As formas livremente flutuantes que suscitavam o sentimento do belo passam a faltar. De certo modo, a questão do sublime está intimamente ligada ao que Heidegger chama de retirada do ser, retirada da doação. O acolhimento feito ao sensível, ou seja, ao significado encarnado no aqui-agora, antes de qualquer conceito, já não teria lugar, nem momento. Esta retirada significa a nossa situação actual. (LYOTARD, 1990, p.118).

Não sejamos ingênuos: o acolhimento ou a receptividade, em Kant, encontra-se determinada formalmente pelo princípio da conformidade a fins ou pela forma da finalidade sem fim, ou seja, acolher as formas livres significa recebê-las numa unidade que, embora não organize aquilo que é apresentado em função de uma finalidade ou teleologia já prescrita – pois, nesse caso, não seria um juízo reflexivo, mas sim determinante –, acomoda isso que mobiliza a reflexão numa certa unidade formal ou na forma da unidade, uma unidade pura, que não possui em si uma estrutura já predefinida ou mecanismos de organização da matéria,

uma unidade que, embora não esteja vinculada a uma ideia ou conceito preestabelecido a priori, prepara para a sua possível cognição no entendimento. Só haverá complacência possível caso ocorra certa concordância entre a forma da receptividade ou acolhimento e a forma do objeto ou da matéria que dá o que pensar à reflexão e que desencadeia, imediatamente, sem a mediação de um conceito, semelhante prazer. A ocorrência do sentimento do sublime, no entanto, manifesta-se na ocasião na qual as formas livres, propiciadoras do prazer do belo, não se apresentam ao sujeito, não se doam mais a um possível acolhimento, persistindo, de maneira tensa e desprazerosa, a retirada do ser que se doa. Aquilo que não se apresenta e que não se acolhe, o informe desfigurado, a grandeza incomparável ou o absoluto da potência manifestam um estado de coisas em meio ao qual só permanece a melancolia e a angústia de não ser-nos dado algo que nos apreenda. Lyotard (1990, p.119) cita uma passagem do pensamento de Hölderlin sobre a tragédia *Édipo Rei*, segundo a qual a verdadeira tragédia à qual Édipo estaria destinado ou condenado não era a intriga, o assassinato, o conflito, mas sim que “quando cumprido o destino, já não acontece nada ao herói e este deixa de ter destino”.

A estética do sublime define, de maneira mais adequada, o tempo presente, de acordo com Lyotard, por revelar, de um lado, a impossibilidade de algo que possa se tornar presente, aqui e agora, e suscitar imediatamente – sem a intervenção do conceito ou do cálculo – um prazer estético requerido na apreciação das obras de arte, sobretudo as que baseiam no juízo do gosto, e, por outro lado, de um modo paradoxal, por caracterizar como sendo um acontecimento a ausência de um acontecimento estético do belo ou, melhor seria, de um acontecimento que propiciasse um acolhimento segundo a forma da receptividade considerada por Kant como necessária à possibilidade de um prazer e, portanto, de uma concordância livre, em termos formais, entre a imaginação e o entendimento. O tema da retirada da doação demonstra, por um lado, que a acentuada hegemonia das novas tecnologias nas sociedades pós-industriais sobre a fabricação e transmissão das obras de arte impede a imediaticidade de um prazer necessário ao juízo do belo, e, por outro lado, anuncia a possibilidade de uma estética que não se baseia mais na apresentação, aqui e agora, do ser, mas na apresentação daquilo que não se apresenta, ou, melhor seria, na evocação daquilo que não se presta mais às condições de tempo e espaço requeridos à beleza. Ou, de acordo com Lyotard, o *logocentrismo generalizado* anuncia o fim da arte, “uma forma de Hegel estar presente, de ter êxito em Hollywood”, ou, então, a arte, como faz as vanguardas, só permanece enquanto tal testemunhando a crise dos fundamentos que definiam o regime de comunicação e fruição estética clássico (LYOTARD, 1990, p.119-120).

4.3. O sublime político e a resistência aos regimes totalitários

Em *O pós-moderno explicado às crianças*, Lyotard (1993, p.14-15) afirma que Habermas, em contraposição àqueles pensadores que, supostamente, teriam recusado a adesão aos ideais da modernidade em defesa do discurso da pós-modernidade reitera o projeto moderno, cujo inacabamento por ele assumido teria contribuído para que a totalidade da vida se fragmentasse em especialidades independentes umas das outras. A fim de opor às posições políticas e filosóficas assumidas por aqueles aos quais atribui a denominação de neoconservadores, Habermas teria proposto uma modificação no estatuto até então atribuído à experiência estética, no sentido de assumi-la não somente enquanto expressão de juízos de gosto, mas como uma experiência capaz de recuperar a fragmentação da cultura e da vida por intermédio de uma articulação entre as esferas éticas, políticas e cognitivas da individualidade. A experiência estética proporcionaria essa unidade entre essas dimensões da existência, com o intuito de unir os elementos dispersos da vida cotidiana e do pensamento num todo orgânico, contribuindo, desse modo, para a constituição de uma unidade sociocultural enquanto um fim imanente ao curso da história e desejável para o processo de emancipação do sujeito.

Lyotard (2000;1993) vislumbra nessa noção de experiência estética elucidada por Habermas na tentativa de resgatar o projeto das Luzes uma tentativa de totalizar e homogeneizar os múltiplos jogos de linguagem e suas respectivas modulações prescritivas, submetendo enunciados cognitivos, prescritivos e estéticos a um único princípio técnico e performático, impossibilitando, por essa via, o dissentimento e a reinvenção de novos saberes. Independente da época à qual se refira, a modernidade, para Lyotard (1993, p.21), é inseparável do enfraquecimento de seus princípios e crenças, ou seja, “da descoberta do *pouco de realidade* da realidade, associada à invenção de outras realidades”. As metanarrativas que marcaram a modernidade e que buscaram legitimar instituições, práticas sociais e modos de pensamento, tais como a emancipação progressiva da razão, da liberdade e do trabalho, bem como o enriquecimento da humanidade por intermédio do progresso capitalista, já continham em seus pressuposto universalizante os *gêrmens* de sua impossibilidade. O pós-moderno, portanto, não se refere exclusivamente ao estado de coisas predominantes com o advento da incredulidade em relação aos metarrelatos, mas a esse elemento não universalizável e não integralizado; como se concebêssemos a modernidade “no seu estado nascente, e esse estado é constante” (1993, p.24).

Se, para Habermas, o projeto inacabado da modernidade permaneceu esquecido e abandonado na contemporaneidade, para Lyotard (1993, p.32), ele estaria destruído e liquidado, motivo pelo qual “ ‘Auschwitz’ pode ser considerado como um nome paradigmático para o ‘inacabamento’ trágico da modernidade”. Por esse motivo, não caberia o resgate de uma experiência estética capaz de totalizar os diversos jogos de linguagem em prol de um projeto que, em si, já comporta sua impossibilidade, cujas tentativas de totalização já teriam sido contestadas por diversos acontecimentos que se engendraram em nome desse ideal, mas que, na verdade, elucidaram o enfraquecimento da modernidade em sua aspiração universalizante e do sujeito moderno.

Tudo o que é real é racional, tudo o que é racional é real: “Auschwitz” refuta a doutrina especulativa. Pelo menos esse crime, que é real, não é racional. – Tudo o que é proletário é comunista, tudo o que é comunista é proletário: “Berlim 1953, Budapeste 1956, Checoslováquia 1968, Polónia 1980” (e não estou a ser exaustivo) refutam a doutrina materialista histórica: os trabalhadores erguem-se contra o Partido. – Tudo o que é democrático é pelo povo e por ele, e inversamente: “Maio 1968” refuta a doutrina do liberalismo parlamentar. O social quotidiano faz claudicar a instituição representativa. – Tudo o que é livre jogo da oferta e da procura é propício ao enriquecimento geral, e inversamente: “as crises de 1911, 1929” refutam a doutrina do liberalismo económico, e a “crise de 1974-1979” refuta a organização pós-keynesiana dessa doutrina (LYOTARD, 1993, p.42-43).

O enfraquecimento da modernidade, segundo Lyotard (1993, p.44), estaria associado para Adorno à queda da metafísica, por considerá-la como uma das expressões do fracasso da dialética afirmativa, totalizante do pensamento hegeliano diante do acontecimento da aniquilação que representou Auschwitz. No entanto, o frankfurtiano teria se voltado para arte e para a experiência estética, “não para acalmar essa mágoa, que sem dúvida não pode ser remida, mas para testemunhá-la, e, diria eu, salvar a honra” (1993, p.115). Nesse sentido, Adorno teria elaborado o enfraquecimento da modernidade e o ideal de política por ela pressuposto num sentido crítico, recobrando-lhe pelo recurso à experiência artística e estética, os motivos pelos quais não teria sido possível, não com o intuito de explicitar essa nostalgia, mas no sentido de buscar formas de expressividade desse elemento não universalizável e paradoxal que a própria modernidade procura ou eliminá-lo ou enquadrá-lo forçosamente em seu sistema.

Se Habermas pretende reiterar o projeto inacabado da modernidade pela via estética, acentuando a necessidade de concebermos uma experiência capaz de suscitar consensos recíprocos e, progressivamente, a unidade entre as dimensões ética, política e cognitiva, é porque concebe a estética do belo e não do sublime (1993, p.23). Para Lyotard, assim como a

modernidade comporta essa dupla dimensão, a saber, o enfraquecimento de seus pressupostos e a invenção de outras realidades, a estética do sublime também se baseia em “uma afecção forte e equívoca: compreende ao mesmo tempo prazer e dor” (1993, p.21), ou seja, a dor melancólica da incapacidade de apresentar um exemplo correspondente a uma Ideia e, por outro lado, o prazer e o entusiasmo de presentificá-lo negativamente, ou seja, evocando nas artes e nas mais diversas pragmáticas nas quais nos situamos a presença do impresentificável, uma presença negativa. Nesse sentido, a melancolia diante da impossibilidade de se conceber a presentificação de uma ideia e o entusiasmo em meio ao reconhecimento da existência das singularidades e da expressividade negativa dessas ideias no âmbito das artes caracterizam o juízo do sublime como um sentimento estético e político que resiste a toda e qualquer possibilidade de universalização e síntese da experiência e de seus elementos irreconciliáveis.

CAPÍTULO 5

A experiência educativa e suas implicações artísticas e estéticas

5.1. As relações entre filosofia e educação no pensamento de Adorno

Ao ressaltar a importância do exercício autorreflexivo a ser recuperado pela tradição filosófica e pela pedagogia da *Aufklärung*, ou por aquilo em que ambas se converteram, Adorno, nos artigos e ensaios publicados em *Palavras e Sinais*, parece radicalizar ainda mais sua aposta pela autorreflexão a ser recobrada, sobretudo pela filosofia em virtude da formalização à qual o pensamento e os sistemas filosóficos estariam submetidos. Num desses ensaios, intitulado *Observações sobre o pensamento filosófico* (1995b, p.15-25), Adorno observa que, ao se separar do seu objeto ou mesmo daquilo do qual se diferencia, o pensamento filosófico tornou-se presa fácil da coisificação, alienando-se do conteúdo objetivo em decorrência de sua independência e convertendo-se em uma espécie de aparelho, semelhante às máquinas e aos computadores, graças ao seu método autocrático e formalizado de pensar. Adorno se contrapõe à formalização do pensar filosófico, afirmando que este “só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira além daquilo que se colocou neles” (1995b, p. 16). Segundo Adorno (1995b, p.16-17), Kant teria insistido para o fato de que, antes mesmo de conhecer conscientemente os fenômenos e transformá-los em representações subjetivas, o indivíduo é tomado por uma apercepção original e não consciente a respeito de um objeto indeterminado e sem forma, pelo qual o pensamento se sente afetado de modo a produzir representações e racionalizações a seu respeito²⁷. De acordo com Adorno (1995b, p.17), o pensamento filosófico deve estar, de algum modo, “ligado, segundo sua própria configuração, ao que não é em si mesmo o pensar: ali onde se deve buscar o que se deveria decifrar no pensar”. Ao invés de conduzir-se em si mesmo de acordo com as regras da lógica, submetendo *a priori* à sua legalidade tudo aquilo do qual se distingue, o pensamento ou o pensar filosófico “deve primeiro entregar-se verdadeiramente à coisa, onde, como ensinaram Kant e os idealistas, constitui ou inclusive produz a coisa” (ADORNO, 1995b, p.18). Pensar filosoficamente consiste em entregar-se sem

²⁷ Nessa passagem, Adorno faz um comentário à *Crítica da Razão Pura*, primeira obra da trilogia kantiana. No entanto, na *Crítica da Faculdade do Juízo*, a última das três críticas, Kant chamará de sublime esse “objeto sem forma” diante do qual o pensamento se sente perturbado e desarmado, embora os conceitos do entendimento puro não consigam abarcá-lo e torná-lo consciente e conhecido (KANT, 1995, p.90).

reservas ao objeto, em “ser perturbado por aquilo que o pensamento não é”, perdendo-se nas contradições e complexidades que envolvem a experiência com um não-idêntico.

Adorno (1995b) concebe o exercício do pensamento filosófico como sendo uma experiência do pensar alimentada por um enigma e por um núcleo sensível e incomunicável do conceito e da linguagem em relação ao qual nos sentimos afetados e perturbados, embora não consigamos conceituá-lo ou mesmo resolver os impasses suscitados com a ajuda das regras da lógica formal. Esses limites do pensamento filosófico teriam sido retomados por Adorno no artigo *Sobre sujeito e objeto* (1995b, p.181-201). De acordo com Adorno (1995b, p.183), tanto o sujeito quanto o objeto encontram-se mediados reciprocamente: o objeto se encontra mediado pelo sujeito e o sujeito se encontra mediado pelo objeto. A separação entre sujeito e objeto na teoria do conhecimento tradicional ou mesmo a unidade entre ambos representam, cada qual a seu modo, uma inverdade dessa relação. Quando separado pretensamente do seu objeto, o sujeito subjuga-o e o reduz a si mesmo na condição de senhoril, tornando-se algo que não é em decorrência de seu núcleo objetivo. A identificação entre sujeito e objeto, no entanto, representa tanto um estado originário e romântico no qual não havia ainda autoconsciência, especialmente porque a idéia de um sujeito não teria sido forjada, quanto uma etapa primitiva e já superada, correndo-se o risco de produzir um conhecimento para o qual nem o sujeito e nem objeto seriam necessários.

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. Somente então o conceito de comunicação encontraria seu lugar de direito como algo objetivo. (ADORNO, 1995b, p.184)

O pensamento filosófico, quando reduzido a um mero *órganon* das ciências, encontra seus limites na comunicação com o outro do pensamento. É como se Adorno advertisse para os limites aos quais a comunicação entre o sujeito e o objeto do qual se diferencia estaria circunscrita, especialmente quando, em seus enunciados, pressupõe-se tanto uma separação quanto uma identificação conceitual com o não-idêntico. Em ambos os casos, a comunicação, segundo Adorno, não faria jus ao seu próprio conceito, qual seja, comunicar aquilo que, tanto no processo de identificação quanto no de diferenciação entre os interlocutores, permanece ausente dessa relação comunicativa. Ao invés de servir como um mero instrumento de reconciliação entre sujeito e objeto, a comunicação deveria almejar o núcleo sensível e incomunicável do pensamento e da linguagem, aquilo ao qual o conceito não consegue atingir em sua totalidade, mas pelo qual poderia se sentir afetado, suscitando não só o dissenso e a agonística desprezados nessa comunicação, mas também revendo sua posição nessa relação

rígida e formal com o seu não-idêntico, modificando, quem sabe, sua posição nessa relação e, no limite, o seu modo de ser e de existir no mundo ao qual pertence. Tomando por base essa advertência, Adorno irá redefinir o papel a ser desempenhado pelo pensamento filosófico e pela educação na atualidade, a saber, segundo a regra da primazia do objeto, levar o sujeito, diante do incomunicável pelo seu pensamento, a se deparar com os seus próprios limites, desfazendo-se a dicotomia entre sujeito transcendental e sujeito empírico e conduzindo-o a uma autorreflexão acerca de si mesmo. Segundo Adorno, Kant já teria realizado a *intentio obliqua*, a saber, a determinação das condições subjetivas para o conhecimento objetivo. No entanto, a primazia do objeto, o segundo giro copernicano, conduz a uma *intentio obliqua* da *intentio obliqua*, ou seja, a uma revisão da posição do sujeito prevalecida na teoria tradicional. Esse movimento de autorreflexão poderia levar o sujeito a refletir sobre seu formalismo, o qual outra coisa não seria senão a reflexão sobre a própria sociedade, na medida em que esta determina objetivamente as condições subjetivas do pensar (1995b, p. 199). Nesse movimento de autorreflexão, o sujeito se depara com as formas objetivas e subjetivas da dominação, convertidas em formas de pensamento, as quais lhe foram exigidas e graças às quais se conhece o objeto, transformando os homens e a si mesmo em algo manipulável. Trata-se de uma crítica ao subjetivismo, para o qual apenas o momento subjetivo deve ser privilegiado, esquecendo-se o quanto de objeto tem o sujeito, e de uma crítica ao objetivismo, o qual se esquece o quanto de sujeito tem o objeto. É nisso que ainda consiste a liberdade do sujeito e do pensamento filosófico: se esforçar em comunicar o diferenciado que o conhecimento sistemático e científico não são capazes de pensá-lo, evitando a violência contra o objeto em nome da ciência, desempenhando, por essa via, uma forma de resistência à reificação e coisificação da experiência.

A *práxis* característica de uma autorreflexão, no exercício da qual o indivíduo, afetado pela lembrança daquele elemento indeterminado e incomunicável pela linguagem, reconhece os limites do pensamento racional em forjar conceitos pelos quais o não-idêntico poderia ser objetualizado, distancia-se, radicalmente, de uma praticidade imediatista e instrumental, para a qual o que vale é apenas a eficácia do método. No artigo *Notas marginais sobre teoria e práxis*, Adorno (1995b, p.202-229) observa que o pensamento filosófico reduzido à razão subjetiva e instrumental, suscetível de aplicação prática, será incapaz de diagnosticar o que ocorre historicamente em nome do exercício desenfreado dessa razão e das ciências.

Pensar é um agir, teoria é uma forma de *práxis*; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas, ao

mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. (ADORNO, 1995b, p.204-5).

Embora esteja, nessa ocasião, se contrapondo indiretamente a uma certa tendência disseminada entre alguns movimentos estudantis de 1968 que teriam, de certo modo, instrumentalizado a teoria marxista em nome de uma pretensa revolução social e histórica, Adorno (1995b, p.210) reitera o vigor da teoria e do pensar filosoficamente, nutridos por uma análise profunda da situação vigente, a qual não se exaure na adaptação a ela. Enquanto reflete a situação no âmbito da teoria e do pensamento dialético negativo, pelo qual não se busca uma solução ou superação das contradições, mas sim a impossibilidade da mesma diante das condições objetivas e subjetivas atuais, o sujeito revela momentos que poderiam conduzi-lo para além da situação factual. Ao se contrapor a uma práxis mediada e integrada à situação, a teoria converte-se em uma força produtiva prática e autônoma; mais do que isto: transformadora, negadora e reveladora de uma outra realidade. Sempre que atinge algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Não há nenhum pensamento que não tenha um *télos* prático, pois qualquer pensamento sobre a liberdade baseia-se na sua possível produção, desde que não esteja sujeito a um freio prático e nem encomendada sob medida para os resultados pré-definidos (ADORNO, 1995b, p.211). Destituída de reflexão teórica e instrumentalizada em função de interesses diretos e imediatos, a práxis acaba por fetichizar os seus meios e as suas técnicas, pois “a reflexão sobre os fins se torna intolerável para o tipo de práxis que lhe é próprio” (ADORNO, 1995b, p. 217). Produto das condições sociais e objetivas, a instrumentalização do pensamento com vistas à sua aplicação sem a devida mediação do pensar ou do pensamento filosófico conduz a uma pseudo-atividade, na medida em que ocupa o lugar daquele pensamento que opõe resistência às formas de totalitarismo e de barbárie exigidas no tempo presente.

5.2. Comunicar o incomunicável na arte de educar

Em diversos momentos de suas conferências publicadas em *Educação e Emancipação*, Adorno insistentemente reitera a importância de uma “inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência” (1995a, p.48) ou, em outros momentos, enfatizando que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (1995a, p.121). Persistir na potencialidade da experiência autorreflexiva na educação a ser retomada e valorizada em meio à barbarização e à possibilidade da repetição de Auschwitz consiste, para Adorno, em focalizar, de um lado, os limites comunicativos e científicos que

envolvem uma “educação para a contradição e para a resistência” (1995a, p.182-183), e apostar na rememoração sensível e afetiva daquele núcleo não-idêntico e incomunicável pelo qual o pensamento e a sensibilidade poderiam se sentir afetados e, desse modo, desencadeia o exercício autorreflexivo.

Na conferência *O que significa elaborar o passado* (1995a, p.29-49), Adorno teria assinalado para uma tendência generalizada na educação, de acordo com a qual os educadores, de um modo geral, não estariam comprometidos em comunicar as lembranças terríveis do passado do holocausto, até porque isso comprometeria uma educação e um ensino preocupado em formar homens para o futuro progresso. Ao invés de afetar esse núcleo sensível de seus alunos de tal modo que fossem capazes de rememorar a lembrança do horror causado por Auschwitz, a comunicação dos saberes no ensino teria concorrido para o recalque dessa memória oculta e encoberta pela ilusória harmonia do homem com a sociedade e consigo mesmo. A atividade pedagógica teria motivado os alunos a se desresponsabilizarem da culpa pela barbárie, libertando-os da lembrança e operando pretensas justificativas e argumentos responsáveis por um esquecimento frio e vazio da dor e do sofrimento das vítimas da barbárie (ADORNO, 1995a, p.32).

Adorno (1995a, p.43-4) reconhece que a sobrevivência do fascismo e o insucesso da elaboração do passado, convertidos em esquecimento vazio e frio, foram ocasionados em função, de certo modo, da persistência dos pressupostos sociais e objetivos sem os quais o fascismo não seria gerado, embora admita a determinação, consciente ou não, dos elementos subjetivos responsáveis pela reiteração da barbárie no presente. Para Adorno, ao serem determinadas pelas prescrições econômicas mundiais, as instituições de ensino obrigam as pessoas a se adaptarem à situação existente em relação às quais são impotentes, mantendo-nas num contexto de não-emancipação no qual precisam abdicar da subjetividade autônoma para conseguirem sobreviver. Essa necessidade de se adaptar e de se identificar ao existente geraria no indivíduo um potencial totalitário, acentuado pela semiformação propagada por essas instituições e reforçado pela insatisfação e pelo ódio produzido pela própria imposição à adaptação, tornando-se cada vez mais impotente. É por esse motivo que a pedagogia do esclarecimento “precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente em uma justificativa do esquecimento.” (ADORNO, 1995a, p.45). De acordo com Adorno (1995a, p.46), se a sobrevivência do nazismo nas democracias ocidentais atesta para uma limitação da própria pedagogia do esclarecimento, nesse caso, uma educação política “só atingirá os que revelarem abertos a ela, que são justamente aqueles que se fecham ao fascismo”. Um dos principais desafios a serem enfrentados por essa educação política seria, nos termos explicitados por

Adorno (1995a, p.46), uma necessária educação dos educadores. Seria também urgente fortalecer nas universidades uma sociologia vinculada à pesquisa histórica da época e uma pedagogia capaz de se apropriar do saber preciso e incisivo da psicanálise, na posse da qual possibilitaria tanto aos professores quanto aos alunos não apenas tornar-lhes natural uma atitude de não exteriorização da violência, mas também promover uma autoconsciência crítica sobre si mesmo e sobre o destinatário dessa violência. Mesmo porque tanto os professores e pesquisadores quanto os próprios alunos estariam submetidos aos truques de propaganda fascista e aos meios de comunicação de massa, pelos quais suas disposições psicológicas já teriam sido atingidas e seus mecanismos de resistência enfraquecidos, impedindo a elaboração do passado enquanto forma de esclarecimento subjetivo.

Embora tenha ressaltado a importância de se desenvolver nas universidades programas de pesquisa nos quais estariam envolvidos vários campos de saber e executados pela atuação conjunta de profissionais de várias áreas, como um meio de focalizar os aspectos que impedem o esclarecimento subjetivo, Adorno adverte que as possibilidades de empreendê-los no presente não dependeria apenas da produção de um conhecimento científico objetivo ou de um pensamento crítico sobre esse mesmo esclarecimento, nem tampouco recorrer à alusão vaga e abstrata de ideais como os de humanidade e de liberdade. Numa sociedade totalmente administrada, na qual as consciências integradas, reificadas e submetidas aos mecanismos da indústria cultural reiterariam a frieza burguesa instaurada com a modernidade, apelar para esses valores anacrônicos para uma sociedade como essa não seria suficiente para se contrapor a essa tendência.

Provavelmente apenas uma atuação conjunta daqueles pedagogos e psicólogos que não se esquivam da mais prioritária das tarefas profissionais em nome da objetividade científica poderia solucionar o problema da realização prática de um tal esclarecimento subjetivo. Contudo, em face da violência objetiva existente por trás desse potencial sobrevivente, o esclarecimento subjetivo não será suficiente mesmo que seja enfrentado em termos diferenciados de energia e profundidade. Se quisermos contrapor objetivamente algo ao perigo objetivo, não bastará lançar mão de uma simples idéia, ainda que seja a idéia de liberdade ou da humanidade, cuja conformação abstrata, como vimos, não significa grande coisa para as pessoas (1995a, p.48-9).

Adorno considera que um dos meios de se promover a elaboração do passado pressuposta pela educação política, capaz de evitar a repetição da barbárie, seria a produção de saberes que auxiliassem os professores e pesquisadores a construir narrativas capazes de veicular os horrores e os medos experienciados no passado e subjugados no presente, de modo a afetar a sensibilidade dos indivíduos e, desse modo, suscitar-lhes a autorreflexão crítica, mesmo porque “hoje em dia somente o exagero consegue veicular a verdade” (1995a, p.44).

Por essa via, Adorno parece insistir para aquilo que as pessoas ainda têm de sensível num mundo marcado pela insensibilidade em relação à dor e ao sofrimento alheio, de maneira que os indivíduos fossem capazes de rememorar aquela memória convertida em ódio e ressentimento contra o diferente. Nesse sentido, Adorno admite que não bastaria recobrar a consciência e a razão desfiguradas pela civilização na elaboração do passado: trata-se, antes, de mobilizar a dimensão sensível e irracional, presentes no inconsciente e na sensibilidade. Ao elucidar essa memória anterior ao conceito e os limites para significá-la conceitualmente, a educação política poderia elucidar aos indivíduos os limites do pensamento em conceituar essa experiência incomunicável em meio a uma situação diante da qual a destruição da memória e o enrijecimento da sensibilidade impossibilitam a elaboração do passado. Adorno recomenda a seguinte alternativa:

Lembremos às pessoas o mais simples: que o revigoramento direto ou indireto do fascismo representa sofrimento e miséria num regime autoritário, e, em última análise, provavelmente a hegemonia russa sobre a Europa; resumindo, que desta forma se instalaria uma política catastrófica. Isto surtirá mais efeito do que atentar a ideais ou então remeter ao sofrimento dos outros, o que já La Rochefoucauld sabia ser facilmente superado. Em face dessa perspectiva, o mal-estar do presente representa pouco mais do que o luxo de um estado de ânimo. Entretanto, apesar de toda repressão psicológica, Estalingrado e os bombardeios noturnos não foram esquecidos a ponto de impossibilitar a compreensão de todos acerca da relação que existe entre uma política igual à que levou àquela situação e a perspectiva de uma terceira guerra púnica. (ADORNO, 1995a, p.49).

Ainda que, por intermédio do conceito, não fossem capazes de alvejar essa experiência sensível e singular em que o horror teria sido vivenciado no próprio corpo, os indivíduos poderiam se sentir afetados e tocados por essa experiência, rememorando a lembrança do não-idêntico ao pensamento como um meio de resistência às tentativas de recalcar o medo vivenciado em uma situação histórica como Auschwitz e, desse modo, promover o exercício autor reflexivo sobre si mesmos e buscando outras formas de ser e de existir como uma alternativa em função da qual a repetição da barbárie no presente poderia ser evitada. Adorno entende que a eliminação das causas da barbárie, por essa via, dependerá do modo como o passado será elaborado no presente: “se permanecemos num simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível” (ADORNO, 1995a, p.46).

Esse apelo ao núcleo sensível do pensamento e à construção de narrativas capazes de afetar os indivíduos e neles mobilizarem essa dimensão incomunicável teria sido reiterado por Adorno em outras conferências publicadas em *Educação e Emancipação*. Na palestra radiofônica *Educação após Auschwitz* (1995, p.119-138), Adorno também assinala para a

propagação dos mecanismos objetivos – sociais e políticos – e subjetivos responsáveis pela repetição da barbárie que, além de gerarem formas de totalitarismo, estariam presentes nas formas de pensar, de agir e de sentir dos agentes educativos. Nesse sentido, a comunicação que envolve a relação pedagógica em nada teria contribuído para a autorreflexão a respeito desses mecanismos presentes no indivíduo, mas, ao contrário, comprometida com a instrumentalização do ensino, com a semiformação cultural presente nessas instituições, com os modelos de ser e de existir propagados teria, antes, colaborado para o obscurecimento dessa dimensão sombria e inexpressiva em meio à indiferença generalizada.

Diante da dificuldade de eliminar os pressupostos objetivos nos quais se assenta a barbárie no tempo presente, ou seja, sociais e políticos, Adorno (1995a, p.121) insistirá nas tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz, sobretudo no âmbito da educação, mobilizando nos indivíduos os elementos subjetivos sem os quais um terror como Auschwitz não teria sido possível. Desse modo, Adorno pretende enfatizar a importância de um trabalho autorreflexivo a partir do qual as pessoas poderiam reconhecer os mecanismos subjetivos que as tornam capazes de cometer tais atos, revelando-os a si próprias e impedindo que se tornem novamente capazes de cometê-los, na medida em que uma consciência geral acerca desses mecanismos for despertada. “A educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (1995a, p.121). Para tanto, Adorno (1995a, p.123) sugere duas alternativas fundamentais: em primeiro lugar, a educação deveria se concentrar na educação infantil, sobretudo na primeira infância, desde que os educadores estejam munidos dos ensinamentos da psicologia profunda e minimamente conscientes dos mecanismos psíquicos formadores do caráter manipulador e totalitário. Em segundo lugar, seria necessário um esclarecimento geral a respeito dos motivos sociais e subjetivos que conduziram ao horror de Auschwitz. É claro que tal esclarecimento geral não mudaria em absoluto os pressupostos objetivos, mas, ao menos, promoveria um clima intelectual, cultural e social mais propício e mais sensível a uma não-repetição da barbárie.

O conhecimento desses mecanismos é uma necessidade; da mesma forma também o é o conhecimento da defesa estereotipada, que bloqueia uma tal consciência. Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo. Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes – conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia –, ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistências, ajudando a criar um clima desfavorável ao extermínio. Se a consciência cultural em seu conjunto fosse efetivamente perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se revelaram com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas tivessem evitado melhor aqueles traços. (1995a, p.132).

Ao estarem munidos dos ensinamentos da psicanálise e esclarecidos a respeito dos pressupostos objetivos da barbárie, pesquisadores e educadores poderiam, desse modo, construir narrativas capazes de afetar os indivíduos e neles mobilizarem aquele ensinamento profundo da filosofia, qual seja, “que o medo não deve ser reprimido”, pois “quando nos permitimos ter realmente tanto medo quando esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido” (ADORNO, 1995a, p.129). É claro que, para Adorno (1995a, p.132-133), de nada adiantaria veicular discursos vagos por meio dos quais esses profissionais pregariam o amor no seu sentido ideológico, sobretudo porque as pessoas, no tempo presente, teriam transferido às técnicas e aos meios essa capacidade de amar, fetichizando de um modo exagerado e irracional sua relação supervalorizada com as tecnologias e tornando-se frias e incapazes de estabelecerem uma relação libinal com as demais. De acordo com Adorno (1995a, p.134), a incapacidade para se identificar com a dor e com o sofrimento alheio deveria ser combatida a partir de narrativas pelas quais a frieza seria mobilizada e autorrefletida como condição para a desgraça, pois somente “uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la” (ADORNO, 1995a, p.129) ainda seria capaz de abrir as feridas cicatrizadas e, novamente, revolver aquele núcleo incomunicável e encoberto pelo pensamento e pela sensibilidade atrofiada, fortalecendo, ao menos na pré-consciência, seus mecanismos de resistência.

O mesmo apelo ao diferenciado na comunicação pedagógica teria sido apontado por Adorno em *Tabus acerca do magistério* (1995a, p. 97-117). De acordo com Adorno, a comunicação que envolve a relação pedagógica não teria tornado, ao menos pré-consciente, os tabus e as representações psicológicas, sedimentadas no inconsciente, a respeito da imagem do professor. Ao invés disso, essa comunicação teria contribuído para a reprodução dessas imagens do professor, acumuladas na história que, enquanto sobras inconscientes, continuaram não só agindo no que diz respeito à disseminação dessa figura do educador, mas também na própria relação entre educador e educando.

Adorno (1995a, p.98) define tabus como sendo aquelas representações subjetivas, de caráter inconsciente ou pré-consciente, contra a docência que, com o passar do tempo, teriam perdido em grande medida suas bases reais, embora os prejuízos psicológicos sentidos não deixem dúvidas sobre a influência das condições objetivas nas suas formações. O menosprezo pelo magistério e pelo professor é de longa data, podendo ser localizado desde a Antiguidade, na qual os inimigos derrotados pelos romanos se transformavam em escravos, cuja função, dentre outras, era a de exercer a profissão de ensinar. Há indícios históricos de repulsa ao mestre também no feudalismo e no começo do renascimento. Talvez esse desprezo esteja

relacionado com a separação e consequente valorização da força física sobre a força intelectual. Segundo Adorno, na Alemanha, pode-se definir essa atitude para com os intelectuais como o ressentimento do guerreiro, o qual, por um interminável mecanismo de identificação, penetra no povo. Basta colocar em contraste a imagem conservadora e apagada do professor com a imagem heróica e exaltada dos guerreiros para observar a alegria com que os meninos brincam de bandidos e mocinhos (1995a, p.102).

Esse menosprezo originário em relação ao magistério teria resultado, de acordo com Adorno (1995a, p.99-104), numa espécie de depreciação do poder exercido pelos professores, sobretudo porque, embora seja considerado um acadêmico, o professor não seria socialmente estimado como um senhor na medida em que o poder do qual se vale na relação com os seus alunos seria, na verdade, uma paródia do poder verdadeiro, daquele exercido pelos guerreiros. Expressões como “tirano da escola”, “carrasco” advertem, segundo Adorno, para um tipo de professor que, no fundo, seria ridícula e irracionalmente despótico, pois o seu poder, por assim dizer, seria exercido sobre os pequeninos, aqueles que não estariam, fisicamente, à sua altura para combatê-lo. Para o frankfurtiano, por detrás dessa imagem, estaria aquele professor que castiga e pune com a palmatória, ainda que, oficialmente, a proibição dos castigos corporais tenha sido eliminada do magistério. Essas representações ainda seriam atribuídas ao professor e determinantes nessa relação, seja para exercer, inconscientemente, um castigo e punição àquele considerado fisicamente mais fraco, seja para extrair vantagens frente ao saber de seus alunos, sobretudo porque tanto esses aspectos quanto a autoridade da qual dificilmente consegue abrir mão seriam indissociáveis de sua profissão (ADORNO, 1995a, p.105-106). No entanto, essa tendência não-elaborada fez com que, na escola, se criasse duas hierarquias: [...] a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel (ADORNO, 1995a, p.111).

Entretanto, nem sempre o professor seria o vencedor ou o mais forte nessa relação de poder, segundo Adorno, especialmente porque, ao desempenhar, inconsciente, uma função erótica para seus alunos, muito desse professores seriam considerados um objeto inatingível, assexuado, castrado, descartado da concorrência erótica com seus alunos; em outras palavras, esses tabus, em torno dos quais a imagem do professor teria sido caracterizada como sendo um fraco, alguém que não corresponde às expectativas eróticas de seus alunos, tornaram-no alvo de ridicularizações, seja por meio de caricaturas, piadas, apelidos disseminados entre os corredores da escola, dentre outras estratégias forjadas pelos estudantes nessa relação de

forças. Em contrapartida, muitos professores acabam correspondendo à imagem de mundanidade e aos ideais eróticos de seus alunos, participando de partidas de futebol com os mesmos, bebendo cervejas em rodas de bares, corroborando com os mesmos gostos, sem que nessa relação os jogos de poder sejam explicitados e assumidos na forma de luta de forças constante (ADORNO, 1995a, p.107-110).

De acordo com Adorno (1995a, p.111), muito dos aspectos que envolvem essa ambivalência própria da relação pedagógica estaria no fato de que, na relação com os professores, o ideal de ego dos alunos se reapresenta pela segunda vez. No complexo de Édipo, no processo de separação do pai e da subsequente interiorização da figura paterna, as crianças percebem que os próprios pais não correspondem ao ideal de ego por eles transmitido, projetando na relação com os seus professores a expectativa de poder se identificar com os mesmos. Entretanto, se os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual o ideal de ego dos alunos se dirige, esse processo, novamente, se torna impossível de ser concretizado, justamente porque os professores concentraram-se como profissionais na sua profissão, quando, na verdade, não deveriam ser, ao menos para as expectativas inconscientes de seus alunos (1995a, p.111-112).

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões (1995a, p.112).

Ainda que tentem insistir para uma relação profissional e formalizada, recorrendo a uma relação comunicativa que preserve esse caráter, os professores seriam agentes de um processo civilizatório pelo qual tentariam eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiossincrasias. Nesse caso, os professores buscariam meios de eliminar em seus alunos aquelas idiossincrasias retornadas nos maneirismos de linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos. Em função da eliminação desses resíduos miméticos, não elaborados pelo conceito, mas que retornam instintivamente no interior da sociedade civilizada, os professores negariam em si mesmos a presença desses esquemas arcaicos de autoconservação, dessa memória sensível e incomunicável pelo pensamento, promovendo uma espécie de falsa projeção em virtude da qual seus alunos teriam que se tornar semelhantes aos seus esquemas de comportamento previamente estabelecidos e definidos. Entretanto, se a sua relação com os seus alunos se define em torno da negação em si mesmo desses resíduos de mimese, buscando meios para enquadrar seus alunos em seus esquemas de pensamento e de comportamento, os próprios professores

também se tornam vítimas desses resíduos miméticos, expressos, por exemplo, nas suas inabilidades, nas suas confusões, no modo como repreendem seus alunos. “Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com o seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional” (1995a, p. 110). Nessa relação de poder, a sensibilidade dos alunos em relação às particularidades idiossincráticas de seus professores seria um meio encontrado por eles para lutarem contra os seus próprios professores, mostrando-lhes, seja na forma de caricaturas, seja naqueles comportamentos considerados indisciplinados, aquilo que tiveram que negar no processo educativo e na comunicação que o compreende. Para Adorno, o professor não deveria insistir e nem reabilitar esses comportamentos arcaicos, próximos da violência física e reveladores de momentos de fraqueza e de insegurança, mesmo porque o próprio magistério tem se tornado, nos últimos anos, muito aquém da civilização à qual pertence, sobretudo num contexto em que as máquinas e as novas tecnologias têm dispensado-no desse ofício. Mas, por outro lado, Adorno observa que, ao negar suas reações subjetivas, o professor tornar-se-ia a seus alunos alguém ainda mais frio e mais desumano, ou como alguém destituído de uma experiência singular e subjetiva ou que se ocultasse nessa relação por meio de seus saberes e pela performance pura e simplesmente empregada na transmissão dos mesmos, especialmente porque tanto ele quanto seus alunos já viriam na aula previamente munidos de seus mecanismos de proteção, encobrendo aquilo que, no fundo, os caracterizam como tais e negando a possibilidade mútua de mudança.

Assim pode-se notar que não exagerei ao me referir a uma antinomia. A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: “sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada” será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas. Diga-se de passagem que tais reflexões implicam imediatamente a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério (ADORNO, 1995a, p.113).

Ao invés de, por intermédio de uma comunicação técnica e instrumental, negar a presença desses tabus e dessas representações inconscientes na relação com os seus alunos, os professores deveriam conceder a si mesmos e aos seus interlocutores momentos nos quais reações afetivas e não-comunicáveis poderiam ser suscitadas, promovidas, desarmando, por essa via, seus mecanismos de defesa e os de seus alunos, de modo que, ambos, possam, numa espécie de prática de confissão de ambas as partes, se modificarem mutuamente. Ao assumir suas fraquezas, suas limitações, explicitando as relações de poder e de força nas quais se assentam o processo pedagógico, os professores estariam, nessa comunicação, mobilizando

em si mesmos e nos seus alunos aquilo que ainda resta de sensível num mundo marcado pela frieza generalizada, propiciando um clima favorável ao exercício autorreflexivo a respeito desses aspectos. Resta saber se esse apelo ao sensível e ao incomunicável na relação pedagógica não possibilitaria, nesses termos, conceber a educação como uma arte, como sendo ela portadora de uma dimensão artística em que o professor poderia, por intermédio de sua arte, expressar os segredos e mistérios que envolvem sua relação com os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio pedagógico baseado na articulação necessária e universal entre formação cultural ou técnica e fruição ou memorização dos saberes científicos e especulativos evidencia, no âmbito das práticas docentes predominantes nas instituições escolares nos últimos anos, uma explícita irreconciliação com o pressuposto segundo o qual a experimentação de conflitos sociais e a busca ou produção de modos de ser e de existir nesses espaços constituem a finalidade à qual o ensino formal se associa. Em função dessa acentuada oposição entre perspectivas pedagógicas aparentemente divergentes, o ofício do professor, em termos gerais, ou tem se restringido à transmissão sistemática de um conhecimento historicamente produzido pela humanidade, cuja assimilação cognitiva desses saberes constitui uma das etapas iminentes à formação espiritual e política ou ao preparo para o ingresso no ensino superior, ou à mediação de discussões a partir das quais aspectos relacionados ao cotidiano desses alunos são debatidos com o intuito de serem definidos, a partir de uma troca intersubjetiva de vivências propiciada por projetos interdisciplinares ou comunitários, dispositivos terapêuticos capazes de assegurar a superação desses conflitos. O predomínio da suposta dicotomia entre a imagem do professor como um especialista ou erudito e o terapêutico ou mediador suscita alguns equívocos referentes à compreensão sobre aquilo que considero definir, na contemporaneidade, o núcleo de resistência política do ensino nos espaços escolares, a saber, o caráter artístico e estético da arte de ensinar.

Os professores, cujas práticas de ensino e avaliação se baseiam na relação contínua e simétrica entre comunicação e reconhecimento dos saberes científicos, são comumente definidos como sendo os críticos e reflexivos ou técnicos e especialistas da educação básica. Para os denominados críticos da educação, os saberes são transmitidos aos alunos ou com a função de propiciar-lhes o cultivo desinteressado e subjetivo dos bens culturais baseado num ideal de formação cultural e especulativa do espírito, ou com o intuito de explicitar-lhes, por intermédio de referências constantes a discursos fundamentados nos pressupostos marxistas, as lutas de classes e os antagonismos sociais e históricos decorrentes do modo de produção capitalista, identificando os discursos ideológicos disseminados pelos meios de comunicação de massa e pelas instituições tradicionais mantidas pela burguesia e selecionando os saberes baseados na dialética fundamentada no materialismo histórico, com o intuito de conscientizá-los sobre os mecanismos de alienação nos quais se baseiam sua formação e sobre a necessidade de uma revolução social e política em função da qual os meios de produção possam ser socializados entre os proletários, o capitalismo superado e, desse modo, as

relações de trabalho humanizadas. Alguns discursos pedagógicos baseados na filosofia iluminista e na imagem do professor crítico ou reflexivo deslocaram o fim a ser almejado pela educação do ideal de revolução, nos termos supracitados, para o de emancipação para o qual seria necessária uma assimilação dos saberes culturais capaz de desencadear um clima de esclarecimento político e, por essa via, permitir que esses indivíduos, aos poucos, fossem se libertando das diversas formas de tutelas às quais se submeteram ao longo dos anos, rumo a uma autonomia moral e intelectual baseada no uso livre da razão e no ideal de uma sociedade cosmopolita. Para os técnicos e especialistas da educação, a transmissão dos saberes ocorre por intermédio de uma linguagem funcional e intencionalmente didática articulada à adoção de um conjunto de métodos de ensino e aprendizagem selecionados para a incorporação meramente formal desses enunciados por parte dos destinatários, cuja eficiência da performance, associada à utilização de recursos tecnológicos e a uma comunicação traduzível em códigos informacionais, assegura o melhor desempenho dos alunos nas avaliações oficiais do Estado ou nos vestibulares. Em ambas as representações, as práticas docentes preconizam em seus fins educacionais, sejam estes especulativos, emancipatórios, revolucionários ou pragmáticos, saberes concebidos ou como fins em si mesmos, ou como meios de esclarecimento e cultivo da liberdade moral, ou como instrumentos ideológicos e/ou revolucionários ou, ainda, como meios para o alcance de objetivos extrínsecos e alheios à formação cultural ou política. As vivências cotidianas ou são desqualificadas em função de sua dependência e proximidade com o senso comum e com suas diversas modalidades de heteronomia ou reafirmadas em suas aspirações instrumentais.

Em instituições escolares nas quais o índice elevado de indisciplina, violência e de tráfico de drogas elucida um conjunto de dilemas e desafios sociais a serem enfrentados pelos professores e demais profissionais da educação, prioriza-se a relação interpessoal com as comunidades locais em detrimento da transmissão e cultivo dos saberes curriculares, cuja definição de estratégias disciplinares e terapêuticas, sem as quais a convivência básica entre os indivíduos envolvidos nesse processo não poderia ser assegurada, constitui a finalidade temporal e ocasional à qual se destina a prática docente. Ao considerarem a busca pela resolução desses problemas um objetivo fundamental a ser alcançado, as escolas, em geral, avaliam como sendo desnecessário proferir conhecimentos científicos e culturais com vistas à formação especulativa, emancipatória, revolucionária ou funcional dos alunos, a menos que um certo conjunto de saberes técnicos possam contribuir para a profissionalização desses indivíduos e, supostamente, (re)socializá-los. Nesse contexto, os professores, em parceria com as famílias e comunidades circundantes, articulam o currículo oficial ao desenvolvimento de

projetos interdisciplinares e comunitários, cuja abordagem de temas relativos às vivências cotidianas desses alunos e atividades ocupacionais como esportes, pintura, dança, artesanato, dentre outras, devem propiciar um ambiente favorável à resignificação do espaço escolar, no interior do qual a busca ou a produção de modos de subjetivação, ainda que submetidos a um caráter disciplinar e terapêutico, deve ser priorizada.

Embora constituam perspectivas aparentemente heterogêneas e atribuam valores morais distintos à transmissão dos saberes e às relações interpessoais e cotidianas, ambos os modelos pedagógicos supracitados e sucintamente esboçados reconhecem como sendo indispensável a essas práticas a pressuposição do princípio do consenso recíproco entre professores e alunos em torno dos enunciados denotativos e prescritivos disseminados nessas instituições. A contemplação desinteressada e a fruição subjetiva dos bens culturais objetivos; o reconhecimento do dispositivo ideológico ao qual os discursos proferidos e reproduzidos no senso comum se submetem a fim de ocultar as contradições históricas; a coragem e atitude virtuosa para romper com as diversas formas de tutela às quais nos submetemos e a passividade prazerosa em memorizar temporária e estrategicamente esquemas didáticos referentes a saberes oficiais evidenciam, no decurso dos processos pedagógicos críticos e técnicos que lhes são específicos, a concordância com os princípios segundo os quais o ideal de formação supremo consiste no cultivo do espírito especulativo; as relações sociais de trabalho baseadas na luta de classes serão superadas com o advento da revolução socialista; o fim último do sujeito racional é a sua emancipação decorrente do exercício pleno da sua autonomia; a assimilação instrumental de um conteúdo científico garantir-lhes-á o ingresso numa universidade ou o bom desempenho nas avaliações oficiais prescritas pelo Estado. A disposição subjetiva em se dedicar a atividades ocupacionais associadas a práticas artísticas ou terapêuticas se submete ao assentimento em torno do princípio segundo o qual o bem é desejável e certos códigos morais, ainda que estabelecidos conjuntamente e em condições de relativa autonomia e interesse comum, devem regular as condutas predominantes nessas localidades e nos espaços escolares.

A pragmática do dispositivo do consenso elucidada nesses processos educativos associa-se à pressuposição de uma comunidade na qual, por definição, os sujeitos envolvidos compartilham uma experiência, histórica ou local, comum e cujo assentimento evidencia-se em sua tradubilidade por intermédio de uma linguagem capaz de explicitar o entusiasmo que vivifica os espíritos em torno dessa concordância. Uma comunidade de indivíduos que expressam modos do Espírito, proletariados nutridos por um sentimento que intensifica o desejo pela revolução socialista, seres racionais e autônomos que pressentem o assentimento

em torno do cosmopolitismo, adolescentes e jovens desejosos pelo ingresso na universidade e no melhor desempenho nas avaliações oficiais, moradores oriundos sobretudo das periferias que experienciam os mesmos conflitos sociais e buscam intersubjetivamente meios de superá-los nas escolas. No entanto, a possibilidade de sugerir a hipótese sobre a existência de um indivíduo capaz de rejeitar o ideal de *Bildung* e os modelos de formação baseados na ideia de um Espírito Especulativo, satisfazendo-se com os fornecidos pela semiformação cultural; de um indivíduo simplesmente avesso à revolução política nos termos marxistas, optando, em contrapartida, por dedicar seu tempo ocioso à leitura de um Fernando Pessoa ou a uma das *Críticas* kantianas; de um indivíduo que aderisse espontaneamente à subsunção aos diversos regimes de heteronomia propagados, obtendo certo prazer libidinal por submeter-se a forças externas; de um indivíduo portador de uma inigualável indiferença em relação a essas avaliações e aos esforços empregues para convencê-lo da necessidade e importância; de um indivíduo para o qual a recusa jocosa e burlesca de práticas terapêuticas ou da ocupação com atividades artísticas é preferível ao consenso comunitário. Para esses modelos pedagógicos baseados no princípio do consenso, esses alertas correspondem a reparáveis desvios que, a partir de estratégias retóricas, certamente irão se convencer sobre a legitimidade dos enunciados denotativos e prescritivos, torná-los credíveis.

O predomínio de uma racionalidade instrumental no âmbito da pesquisa e do ensino das ciências, ocasionada em função do progresso do Esclarecimento e a conseqüente conversão da experiência em um elemento meramente empírico, e a incredulidade nas metanarrativas de legitimação que caracterizaram a Modernidade, baseada na proliferação do critério de eficiência e desempenho em detrimento dos jogos de linguagem especulativo e emancipatório, demonstram a impossibilidade da universalização de um sujeito cujas experiências feitas ou obtidas só serão válidas caso possa reduzir seu pensamento a um aparato funcional, comum a todos os indivíduos, comunicável por intermédio de um conceito também universal e lógico, cujo assentimento em torno das verdades obtidas seria possível graças aos consensos intersubjetivamente estabelecidos. A aposta em um sujeito racional e universal e nos consensos a serem atingidos na relação entre iguais impossibilita a experiência autorreflexiva à qual, segundo entendo, a educação e, particularmente, o ensino formal deve se articular. Por experiência autorreflexiva compreendo a disposição e a coragem do indivíduo em voltar-se para si mesmo, não com o intuito de conhecer e enunciar discursivamente aquilo que acredita caracterizar uma certa identidade subjetiva, mas no sentido de cuidar de si em função de uma atitude ética consigo mesmo. Creio que essa experiência só é possível não no âmbito do consenso, da busca intersubjetiva e prazerosa por resoluções, pois esse movimento de retorno

a si é doloroso, sofrido, motivo pelo qual, na maioria das vezes, nos esquivamos de fazê-los em função daquilo que nos traz de inumano, de incomunicável, de paradoxal. Nesse sentido, só é possível um exercício autorreflexivo, nesses termos, em função do reconhecimento das tensões e dos paradoxos que assombram os diversos jogos de linguagem aos quais nos submetemos, não com o intuito de resolvê-los, mas no sentido de perceber o que eles nos forçam a pensar, quais as contradições que devem ser pensadas, o que, em nós, essas tensões mobilizam de sensível e que poderia nos tornar, senão mais humano, ao menos mais sensíveis em relação ao diferenciado.

Uma experiência autorreflexiva a ser pressuposta pela educação e pelo ensino não poderá se basear no critério de eficiência, emancipação ou revolução, pois seus fins não se localizam em princípios universalizáveis e consensuais e sua prática buscará se assemelhar, nesses termos, a uma arte, a um fazer artístico que conceba a transmissão dos saberes como similar aos processos de produção e recepção artística, não com o intuito de, a partir dessa comunicação, suscitar a catarse apaziguadora ou o sentimento de belo prazeroso, mas com o intuito de expressar, em momentos isolados e estratégicos, o inexprimível, almejando, pelo conceito, o aconceitual e, desse modo, revigorando a própria tensão que envolve sua relação com o mundo e consigo mesmo. Essa arte não se baseia em regras já pressupostas, como na mimese aristotélica na qual a poética só é admitida caso se submeta a regras de enunciação, expressão ou encenação, nem a uma mimese que suscite a imitação de modelos de ser e de existir necessários à sociedade ideal, mas uma arte singular para a qual não há regras oficiais definidas e o professor, misto entre intelectual e artista, se estiliza e estiliza os artifícios dos quais dispõem conforme as singularidades que lhe forem surgindo no decurso pedagógico e no transcorrer de sua existência. A arte de ensinar não pressupõe a adesão a regras que determinem a enunciação discursiva, os atos de silêncio, o movimento corpóreo e gestual, a entonação da voz, mas à singularidade que lhe é constitutiva na relação com o aluno, baseada numa mimese aconceitual em função da qual o artista, intencionalmente, se deixa envolver por algo sobre o qual ainda não sabe e nem saberá, nem conhecerá, mas que se exprime em irreconciliações, tensões, fissuras a serem comunicadas pelos seus saberes e capazes de mobilizar aquilo que ainda não fora totalmente integrado pelo sistema nos alunos, a saber, seu núcleo sensível. Trata-se de uma mimese que impossibilita a reprodução dos mecanismos de falsa projeção e de identificação projetados pelos alunos, mesmo porque não se busca estabelecer vínculos entre professores e alunos capazes de, aos poucos, possibilitar a cura ou o conhecimento de si que conduza a um autocontrole racional. Esses saberes e essas narrativas, ao contrário, desestabilizam esses mecanismos de projeção, permitindo, por essa via, o

encontro, o toque, a aproximação com um outro, sem distorcê-lo, sem intervi-lo, sem subjugá-lo a esquemas preestabelecidos, mas apenas um encontro com o sensível que não é cognoscível, comunicável, nem recognoscível, mas é singular. Embora essa relação ocorra num espaço e tempo determinado pela escola e pelos seus aparatos institucionais, essa arte singular, se não possibilita esse encontro com um outro – que, no contexto atual da escola, poderia ser mesmo o próprio saber –, ela poderia, ao menos, comunicar o que não seria possível na escola e nas relações mediadas por mecanismos disciplinares e institucionais, mobilizando, desse modo, não aquilo que há de sensível, mas os limites em torno da possibilidade dessa experiência.

O efeito ou a experiência estética a ser pressuposta e desejada, embora dificilmente atingível, seria de caráter político e estaria muito mais associada ao sublime do que ao belo. O belo pressupõe um juízo baseado no jogo livre e harmonioso entre as faculdades da imaginação e do entendimento pelo qual, embora o juízo reflexivo dessa experiência não seja determinado por um conceito ou por um princípio determinante, essa reflexão possui um modo de apreender os objetos que se baseia na ideia de totalidade das experiências. Ao apreender um saber cuja forma apreendida pela imaginação é capaz de concordar com o entendimento, o indivíduo desfrutará de um certo prazer decorrente da harmonia das faculdades ocasionada pelo encontro com essa forma. O belo pressupõe uma comunicação não conceitual desse prazer suscitado, mas articula-se à pressuposição de uma comunidade de indivíduos que concordam, dão assentimento a esse sentimento, sem elaborá-lo nesse instante, mas apenas pressentem um prazer que é comum e ao qual todos estão em comum acordo. O sublime, ao contrário, pressupõe a apreensão de um objeto ou saber destituído de forma capaz de suscitar o jogo harmonioso entre imaginação e entendimento. O sublime a ser suscitado nessa relação pressupõe a impossibilidade do indivíduo sintetizar, numa unidade compreensiva e, por princípio, concorde com o entendimento, as infinitas apreensões e produções da imaginação suscitadas no encontro com o objeto sem forma ou saber. Ou então quando, diante de um objeto sem forma ou saber, o indivíduo vê suas forças diminuídas, um sentimento de medo, de angústia e um silêncio misterioso lhe assombra. É como se o indivíduo percebesse que esse objeto anuncia a impossibilidade de totalizar as suas experiências, universalizá-las, integrá-las a um único conceito, experienciando, ao contrário, o próprio devir dessa experiência, em busca do inigualável, incomparável e singular, não com o intuito de enunciá-lo e integrá-lo a uma unidade compreensiva, mas no sentido de, por essa busca, mostrar a impossibilidade de resolução das tensões suscitadas e a abertura que elas proporcionam à busca do novo, de novas formas de ser e de existir, a busca constante pela

singularização permitida em função da experimentação do paradoxal, daquilo que impede que esses modos de subjetivação integrem o dispositivo do consenso e da unidade.

Embora essa arte constitua uma forma de governo, essa intencionalidade teria um caráter eminentemente político, no sentido de expressar o inexprimível subjugado pela civilização e pelos mais diversos regimes totalitários, suscitando no outro esse abalo sublime que não é comunicável, nem em relação ao qual se obtém um consenso ou se anuncia uma comunidade ou um assentimento em torno de um sentimento comum, mas tem a intenção de mobilizar o que ainda resta de sensível nos indivíduos de modo que os mesmos, por intermédio do exercício autorreflexivo constante, evitem o retorno à barbárie, não em nome de uma democracia de seres racionais e livres, mas em nome de uma política que se baseie na expressão do inumano do sistema e que, por essa via, reconheçam os limites de totalizar a experiência e universalizá-la por intermédio de um conceito. Esse cuidado consigo mesmos, num sentido ético a ser pressuposto, permite a singularização de práticas da existência que o tornem mais sensíveis ao paradoxal e mais íntimos com a infinita produção de formas de ser e de existir que resistam ao sistema e à sua integração total.

Pressupor essa dimensão artística e estética da arte de educar ou ensinar não significa, propriamente, sugerir a definição de estratégias pedagógicas capazes de torná-la uma pedagogia ou um método a ser aplicado. A tonalidade da voz, as expressões corporais, o movimento do corpo, a definição dos saberes, as narrativas empregues em meio à transmissão não constituem uma mera performance técnica, pois a intencionalidade política pressuposta, a saber, a resistência à integralização da consciência e da individualidade ao sistema, articula-se a essa estilização singular. Essa arte, que não desconsidera os núcleos de cientificidade que lhes são constitutivos, situada entre a mimese do aconceitual e o sublime assombro, requer abertura por parte dos agente nela envolvidos para o encontro com o diferenciado, resistência aos regimes de totalização da vida e espírito ávido para a modificação de si em busca do singular, do incomparável. Para isso, a experimentação por parte do professor de meios capazes de expressar as tensões e buscar o indiferenciado será de fundamental importância no sentido de mobilizar o núcleo sensível dos alunos, caso estejam aptos a, pelo menos, reconhecerem os limites subjetivos que os impedem de fazer semelhante experiência para além da escola.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p.92-99. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- _____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In:____. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo, 1986, p. 62-75. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- _____. Crítica Cultural e sociedade. In: ADORNO, T. W. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998. p.7-26
- _____; HORKHEIMER, M.. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- _____. *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus, 1975.
- _____. *Educação e Emancipação*. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.
- _____. *Filosofia da Nova Música*. Tradução de Magda França. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção “Estudos”)
- _____. Observações sobre o pensamento filosófico. In:____. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b, p.15-25.
- _____. Para que aun la filosofia? In:____. *Intervenciones: nueve modelos de crítica*. Versión castellana de Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Ávila, 1969. p. 9-24.
- _____. Sobre sujeito e objeto. In:____. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p.181-201.
- _____. Tempo livre. In:____. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 70-82.
- _____. Teoria da Semicultura. *Educação & Sociedade*. Ano XVII, n. 56, dezembro de 96, Campinas. p.388-411.
- _____. *Teoria Estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BARRETO, M. H. A imaginação e o sublime – herança de um pavor: de Kant a Bachelard. In: DUARTE, R. (org.) *Belo, sublime e Kant*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p.173-181.
- BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GUIRALDELLI Jr., P. (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p.9-32.

BUENO, S. F. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

_____. *Semicultura e educação: uma análise da Revista Nova Escola*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2051--Int.pdf>, acesso em 20 de abril de 2006.

COSTA, L. M. *A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.

DUARTE, R. (org.) *Belo, sublime e Kant*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. Expressão como fundamentação. In: DUARTE, R. A. de P. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997. p. 161-183.

_____. *Mimeses e Racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção Filosofia: 29).

_____. Seis nomes, um só Adorno. In: NOVAES, A. (org.) *Arte e pensamento*. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 433-459.

FABIANO, L. H. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.24, n. 83, agosto de 2003.

GAGNEBIN, J. M. Do conceito de *mimesis* no pensamento de Adorno e Benjamin. In: GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997. p. 81-106.

_____. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S. (org.) *Teoria crítica, estética e educação*. Piracicaba, SP: FAPESP; Editora Unimep e Editora Autores Associados, 2003. p.61-74.

JIMENEZ, M. *Para ler Adorno*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KANT, I. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. 179 p.

LAGE, C. F. Mimesis na República de Platão: as múltiplas faces de um conceito. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 102, dezembro de 2000, p. 89-96.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004. p.19-34.

LIMA, L. C. *Vida e mimesis*. São Paulo: Editora 34, 1995.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

_____. *Lições sobre a analítica do sublime*. Tradução de Constança Marcondes César e Lucy R. Moreira César. Campinas: Papirus, 1993

_____. *O Inumano: considerações sobre o Tempo*. Tradução de Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. 2. ed. São Paulo: Editora Estampa, 1997.

_____. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondências 1982-1985*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*. Campinas. vol.24, n.83, p.459-476, agosto de 2003

_____. A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural. In: PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. (orgs.) *A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*: Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 1997. p. 45-88.

_____. Lucács, Adorno e o problema da formação. *Lua Nova: Revista de cultura e política*. São Paulo, n.27, 1992, p. 171-200

PAGNI, P. A. *A dimensão estética, a linguagem e a comunicação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno*. In: Reunião Anual da Anped – Sociedade, Democracia e Educação. 27º Encontro, 2004, Caxambu.

_____. *O filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância: considerações a partir de Adorno e Lyotard*. *Childhood & philosophy*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/childphilo>. Acesso em maio de 2005.

_____. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos ‘desafios’ lyotardianos à Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.3, set/dez. 2006, p. 567-587.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

_____. *O Banquete*. Tradução de José Cavalcanti de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção “Os Pensadores”)

_____. *Sofista*. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção “Educação e Conhecimento”)

PUCCI, B. A Teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In: PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. (orgs.) *A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*: Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 1998a. p.89-116

_____. Filosofia negativa e arte. Instrumentos e roupagens para se pensar a educação. *Comunicações: Caderno do programa de pós-graduação em Educação*. Ano 7, número 1, julho/2000. Universidade Metodista de Piracicaba. p. 34-39.

PUCCI, B. Filosofia negativa e educação: Adorno. In: GHIRALDELLI Jr., P. PRESTES, N. H. Filosofia, Sociedade e Educação. Marília, Porto Alegre; ano 1, n.1, 1997. p. 163-192.

_____. O caráter assistemático dos escritos de Adorno. *Comunicações: Caderno do programa de pós-graduação em Educação*. Ano 5, número 2, novembro de 98b, Universidade Metodista de Piracicaba. p. 40-47

_____. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (org.) *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 1994. p. 11-58.

TIBURI, M. *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: Edpucrs, 1995.

_____. Kant, o sublime e a natureza ou o sonho da razão. In: DUARTE, R. (org.) *Belo, sublime e Kant*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p.238-251.

VILLELA-PETIT, M. da P. Platão e a poesia na República. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 107, junho de 2003, p. 51-71.

ZUIN, A. A. S. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. 2. ed. Petrópolis; São Carlos: Vozes; Editora da UFSCar, 1998. p.117-138.

_____. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.24, n.83, p. 417-427, agosto de 2003.