



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDSON COSTA NORONHA

**POR UMA UNIVERSIDADE CRÍTICA: DIALÉTICA, PRÁXIS E EDUCAÇÃO
À LUZ DAS TEORIAS DE THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE**

**BELÉM - PA
2023**

EDSON COSTA NORONHA

**POR UMA UNIVERSIDADE CRÍTICA: DIALÉTICA, PRÁXIS E EDUCAÇÃO
À LUZ DAS TEORIAS DE THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

BELÉM - PA
2023

EDSON COSTA NORONHA

**POR UMA UNIVERSIDADE CRÍTICA: DIALÉTICA, PRÁXIS E EDUCAÇÃO
À LUZ DAS TEORIAS DE THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Examinador Interno
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinador Externo
Universidade do Estado do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C837p Costa Noronha, Edson.
Por uma universidade crítica: dialética, práxis e educação à
luz das teorias de Theodor Adorno e Paulo Freire /
Edson Costa Noronha. — 2023.
134 f.
- Orientador(a): Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Belém, 2023.
1. Práxis educativa. 2. Universidade moderna. 3.
Teoria crítica. 4. Formação. I. Título.

CDD 378

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, (*in memoriam*), Mozarina e Isidoro, que foram mestres na arte da condução da vida por caminhos que garantissem sempre a leveza e a gratuidade nas relações familiares;

Aos professores e professoras do Instituto de Ciências da Educação que fizeram parte do meu processo de formação e que me deram norte aos meus interesses de pesquisa;

Ao meu professor-orientador, Damião Bezerra Oliveira, pela amizade e confiança, pela competência e honestidade intelectual com que conduziu meu itinerário de pesquisa;

Aos meus colegas de curso, pela parceria e partilha de experiências de dúvidas e conhecimentos;

Aos meus filhos, Tiago, Felipe, Jorge, Thalita e Clara, pela confiança e testemunho de amor e amizade com que sempre devotaram uns aos outros e a mim;

RESUMO

Objetiva-se nesta pesquisa analisar em que sentido o conceito de práxis, tal como é concebido pela teoria crítica em Adorno e Freire, pode se mostrar relevante para a educação na universidade entendida como instituição que, na sua refundação moderna, define-se como crítica e emancipatória. Para chegar a essa elucidação, elegemos três momentos com visadas preliminares para atingimento mais profícuo do nosso escopo: 1. Compreender quais são as relações existentes entre as noções de práxis antiga e moderna nas teorias de Marx e Adorno; 2. Refletir sobre como o conceito de práxis é entendido no interior do materialismo histórico dialético e suas implicações na pesquisa educacional; 3. Baseado na dialética negativa e na crítica, identificar e discutir o legado da noção de práxis nas filosofias da educação adorniana e freiriana. Já quanto à perspectiva metodológica da pesquisa optamos por um caminho de caráter qualitativo, analítico e bibliográfico, valendo-se principalmente da consulta de livros e artigos científicos, monografias e teses, que poderão auxiliar no percurso teórico da dissertação. Assim, a abordagem teórico-metodológica que fundamentará a presente pesquisa é a abordagem materialista-histórico-dialética, naquilo que ela tem como herança presente na teoria crítica, a qual considera que os fenômenos sociais não podem ser entendidos de maneira isolada da história econômica, política e cultural, tendo como ponto fulcral a práxis como categoria de análise, aqui considerada como o terreno em que se opera a unidade indissolúvel entre o trabalho intelectual e o trabalho prático. É a crítica da universidade como local de realização da práxis emancipatória e crítica que se quer apresentar.

Palavras-chave: Práxis educativa. Universidade moderna. Teoria crítica. Theodor Adorno. Paulo Freire

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze in what sense the concept of praxis, as conceived by critical theory in Adorno and Freire, can prove to be relevant for education at the university understood as an institution that, in its modern refoundation, is defined as critical. and emancipatory. To arrive at this elucidation, we chose three moments with preliminary aims to achieve our scope more fruitfully: 1. Understand what are the existing relationships between the notions of ancient and modern praxis in the theories of Marx and Adorno; 2. Reflect on how the concept of praxis is understood within dialectical historical materialism and its implications for educational research; 3. Based on negative dialectics and criticism, we seek to identify and discuss the legacy of the notion of praxis in Adorno's and Freire's philosophies of education. As for the methodological perspective of the research, we opted for a qualitative, analytical, and bibliographic path, using mainly the consultation of books and scientific articles, monographs, and theses, which may help in the theoretical course of the dissertation. Thus, the theoretical-methodological approach that will underlie this research is the materialist-historical-dialectic approach, in what it has as an inheritance present in critical theory, which considers that social phenomena cannot be understood in isolation from economic history, political and cultural, with praxis as a central point of analysis, considered here as the ground in which the indissoluble unity between intellectual work and practical work operates. It is the critique of the university as a place of realization of the emancipatory and critical praxis that we want to present in which the indissoluble unity between intellectual work and practical work operates. It is the critique of the university as a place of realization of the emancipatory and critical praxis that we want to present.

Keywords: Educational praxis. Modern university. Critical theory. Theodor Adorno. Paulo Freire

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	08
2 A HISTORICIDADE DOS CONCEITOS.....	20
2.1 <i>A paideia</i> grega e a formação humana.....	22
2.2 <i>Práxis</i> , história e filosofia da educação.....	29
2.3 <i>Paideia</i> e <i>Bildung</i> como formação humana.....	38
2.4 A atualização da <i>práxis</i> grega nas obras de Marx, Adorno e Freire.....	47
3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A EDUCAÇÃO.....	51
3.1 Por que o marxismo é uma filosofia da <i>práxis</i> ?.....	51
3.2 Concepção dialética da <i>práxis</i> educacional.....	66
3.2.1 A <i>Bildung</i> como pedagogia da relação ensino aprendizagem.....	70
4 PRÁXIS E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA CRÍTICA.....	77
4.1 <i>Práxis</i> , educação e teoria crítica: um diálogo com Paulo Freire.....	91
4.2 Nem teoria nem prática: a <i>práxis</i> dialética e dialógica na filosofia da educação em Adorno e Freire.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	127

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutir paradigmas epistemológicos e hermenêuticos da realidade e compreender suas contribuições para o processo educacional — tarefa filosófica para educadores e filósofos da educação — exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central. Nesse sentido, nossa pesquisa intenta a realização de um antigo sonho: estudar a prática docente na universidade numa perspectiva filosófica do ato de educar.

Vamos em busca de investigar a educação superior na universidade, porque é ato próprio deste pesquisador que, na condição de docente, há muito se questiona sobre os fundamentos do ensino e do aprendizado. Esse encontro entre docente e discente, pensado como uma relação humana e epistêmica, sempre foi motivo de indagação por conta de minhas próprias experiências, que instigavam à percepção de como essa relação pode ser desfiguradora, muitas vezes.

Digo desfiguradora, porque as práticas educativas entre quem ensina e quem aprende, pelo menos no que parece fixado quanto a esses locais cognoscitivos, por vezes estão permeadas de autoritarismo, de dominação, por parte daqueles que se arrogam detentores do conhecimento. A outra parte é silenciada e alçada à condição de ignorância. Os discentes, nessa condição petrificada, aceitam e confirmam a subjugação.

Com alma contestadora desse estado de coisas das práticas de ensino, ainda na graduação em Filosofia, na Universidade Federal do Pará, como um exemplo em especial, agravaram-se as reflexões sobre se e como seria possível a relação professor-aluno ser posta em outros patamares que não aqueles já descritos acima. Em diversas situações se produziram sensações que ora pareciam ser de impotência ora de real possibilidade de um vir a ser diferente.

Depois vieram as oportunidades de exercer a docência no ensino superior. E foi então, que as possibilidades de outrora foram sendo postas à prova. O que vale dizer aqui sobre isso é que os primeiros anos de docência foram potencialmente fecundos. Fecundidade trágica, daquela tragicidade nietzscheana. O mais apolíneo e o mais dionisíaco da experiência docente foi sendo, aos poucos, parte do banco de dados para esta pesquisa.

Dessa prática educativa no ensino superior, com especificidade, na Universidade Federal do Pará (UFPA), foi que nasceu, mas não repentinamente, nosso objeto de pesquisa. Ele veio sendo aclarado, amadurecido pela temporalidade paciente, que é característica da racionalidade discursiva. Veio tornando-se mais ao alcance da compreensão e perdendo pouco a pouco sua opacidade sombria. O que permite agora que falemos com mais clareza desse foco objetal que nos preocupa e nos ocupa aqui.

Vale ressaltar antes ainda um tropo não menos importante: por força da afinidade teórica do autor desta dissertação, o trabalho está enredado e amarrado na teia conceitual e epistemológica da filosofia da educação, ou seja, nosso escopo vai na direção de investigar a educação como um problema filosófico, para daí, ao pensar as próprias experiências educacionais, poder propor possíveis intervenções interativas, performadoras e transformadoras.

Como não é difícil constatar, os conhecimentos científicos, tais como os percebemos na modernidade, fazem geralmente uma distinção entre os aspectos teóricos e práticos na formação dos profissionais. Por vezes, essa distinção acaba por ser tomada como dicotomia, como uma dualidade polarizadora (a teoria e a prática), o que acaba por caracterizar até mesmo antagonismo (ou a teoria ou a prática). Dá-se, frequentemente, prioridade ou a um ou a outro aspecto, dependendo do projeto que orienta esta ou aquela etapa do processo formativo. O que resulta disso tudo é um grande paradoxo: embaraço e lamentação por lacunas e desencontros entre teoria e prática.

A relação entre teoria e prática, de acordo com Candau & Lelis (1999), pode ser fundamentada de duas maneiras diferentes: a partir da perspectiva dicotômica e a partir da perspectiva de unidade. A primeira, centra-se na separação e autonomia total entre teoria e prática. Como se coubesse ao teórico pensar, refletir, elaborar, planejar; e ao que é prático executar, fazer, agir, como se fossem dois polos, possuindo cada um a sua própria lógica. Na segunda, a perspectiva da unidade, os campos da teoria e da prática são vistos como indissociáveis, devendo caminhar sempre juntos, complementando-se. É assim que Gamboa (2010, p. 8) considera essa relação como não linear, fazendo parte de uma tensão que resume a ação social humana, que é complexa e densa de significados:

Nesse sentido, a teoria e a prática não se opõem como dois campos distintos ou separados que seriam relacionados um com outro numa

sequência linear, um depois do outro: ambos os campos são parte de uma mesma realidade: a ação social humana. A prática mais simples supõe objetivos, normas, intencionalidade, motivos, justificativas, às vezes explícitas ou evidentes; outras, podem estar sendo inconsistentes, escondidas ou supostas. Mas, quando essa prática é submetida a uma análise, revelam-se pressupostos e interesses complexos.

Ainda sobre esse assunto, Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) asseveram que uma das problemáticas que circundam o processo de formação é o uso dicotômico da teoria e da prática, fragmentando a capacidade de o sujeito agir de forma consciente, separando-o da realidade que irá enfrentar. Essa dicotomia traz riscos à própria educação, impossibilitando a construção e a resignificação da ação pedagógica.

Para que se alcancem os objetivos pretendidos nesta pesquisa, alguns caminhos podem ser mais producentes. Um desses caminhos se mostra como um aporte fulcral para nossas pretensões: a Teoria Crítica desenvolvida por Theodor Adorno e Max Horkheimer, por apresentar uma proposta epistemológica fundamentada no materialismo dialético que faz surgir o conceito de *práxis* como síntese do movimento entre teoria e prática, saber e fazer, conhecer e agir. A *Práxis*, portanto, representando a unidade entre reflexão e ação.

A pista metodológica da teoria crítica na obra de Adorno está no ter que procurar tensionar o aparente e o real, realizar o confronto, dialeticamente objetivado, entre aquilo que algo promete ser (almeja / parece ser) e o que é na realidade; está no tensionar entre a verdade e a inverdade, entre o que é (teoria) e o como deveria ser (prática) (NOBRE, 2004). Eis aqui mais um reforço teórico-metodológico para escolha da dialética negativa da teoria crítica de Adorno.

Para os formuladores da agenda intelectual da Teoria Crítica, a crítica é um elemento fundamental e sua concepção de crítica tem uma conotação muito singular. Assim, na Teoria Crítica, não existe lugar para uma crítica sem consequências, “quem é capaz de exercer a crítica deve, também, ser capaz de dizer como pode ser feito da melhor forma” (SCHWEPPENHAEUSER, 2003, p. 18). Criticar significa ser capaz de destacar as diferenças e ser capaz de decidir com fundamento.

A lógica dessa dialética do esclarecimento, conforme Adorno e Horkheimer, é uma lógica da dialética da negação, da recusa determinada de ser conformado com o estabelecido, tal como Schweppenhaeuser (2003, p. 19) refere: “a finalidade última da

dialética negativa é alcançar o melhor, a saber: buscar o que pode ser positivo, consiste na negação do que é estabelecido e na busca positiva de fazer de outro modo”.

Nessa concepção, esclarecimento (crítica esclarecedora/ crítica com o engajamento da razão), como projeto epistemológico, tem o sentido de permitir a libertação dos homens da sua incapacidade de perceber o que é real, “é libertá-lo da culpa auto-infligida, consequência de sua falta de consciência social, de ter que ser responsável individualmente pela sua própria conformação a um destino social de injustiça e de sofrimentos” (SCHWEPPENHAEUSER, 2003, p. 22).

A teoria crítica da educação de Adorno e Horkheimer, esclarece, também, o projeto de construção de uma crítica da ideologia da sociedade industrial, na qual as ideias de emancipação de todas as formas de dominação, de autonomia e cidadania plena estão interligadas, porque essas três dimensões formam a chave para explicar porque os homens, sob a aparência de vida social livre, continuam legitimando as formas tradicionais de dominação.

Portanto, a teoria crítica almeja o esclarecimento do ente humano, sobre a sua condição de agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora. Para Adorno e Horkheimer, esse empreendimento não é um mero projeto da razão, mas sim, uma tarefa com a finalidade de diagnosticar a realidade social, negar o estabelecido pela sua iniquidade, e criar uma consequente práxis social capaz de intervir na sua mudança (ADORNO; HORKHEIMER, 2017).

Especificamente, Adorno não escreveu nenhum livro sobre educação, embora em suas coletâneas de textos se encontrem ensaios sobre a questão educacional. Assim, por exemplo, na coletânea “Palavras e Sinais: modelos críticos”, constituída por onze ensaios, há dois que analisam problemáticas educacionais e merecem ser destacados: “A educação após Auschwitz” e “A educação para a barbárie”. Do mesmo modo, na coletânea Sociológica, organizada e escrita por Adorno em parceria com Horkheimer, há um ensaio, do próprio Adorno, fundamental para se entender o que ele pensa sobre a educação, denominado Teoria da Semicultura. Essas obras serão analisadas profundamente aqui.

Em 1995, Wolfgang Leo Maar, professor da Universidade Federal de São Carlos, traduziu um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno, sobre a

educação, e publicou-as no livro “Educação e Emancipação”. São elas: “O que significa elaborar o passado”, “A filosofia e os professores”, “Televisão e formação”, “Tabus acerca do magistério”, “Educação após Auschwitz”, “Educação — para quê?”, “A educação contra a barbárie”, “Educação e Emancipação”.

As conferências sobre questões educacionais são bem elaboradas e gozam de densidade teórica compatível com ensaios filosóficos, estéticos e culturais adornianos, e isso é absolutamente importante para o nosso escopo investigativo.

Algumas contribuições de Adorno para a questão da formação dos professores e de seus dilemas, estão presentes em duas de suas principais conferências sobre educação. Na “Educação após Auschwitz”, adverte que as condições objetivas que permitiram os horrores de Auschwitz ainda estão por aí, no coração da civilização industrializada, e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Numa sociedade danificada, que pode, continuamente, parir manifestações de barbárie, só tem sentido pensar a educação como geradora da autorreflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância, que ajude a criar um clima espiritual, cultural, que não favoreça os extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas. Nesse sentido, não se deve fomentar experiências formativas que valorizem a dor, a capacidade para suportá-la. A imagem da educação para a dureza, dominante nos quartéis, nos claustros eclesiásticos, em famílias tradicionais, é basicamente errada.

Aquele que é contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir. Incentiva, Adorno, o desenvolvimento da educação para a autonomia, que ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa e diuturna pressão do coletivo sobre o particular.

Na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação de massa e as infindáveis revistas das bancas de jornais distribuem efusivamente imagens abundantes de violência, de repressão, de sexo, a educação para a autonomia, pela reflexão crítica, formativa de dimensões de resistência do indivíduo, precisa ser mais do que nunca trabalhada.

O pensamento adorniano nos dá a possibilidade de levantar uma série de eixos teóricos, coordenados entre si, na tentativa de se projetar uma configuração objetiva da educação. Esses eixos apresentam as diversas facetas do objeto em análise, se

compõem, se contrapõem, nenhum é mais importante que o outro, e permitem a companhia de outros eixos que, porventura, o processo de interpretação vier a descobrir em sua configuração primeira.

Portanto, essa maneira de se fazer educação é aberta, fragmentária, processual. A dificuldade em se abordar a educação a partir de Adorno se dá fundamentalmente pelo seu respeito ao objeto em análise. Como articular duas dimensões contraditórias — teoria e educação — na atual sociedade administrada? A teoria que se realiza na especulação, na contemplação, na abordagem mais elevada da educação, e precisa dessa liberdade de voar, para poder ir além de si mesma e possibilitar uma intervenção prática fecunda.

As práticas educacionais, quando se preocupam diretamente apenas com o que fazer, com a situação desastrosa do ensino brasileiro e com o impulso incontrolável — e desesperador — do educador para a prática, acabam desembocando numa indulgência da ação pela ação, da prática pela prática. Adorno faz-nos ver a importância de não se deixar levar impacientemente pelos incessantes apelos da prática, pois isso poderia gerar a atrofia da teoria e, conseqüentemente, uma pseudoteorização da educação. Esse ponto deixa ver que a complexidade da relação teoria-prática exige um esforço não banal de reflexão do pesquisador ou agente.

Portanto, não existe uma unidade imediata entre teoria e prática educativa; essa unidade pode vir a ser mediada, construída. Mas para tal se exige tempo, trabalho árduo, reflexões intensas, tentativas múltiplas. Por outro lado, os escritos de Adorno apresentam inúmeras possibilidades para se aproximar da questão educacional. E isso se dá a partir de três perspectivas.

Primeiro, porque o pensamento adorniano desconfia das teorias afirmativas, pois elas não dão conta de expressar o potencial libertário enraizado nas contradições da sociedade; em segundo lugar, o pensamento de Adorno instiga o sujeito pensante a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais. Por fim, leva a examinar por dentro seus fracassos, suas causas, as possibilidades presentes de estabelecer eixos que norteiem a construção de ensaios pedagógicos e formativos, bem como instrumentos críticos para acompanhar essas tentativas.

Associada a esse conjunto de aportes está a obra de Paulo Freire. Por razões de proximidade e vínculos temáticos, por efeito simpático, lançaremos mão de alguns de

seus textos mais contundentes como a “Pedagogia do oprimido”, mas também de várias outras, sob o critério da presença das nossas categorias de pesquisa e análise.

Paulo Freire será estudado na intenção estrita de encontrar em seus textos a *práxis* e a crítica numa abordagem de afinidade teórico-metodológica com o materialismo-histórico-dialético e com a teoria crítica. Ele será sujeito dialógico imprescindível para as nossas argumentações.

Enfim, reflexionando acerca das questões que nos interessavam, foi que se nos apresentou a noção de *práxis* como conhecimento que implica necessariamente em ação; como ação que não se dá senão mediante reflexão teórica. Imediatamente, quisemos pensar essa implicação dentro da ação educativa. Contudo, percebemos que precisávamos promover certas escolhas teórico-metodológicas para alcançar maior delimitação do objeto intentado, foi o que nos levou ao encontro da teoria crítica de Theodor Adorno, filósofo alemão do século XX. Então, decidimos por esse encontro objetual dinâmico entre *práxis*, educação, universidade e teoria crítica adorniana.

As fronteiras limítrofes entre esses conceitos são determinadas, mas não são estanques. Significa que os conceitos são entendidos como imersos nas águas profundas de uma intersubjetividade comunicativa e de uma interdisciplinaridade complexa e criativa. Significa que os conceitos devem conversar entre si, e essa conversa dialógica e dialética, deve estar alicerçada, lógica e epistemologicamente, no princípio da não identidade (ADORNO, 2009).

Esse princípio do não idêntico orbitará em torno do nosso foco objetual ao longo de toda a exposição. Haveremos de esclarecer o quanto o não identitário supõe que se determine identidades, porém, supõe conjuntamente, que as identidades estejam permanentemente arejadas por suas incompletudes, pelo que elas não são, por suas alteridades. Esta necessidade paradoxal de suportar a diferença haverá de ser fundamental para os intentos de nossa pesquisa.

O que nos chamou muito a atenção no contato teórico e filosófico com a noção da *práxis* educativa adorniana foi justamente essa proposta de que o exercício próprio da formação humana se dá sempre num *continuum*. Não se esgota em prospectos modulantes, em técnicas didáticas, nem mesmo em teorias pedagógicas. No entanto, sem negar a existência e a necessidade de procedimentos metodológicos para conduzir a educação, aponta para um alargamento teórico-prático da ação educacional.

Toda essa constatação da envergadura da teoria de Theodor Adorno pode ser articulada com alguns aspectos muito afinados presentes no pensamento de Paulo Freire. A simpatia entre os dois autores pode levar à construção de nexos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos impressionantes. A capacidade de lidar com o fator crítico dentro da dialogicidade contraditória é um exemplo claro disso.

Inevitavelmente, isso nos chegou causando profunda inquietação. Daquela inquietação que é própria do espírito filosofante, de querer conhecer mais a fundo aquilo que emerge à superfície da percepção; de querer tornar audíveis aqueles sons que se escondem no mais longínquo da realidade sonora. Então, levando em consideração os anos de experiência na docência e as grandes problematizações que mormente já haviam surgido daí, quisemos tornar isso, que esteve em sentido *lato* até então, uma realidade (*Wirklichkeit*) em sentido *stricto*.

Em *stricto sensu*, aquilo que era extenso e alargado vai se tornando mais preciso e mais aprofundado. Portanto, quisemos fazer com que essa pesquisa não fosse mais uma pesquisa. Quisemos que ela fosse, geneticamente, parte constitutiva de todo o processo histórico e pessoal que vivenciamos até agora. Depositamos nela todos os nossos propósitos ético-políticos, epistemológicos e profissionais, e pretendemos mesmo, sem embargo, que ela traga méritos profícuos às práticas educacionais dentro da universidade, na medida de sua publicização.

Esses conceitos, *práxis*, educação, universidade e teoria crítica adorniana, girando e alternando-se num movimento constelacional e dialético, foram possibilitando algumas indagações proposicionais norteadoras que nos pareceram bastante pertinentes: 1. Quais as relações existentes entre a *práxis* antiga e a *práxis* nas versões marxiana, adorniana e freiriana? 2. O método materialista histórico-dialético é adequado para o estudo da *práxis* educativa em Adorno e Freire?

Essas questões norteadoras fundamentais se prestam a contextualizar e criar um horizonte de problematização pertinente ao problema de pesquisa como indagação delimitadora, assim elaborada: em que sentido o conceito de *práxis*, tal como é concebido pela teoria crítica adorniana e freiriana pode se mostrar relevante para a educação na universidade entendida como instituição que, na sua refundação moderna, define-se como crítica e emancipatória?

Ora, foi avançando no arrazoado destas questões e do problema que fomos concatenando conceitos, reflexões, e algumas implicações efetivas que poderiam provocar a escritura do título dessa pesquisa. E, depois de variados sentidos e dissensos, consonâncias e dissonâncias, chegamos a um tom harmônico, um ponto que, gramatical e semanticamente, atende ao consenso almejado em torno do título desta dissertação. Ficando assim formulado: Por uma universidade crítica: análise da práxis educativa da teoria crítica em Theodor Adorno e Paulo Freire.

A pista metodológica da Teoria Crítica na obra de Adorno está no ter que procurar tensionar o aparente e o real, realizar o confronto dialeticamente objetivado entre aquilo que algo promete ser (almeja / parece ser) e o que é na realidade; está no tensionar entre a verdade e a inverdade, entre o que é (teoria) e o como deveria ser (prática) (NOBRE, 2004).

Assim, a abordagem teórico-metodológica que fundamentará a presente pesquisa é a abordagem materialista-histórico-dialética, naquilo que ela tem como herança presente na teoria crítica, a qual considera que os fenômenos sociais não podem ser entendidos de maneira isolada da história econômica, política e cultural, tendo como ponto fulcral a categoria práxis, aqui considerada como o terreno em que se opera a unidade indissolúvel entre o trabalho intelectual e o trabalho prático (KONDER, 2008).

Temos que deixar claro, outrossim, que estabeleceremos uma categorização conceitual para que seja possível ordenar a análise de conteúdo da pesquisa, seguida pela interpretação do material selecionado. Para tanto, utilizaremos Bardin (2011) para dar suporte a esta empreitada. Ela define a análise de conteúdo assim: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15).

No entanto, se faz relevante a ressalva de que estamos a estudar um autor que tem posicionamentos críticos com relação às conceitualizações, justamente pelo risco de os conceitos representarem a identificação do que não é identificável. Por isso, nossas interpretações conceituais irão valer-se de todas as possíveis miríades de determinações semióticas e semiológicas que puderem ser identificadas. Isso para fazer jus tanto à perspectiva constelacional quanto à dialética negativa da crítica adorniana e dialógica em Paulo Freire.

Já quanto à perspectiva metodológica da pesquisa, optamos por um caminho de caráter qualitativo, analítico e bibliográfico, valendo-se principalmente da consulta de livros e artigos científicos que poderão auxiliar no percurso teórico da dissertação. Pode-se perguntar: como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica pode pleitear compreender experiências intersubjetivas? Ora, teremos chance de analisar, pela própria natureza teórico-metodológica desta investigação, o quanto uma teorização nunca é só teoria.

Pretendemos deixar isso claro no andamento de nossa exposição, a qual, fundamentaremos no estudo das obras mais relevantes aqui mencionadas, auxiliados por uma bibliografia de apoio de grandes pesquisadores nas áreas da pesquisa, da epistemologia e da filosofia da educação e da universidade. Lançamos mão de textos originais dos autores centrais Marx, Adorno e Freire; e assim fomos analisando doxografias mais contemporâneas para chegar às melhores interpretações possíveis.

Um esclarecimento especial deve ser dado em relação à obra *O leitor de Marx*, organizada por José Paulo Netto, a qual traz dezenas de textos marxianos originais retirados de várias edições e traduções diferentes e dispostos numa sequência histórico-epistemológica decidida pelo organizador. Em todas as vezes que citamos fragmentos do próprio Marx fizemos questão de indicar Marx *In* Netto (2012), para deixar bem claro essa questão editorial. Quanto às obras de referência de Adorno e Freire, não há especificidades a destacar.

A teoria pressupõe quem teoriza (sujeito) e um quê que é objeto de teorização. Não sendo possível, com essas considerações que já supusemos, falar em teoria pura (teoricismo) e nem em prática pura (praticismo). Ambos serão vistos como patologias, como excessos maníacos que diagnosticam mais debilidade que força. Requerem cuidado (*Sorgen*) para que reencontrem o equilíbrio. Pois, o objeto em foco dessa pesquisa é uma realidade sensível, visível e vital: os sujeitos que fazem a ação educativa na universidade.

Como a dialética designa a relação existente entre dois momentos de um todo que se condicionam mutuamente, em que o todo é determinado pela relação entre os dois momentos, e estes, ao mesmo tempo, pelo todo, o problema a ser pesquisado não pode ser visto isoladamente, cortado abstratamente da totalidade, mas em sua relação com esta mesma totalidade. Nesse sentido, numa lúcida e bem apresentada propositura,

que pretende descrever o procedimento metódico da dialética, tal como é proposta pela filosofia da práxis, Saviani (2013, p. 4) afirma:

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto.

Como o norte de um intento investigativo científico como esse é dado pela clareza teleológica que possui, passemos a falar dos nossos objetivos. Como objetivo geral temos: Analisar a *práxis* educativa/formativa na universidade à luz da filosofia crítica e dialética de Theodor Adorno. Quanto aos objetivos específicos, temos: 1. Compreender quais são as relações existentes entre as noções de *práxis* antiga e moderna nas teorias de Marx e Adorno; 2. Refletir sobre como o conceito de *práxis* é entendido no interior do materialismo histórico-dialético e suas implicações na pesquisa educacional; 3. Identificar e discutir o legado do conceito de *práxis* e crítica nas filosofias e pedagogias adorniana e freiriana para a educação, considerando algumas pesquisas que analisam a universidade brasileira a partir desse referencial teórico-metodológico.

Em consonância teórica com a linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”, nossa pesquisa dialoga muito bem com essa tríade temática, uma vez que problematiza a educação em meio à formação cultural do sujeito e às condições históricas e sociais em que ele está situado, tratando a educação como *práxis* ético-política e como *práxis* sociocultural.

Por fim, apresentamos um breve apanhado dos percursos que caminhamos em cada uma das três principais partes ou capítulos, que aqui chamaremos de seções, em que nossa exposição dissertativa estará dividida. Dizemos dividida apenas por uma forçosa necessidade didática exposicional, mas procuraremos mostrar agora como e por que as seções compõem, na verdade, um corpus teórico-metodológico sistêmico e coeso, o qual intenta alcançar o escopo mais geral desta pesquisa.

Na primeira seção, intitulada “A HISTORICIDADE DOS CONCEITOS”, quisemos apresentar uma genealogia de alguns conceitos nucleares de nossa pesquisa. Assim o fizemos, por entender que o resgate etimológico, histórico, linguístico, desses conceitos irão ajudar sobremaneira, tanto no melhor encadeamento teórico com as outras duas seções, quanto no suporte semântico com que esses conceitos serão expostos ao longo da dissertação. O conceito de práxis já aparece desde aí como central, orbitando planetariamente em torno dele o de *paideia*, *poiesis*, *pedagogia*, *polis*, *ética*, *filosofia*, *educatio*, *formatio*. Acrescendo a esse caleidoscópio os conceitos germânicos modernos de *Bildung* e *Erziehung*, que serão importantíssimos para compreendermos a atualização da práxis em Marx e Adorno.

Na sequência, a seção intitulada MATERIALISMO-HISTÓRICO DIALÉTICO E A EDUCAÇÃO tem, por óbvio, o objetivo de avaliar como esse suporte teórico-metodológico suporta a pesquisa. Isto se fez necessário porque esse aporte metodológico é a constelação semântica onde a práxis haverá de encontrar seu brilho rejuvenescedor na teoria social marxiana. Então, esta visada é absolutamente necessária para entendermos a concepção dialética de educação e sua conseqüente práxis educacional, que se mostra como práxis sócio-ético-política. Esta seção exercerá um movimento pendular com as outras duas, criando um alinhavo teórico-metodológico consistente entre práxis, dialética e educação.

A terceira seção, intitulada PRÁXIS E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA CRÍTICA, é o epílogo desse enredo investigativo. E tal como numa peça teatral, onde o ato final enlaça todos os demais, aqui será o momento no qual os personagens já em cena intensificam seus diálogos, e agora um deles se destaca pelo seu protagonismo: Adorno, com sua teoria crítica, sua dialética negativa, aparece compondo uma noção de práxis que haverá de ser a portadora da cena final esperada. Conduzida por um interlúdio que mostrará a fecundidade dessa temática em pesquisas acerca das universidades brasileiras, essa práxis adorniana enredada com a educação universitária, culminará com a elucidação dos elementos centrais de uma filosofia da educação que pensa a formação universitária, como formação cultural para a emancipação e a autonomia. Implementando uma dialógica com o pensamento freireano acerca da educação na universidade brasileira. Eis o *gran finale*.

Queremos mostrar que as três seções conversam entre si numa sinfonia de tensões, onde consonâncias e dissonâncias não soam como discordâncias quaisquer.

Pelo contrário, a contraditoriedade é palavra-chave para o movimento dialético manter seu fluxo agonístico. Portanto, é sobretudo isto que queremos dizer ao fim destas considerações: a práxis dialética adorniana supõe que se assuma a educação como uma composição artística e musical, onde cada nota final é também um novo começo.

2 A HISTORICIDADE DOS CONCEITOS

Por conta da perspectiva teórico-metodológica materialista-histórico-dialética adotada nesta pesquisa todos os conceitos e temas analisados e discutidos estarão inseridos, por consequência, nessa abordagem. Isso significa dizer que a compreensão atualizada de algo que se manifesta e se determina num aqui e agora estará inevitavelmente conectada com sua genealogia, com sua origem e seu desenvolvimento no tempo e no espaço. E mais, que as condições materiais em que um determinado fenômeno ou ideia se manifestou ou se manifesta estão permeadas por uma dinâmica histórica, complexa e contraditória.

Vamos em busca do melhor esclarecimento possível do conceito de práxis, para saber o quanto e como ele está envolvido com os processos formativos humanos, tanto no passado como no presente. Nesse sentido, poderemos ver como a educação (*paideia*, *educatio*) esteve sempre marcada de forma visceral pela relação entre teoria e prática. Esta e aquela foram por vezes pensadas e vividas como se fossem dois compartimentos distintos e hermeticamente lacrados uma em relação a outra; repercutindo em modelos de vida e de educação que absolutizaram ora a teoria ora a prática.

Por isso, mais que historicamente, é preciso vasculhar genealogicamente essa relação. Isso significa não somente retroceder temporalmente, mas revisitar vivências, costumes, valores e ações de momentos históricos passados na busca de encontrar pontos de inflexão que nos ajudem a entender as mais variadas mudanças ocorridas tanto na vinculação quanto na valoração dessa relação entre teoria e prática. Possivelmente só assim, conseguiremos rastrear como e por que essa relação foi negada e/ou afirmada, tantas e quantas vezes.

Por vezes essa relação foi de composição, de aproximação sinológica, outras vezes de separação, de dicotomia metafísica. Uma vez dialógica e sincrônica outras vezes diabólica e dissonante. E, portanto, adentrar nessas densas veredas dessa relação

tensa composta de sintonias e litígios, representa nossa disposição em compreender mais densamente acerca de suas implicações pedagógicas e didáticas, políticas e éticas, teóricas e epistemológicas, fundadas numa visada metodológica dialética-histórico-materialista. Teremos tempo de esclarecermos melhor isso mais adiante.

A historicidade do objeto na investigação educativa deve-se ao fato de que todo fenômeno da educação se torna também histórico. Nem todas as investigações, no entanto, tratam de ressaltar este atributo do objeto. Vislumbra-se um novo campo da historiografia, onde a mesma surge como crítica epistemológica e ideológica, não só das obras de história, mas também dos fenômenos dados e das formas como a investigação científica trata da historicidade.

Sabemos de início que, por conta do léxico utilizado tradicionalmente na filosofia e na epistemologia da educação, nossa investigação haverá de começar ambientada no ecossistema cultural helênico clássico. É de lá que vem substancialmente o vocabulário básico da produção de conhecimento e a arte da conceitualização do mundo dito ocidental. Num momento seguinte, essa cultura helênica passou por um longo e profundo processo de romanização ou latinização. E foi essa cultura helenizada e latinizada que se esparramou para dentro do universo do ocidente cristão antigo, medieval e moderno, do qual somos herdeiros, de uma forma ou de outra.

Assim, a herança cultural grega teve, marcadamente, uma importância singular na formação do mundo ocidental. Nascido do entrecruzamento das matrizes culturais judaica, grega e romana, o ocidente desenvolveu num amálgama extremamente fecundo sob todos os aspectos. Essa fecundidade étnica permitiu uma tessitura linguística, política, moral, filosófica, espiritual, que se tornaria o mundo cristão ocidental. Composto basicamente de encontros e desencontros mediterrâneos entre a moral e a espiritualidade judaicas vindas de terras mais orientais; a ética, a política, a arte e a filosofia gregas espalhadas pelas principais cidades ao longo do mar Mediterrâneo e a cultura romana imperialista cosmopolita.

Portanto, dessa composição tão diversa haveria de acontecer experiências históricas, a um só tempo, ricas e bastante contraditórias. Mas, sabemos que é precisamente disso que a história e a historiografia se constituem e se retroalimentam.

E por que precisamos dessas premissas ditas nos parágrafos anteriores? Por que é nesse chão epistêmico e lexicográfico, ambientado no mundo antigo ocidental e na sua

evolução histórica, que estamos pisando quando falamos e escrevemos sobre filosofia, educação, teoria, prática, práxis, conhecimento, ciência, política, ética, pedagogia, escola, universidade etc.

Entendemos, enfim, que empreendemos aqui uma pesquisa que só se faz possível dentro de uma perspectiva histórica e dialética, que revolva o solo das contradições, onde habitam os conflitos humanos, e também onde moram acordadas e dormentes, manifestas e latentes, as mais pujantes forças de transformação do mundo. E é assim que queremos investigar a práxis e a educação, num só tempo possuindo sentidos filosófico e pedagógico, teórico e prático, reconhecendo nelas a força criativa e estética (*poiesis*) da reflexão e da ação.

2.1 A paideia grega e formação humana

Tomando como premissa o esclarecimento anterior, estamos convencidos que temos de recuar até a tradição clássica grega para construir as primeiras tessituras do conceito de práxis. Isso não representa um apego a posturas simplesmente diacrônicas. No entanto, entendemos que esse resgate se faz necessário por conta, justamente, não só de evitar anacronismos como também para facilitar as críticas e propostas sincrônicas aos problemas atuais que são afins ao nosso objeto de pesquisa. É Vázquez (2011) que reconhece a semiologia grega da palavra, e esclarece suas implicações relacionadas com teoria e prática. Todavia, a práxis já estava presente na cultura grega desde sua história mais arcaica, no período ainda pré-filosófico.

Podemos falar de uma ambiência grega ainda mítico-religiosa, onde a práxis era vivida como que envolvida em ambiguidade e ambivalência poiéticas, numa tensão criativa, esteticamente falando, antes mesmo de ela ser capturada pelas redes da lógica filosófica, fundada nas leis de identidade e não contradição. Essa tensão criativa constituída de realização (*energheia*) e possibilidade (*dynamis*) a um só tempo, num encontro agonístico (*agon* = conflito, luta) por querer ser o que ainda não é. Essa flagrante ambiguidade é típica da *práxis* poiética anterior à filosofia (DODDS, 2002).

O advento da filosofia foi marcado por um combate à ambivalência ambígua do período arcaico mítico. A imposição do discurso coerente, lógico, racional haveria de

colocar em novos patamares a *práxis*, aparecendo agora como portadora de forças antagônicas de difícil conciliação: a teoria e a prática.

Essa questão filosófica em torno da *práxis* iria reverberar, inevitavelmente, na questão da educação grega (*paideia*). É por isso que precisamos enfrentar esse conceito de *paideia* nesse momento inicial de nossa pesquisa, porque ele está no ponto originário e originante dos grandes dramas tradicionais e contemporâneos em torno da relação teoria e prática na formação humana.

No conceito de *paideia* está representado o grande ideal grego de formação humana integral. Podendo ser traduzido de várias maneiras e por vários vocábulos, o conceito de *paideia* é polissêmico e ambivalente. Todavia, ele guarda uma potente proposição: a condição humana precisa ser aprendida.

Só faz sentido educar o ente humano se se tem certeza de que a condição humana é historicamente produzida e objetivada, determinada e modificável, e que os humanos se historicizam e se humanizam nessa historicidade. Então, formar o ente humano significa engendrar, produzir, criar condições para que ele possa existir humanamente.

Enfim, a noção de *paideia* grega pode ser traduzida por cultura, educação, formação que visa a realização daquilo que o humano é como *ânthropos*: animal racional e dialógico (*zoon logon*) e animal político, social e moral (*zoon politikon*). Isso está profundamente intensificado na filosofia grega. O humano não se realiza sem as relações dialógicas e comunicativas, sem a política, sem a comunidade, sem os outros, sem a sociedade.

Nesse sentido, seguindo a esteira desse ideal formativo da *paideia* grega, é que Dermeval Saviani (2006, p. 13) define magistralmente esse potencial educativo:

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (*e mulheres*). Assim, o objeto da educação diz respeito de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas pra atingir esse objetivo.

Essa fala de Saviani, de fato, repercute uma certeza que os antigos gregos tiveram: de que a *paideia* deve estar dedicada à condução de homens e mulheres no caminho de uma vida boa coletiva (*kalé zoé politiké*). A *paideia* deve suscitar os esquematismos

necessários para que alguém aprenda a existir e coexistir junto a e com seus iguais (isoi). Estão incluídos aí valores de toda sorte: espirituais, estéticos, morais, filosóficos, políticos, éticos etc.

A ética, aliás, só faz sentido dentro desse contexto o mais cosmopolita possível. Enquanto morada do humano, casa comum, lugar onde se vive junto, esteio de sustentação da habitação, a palavra *ethika* (de *ethos*) possui uma relação intrínseca e orgânica com a *paideia*. O que ela, verdadeiramente, deve ensinar diz respeito àquelas coisas que são necessárias para que alguém viva bem comunitária e coletivamente (*koinonia*). (JAEGER, 2003).

Em Aristóteles (2012), na sua *Ética a Nicômaco*, está presente uma profundíssima reflexão acerca dessa sabedoria prática (*phronesis*) que deve conduzir os indivíduos a seus destinos coletivos, a uma coexistência pacífica e equilibrada, a uma vida de excelência (*areté*). Assim, Aristóteles estabeleceu desde aí essa inextricável relação entre ética, política e *paideia*.

Há um aspecto aqui que é digno de nota e muito curioso de constatar: para o processo formativo humano grego (*paideia*, educação) não há ênfase ou estímulo para a ideia de o ente humano visar realizar-se individualmente. Esse seria o idiota. Aquele que, ao dimensionar sua vida egoisticamente (*idios*), não compreende a fraterna experiência de estar e viver junto aos seus pares (sentido da mais genuína *philia* grega). Vemos aqui um dos pontos mais viscerais no que diz respeito aos fins da educação.

Os antigos gregos estavam com isso construindo um dos fundamentos mais essenciais para a significação do processo formativo humano. A educação deve primar por uma concepção omnilateral da condição humana, incluindo todos os aspectos determinados e determinantes da integralidade das dimensões subjetiva e política, que realizam de forma mais autêntica a existência dignamente humana.

Cidadania não é um conceito grego, embora possamos encontrar correspondência originária dessa noção no ideal de *bio politikon* (vida político-social), fundado em torno da noção de formar o humano para melhor viver junto com os seus na *polis* (comunidade, cidade). Todavia, deve-se fazer ressalvas à distinta concepção de democracia que prevaleceu entre os gregos, que, por vários e complexos motivos, os quais não são possíveis de serem dissecados aqui por não fazerem parte do nosso

escopo. E sabemos que o que foi vivido lá como democracia não corresponde a nossa experiência democrática moderna.

Pelo sim ou pelo não, está intuído no conceito grego de democracia o mesmo ideal que nós até agora perseguimos nos estados democráticos soberanos modernos: o de educar os indivíduos para uma efetiva participação política, ensinando-os a perseguir o ideal de superação da mera subjetividade, encontrando nesse livre exercício de engajamento, com uma vida mais que sua, o verdadeiro sentido da cidadania (*polithia*, em grego).

O quanto o Estado (*politheia*) pode incorporar os ideais virtuosos da cultura (*paideia*) e promover o estabelecimento de estratégias para a formação das virtudes (*aretai*), tais como: justiça, igualdade, bondade, amizade, verdade, beleza etc., foi o tema da obra platônica em forma de diálogo conhecida como A República (originalmente chamada de *Politheia*). Nela, através da figura de Sócrates (469-399a.C.) e seus interlocutores na cena dialógica, são debatidos e apresentados os argumentos que suscitam até hoje profundos debates dessa questão de fundo: como o Estado pode ser fomentador de uma educação genuinamente humanizadora e cidadã? Isto é da ordem do factível ou da utopia?

De uma forma ou de outra, estava sendo dado por Platão (2014) o grande mote para que o problema da paideia pudesse ser discutido e fundamentado em bases mais sólidas e consistentes. Não será demais dizer aqui que é nisto que consiste justamente o trabalho da filosofia: tornar consciente, crítica e analiticamente, os aspectos que se encontram escondidos nos objetos investigados; desvelar os aspectos velados nos entes (esse é o sentido do conceito de verdade em grego = *aletheia*) (HEIDEGGER, 2017). Também Aristóteles (2000), tanto na *Ética a Nicômaco* como na *Política*, apresentou reflexões importantes e lapidares para o tema da educação política e virtuosa, centrada na noção de felicidade coletiva (*eudaimonia*).

A herança grega referente a esse tema da formação humana é ressaltada por Werner Jaeger (2003), numa obra de nome autoexplicativo, “A *Paideia* – a formação do homem grego”. Nessa que é uma das mais monumentais obras de todos os pesquisadores helenistas europeus modernos, está asseverada a tese de que o espólio grego em torno do conceito de paideia é *sui generis*. No que isso tem de especificidade tem de uma especialidade ímpar, uma genialidade helênica com um potencial de ter

ressoado e reverberado nas mais diversas formas de atualização daqueles ideais por mais de dois mil anos.

Por esse motivo, o autor de “*Paideia*” discorre com bastante convicção, quanto ao entendimento da essência da formação humana para os gregos antigos, estar na própria compreensão dos conceitos por eles vivenciados na cultura, na política e na sociedade grega como um todo, a partir do seu tempo e contexto histórico. Jaeger (2003, p.3) crava a ideia de que “sem a concepção grega de cultura (educação, formação) não teria existido a antiguidade como unidade histórica, nem o mundo da cultura ocidental”. Ou seja, o ocidente cultural seria altamente devedor dos ideais da paideia grega, direta ou indiretamente.

Ressalte-se ainda que, mesmo tendo dominado politicamente a Grécia, o império romano rendeu-se culturalmente aos cantos e encantos da paideia grega. Em todos os recantos do império romano a cultura grega esteve expressada, espraiada na arte, na literatura, na filosofia, na religião, na política, na educação. Daí, desse sincretismo cultural, nasceu o mundo greco-romano como um acréscimo matricial ao ocidente.

Podemos, sem medo de errar dizer, para sobretudo corroborar Jaeger (2003), que os gregos foram formidáveis ao terem posto no rol dos temas filosóficos prementes as discussões referentes ao processo de formação humana e humanitária. Nesse sentido, é possível ainda repercutir o que Nunes (2000) comenta sobre isso: “A educação ética e política era considerada como traço fundamental da verdadeira paideia” [...] e “encerra a primeira forma sistematizada de uma filosofia da educação”. (NUNES, 2000, p. 61-62)

Enfim, podemos dizer que em torno dos debates filosóficos acerca da questão da educação (paideia), a cultura grega deixou-nos em legado absolutamente incontestável. É claro que temos clareza de que apesar de haver uma profunda busca pela universalidade da discussão em torno dessa temática, ainda pairam vários reparos contextuais que precisam ser feitos, porque a história é dinâmica, e no seu constante devir ela cria a recria novas condições determinadas e determinantes de novas experiências. Entretanto, Brandão (2010, p. 14) considera que existem aspectos antigos daquela educação clássica que ainda persistem entre nós:

Esta educação grega é, portanto, dupla, e carrega dentro dela a oposição que até hoje a nossa educação não resolveu. Ali estão normas de trabalho que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se faça, os gregos acabaram chamando de *techne* e

que, nas suas formas mais rústicas e menos enobrecidas, ficam relegadas aos trabalhadores manuais, livres ou escravos. Ali estão normas de vida que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se viva e seja um tipo de homem livre e, se possível, nobre, os gregos acabaram chamando de teoria. Este saber que busca no homem livre o seu mais pleno desenvolvimento e uma plena participação na vida da polis é o próprio ideal da cultura grega e é o que ali se tinha em mente quando se pensava na educação.

Isso significa que entre os gregos antigos e nós, na nossa modernidade, existe um intervalo de tempo significativo e que merece ser levado em consideração, para que fique materializado o processo dialético composto e decomposto, formado e transformado ao longo de tanto tempo. E que acarretou, necessariamente, sempre renovadas experiências e relações históricas, sociais, políticas, morais, em torno dos paradoxos envolvidos com questão da formação humana, muito embora, existam aspectos, nos ideais e nas práticas técnicas e ético-políticas, que pouco foram alterados ao longo da história. Mas consideramos que isso deva ser objeto de análise crítica de nossa parte, enquanto pesquisadores da educação.

O que se assume desde já é a atualização e a atualidade desse conceito clássico e sua pertinente contribuição para uma mais ampla compreensão da educação. Porque educar é, em última análise, tornar melhor homens e mulheres, aperfeiçoando-os, tornando-os mais virtuosos, é que essa arte de ensinar (*pedeutiké*) tem um estreito vínculo com a *areté* (excelência, virtude, nobreza, honra, prosperidade). Assim, se se deve educar alguém (*pedeuteós*) é porque acredita-se que seja possível formá-lo e conduzi-lo a estágios de vida superiores (*areteós*). Por isso, haverá a necessidade de desenvolver técnicas de ensino e de formação (*didaskaliké, pedeutiké*).

Por conta de esse ideal grego em torno da formação humana ter sobrevivido à usura do tempo, é que gostaríamos de fazer aqui uma relação entre essa noção clássica de paideia e a noção moderna e germânica de *Bildung*. E veremos que é muito por conta desse conceito alemão, que pode ser traduzido por formação humana e humanística, que opta-se, por preferência, traduzir paideia por formação. Senão vejamos. Paulo Sergio Rouanet fala desse processo formativo nos seguintes termos “estruturar uma personalidade segundo uma certa paideia, vale dizer um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição”. (ROUANET *apud* FREITAG, 2007, p. 106-107).

Depois de mencionar com honras a obra do alemão Werner Jaeger (2003), Bárbara Freitag declara: “certamente um dos tratados filosóficos-pedagógicos que

melhor sintetizou o pensamento grego acerca das humanidades”. (FREITAG, 2007, p. 106). E acrescenta que Jaeger “nos fala do Humanismo como sendo uma verdadeira *teologia do espírito*” (p. 106). Esse cultivo do espírito que foi tão caro à cultura grega, é comentado assim (p. 108):

É por isso que precisamos entender o conceito da paidéia grega como sendo o ato de moldar uma pessoa segundo uma imagem pré-concebida, inspirada nesse contexto e aprimorada, realizando seus melhores momentos e potencialidades, transcendendo-o, em benefício da polis, da comunidade, do contexto em que está inserido.

Parece-nos muito pertinente essa passagem da palestra de Bárbara Freitag, intitulada muito adequadamente de “Entre a paideia e a *Bildung*: pistas para uma educação humanística”, porque ela já antecipa uma questão que nos será muito cara que é essa relação entre a subjetividade e objetividade da/na formação humana. Há um caráter de heranças institucionalizadas de valores, ideais teleológicos, que se apresentam como cenário objetivado e objetual para um sujeito e sua subjetividade atuarem.

E ainda teremos tempo de mostrar como é problemática, e justamente por isso digna de ser investigada, essa relação sujeito-objeto, que haverá de ser tratada aqui como dialética, ou seja, crítica, negadora e, ao mesmo tempo, criativa, onde construção e desconstrução são parte de um mesmo processo, sujeito e objeto modelam-se e são modelados. E isso se dá dentro do emaranhado simbólico a que chamamos cultura. Vamos exemplificar essa nossa inferência quanto aos embates do subjetivo e do objetivo no processo de formação humana com uma bela síntese de Raymond Williams (2015, p.5)., em *Recursos da esperança*, que já entendemos suficientemente comentada:

A cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. Esses são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura: que sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais

2.2 Práxis, história e filosofia da educação

Chegamos até aqui no ponto de ter que ressaltar novamente nossa convicção de que os conceitos não aparecem repentinamente, desprovidos de historicidade, pelo contrário, eles são gestados ao sabor das cosmovisões, dos ideais almejados, dos valores, das relações sociais, dos interesses, enfim.

Tomemos como primeiro ponto de reflexão a filosofia platônica, na qual nos são apresentadas as primeiras noções sobre teoria. Nessa doutrina filosófica, a teoria é essencialmente contemplativa, especulativa, e recebe seu contraponto no mundo da prática, seja como mera aplicação ou até mesmo como degradação. E, ainda que para Platão (428-348 a.C.), a atividade filosófica não se esgote na atitude teórica, haja vista sua íntima herança da moral socrática, uma vez que o filósofo deve primar pela prática do bem e da justiça e ser uma pessoa virtuosa, ele continuará sendo distinguido e exaltado como um amante da teoria, um *philothorético*.

Deve-se a Aristóteles (384-322 a.C.), a elaboração de uma compreensão mais precisa, não obstante significativamente distinta, acerca de teoria e prática. Para ele, a atividade *theorética* não é mais compreendida como contemplação das ideias eternas, mas como conhecimento racional obtido pela abstração das essências universais contidas na própria realidade natural, visando a compreensão das causas dos fenômenos. Na filosofia aristotélica, admite-se um vínculo sinológico, uma composição íntima e inseparável, entre experiência (*empeiria*) e ciência (*episteme*). Enfim, aqui teoria significa a investigação racional de todos os tipos de realidades dadas.

Ao lado da teoria e em relação a ela, Aristóteles considera que está a *práxis* (de *prattein* = agir, atuar), ligada ao termo *pragma*, que tem a ver com ações e coisas concretas realizadas. Podemos considerar que, num sentido mais amplo, a *práxis* envolve o âmbito de tudo o que é realizável pela ação humana em geral.

Diferentemente de Platão, Aristóteles estabelece uma providencial distinção entre *poiesis* (de *poiein* = fazer, produzir) e *práxis*. Ao mundo poiético correspondem atividades produtivas, transitivas, mediativas, que visam finalidades para além de si mesmas, tais como são as técnicas artísticas e mecânicas; enquanto que ao mundo prático correspondem propriamente as ações humanas voluntárias, tais como aquelas que se fazem presentes na política e na ética. A esse campo de ação humana é que Sánchez Vázquez (2011, p. 223) alude como sendo de “atividade que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produto de sua consciência”. Nesse sentido, o agir é um tropo essencial da condição humana. Só os humanos agem.

Pode-se, resumidamente, dizer que em Aristóteles há três grupos de conhecimentos (ou ciências): as ciências *theoréticas* (matemática, metafísica, teologia, e

até mesmo a física, porque todas elas investigam aquelas realidades que não dependem da ação humana para existir e que, diante das quais, o *nous theorétikós* apenas contempla enquanto quer compreender); as ciências práticas ou práxicas (ética, moral, política) e as ciências poiéticas (técnicas e artes em geral) - nesses dois campos o *nous praktikós* visa voluntariamente determinar realidades que só existem enquanto produto da ação humana).

E parece-nos claro que existe também uma hierarquia entre esses saberes, uma relação de superioridade que vai do *theorético* ao *prático* e do *prático* ao *poiético*. Todavia, ainda assim, é preciso dizer algo mais e ressaltar, com extrema relevância, algumas inferências acerca da concepção aristotélica da *práxis*. Em suas reflexões a teoria é sempre pensada em função da *práxis*, ela está sempre intimamente ligada às ações humanas e, em especial, às ações que levam às virtudes morais (*áretai étikai*), sendo que essas não fazem sentido sem as virtudes dianoéticas (*dian étikai áretai*). Por esta razão, a *phrónesis*, ou prudência, deriva sua força dos princípios universais especulativos e práticos.

Então, Aristóteles nunca estabeleceu uma dissociação separatista entre a teoria e a prática, uma vez que às atividades produtivas (pragmáticas e poiéticas) que visam a realização humana, a felicidade, estão incorporadas as atividades teóricas, contemplativas, numa integração harmônica e inseparável.

Não obstante, essa herança filosófica e ética do *corpus aristotelicum* foi ganhando variada e significativa releitura, não somente nos séculos subsequentes à sua produção, e, portanto, ainda séculos pré-cristãos, mas também para dentro da antiguidade cristã, que pode ser estendida, segundo Rossetti (2006) até Severino Boécio (480-525), considerado o último pensador romano e o primeiro dos filósofos que serão chamados de escolásticos.

Boécio representa uma ponte entre a *forma mentis* da antiguidade ocidental e o pensamento filo-teológico da alta e baixa escolástica. Demarcando, assim, uma forte predominância das “coordenadas essenciais da cultura grega para dentro da cultura ocidental como um todo” (ROSSETTI, 2006, p. 32). Além de ser um autor importantíssimo na divulgação da lógica e da ética aristotélicas para dentro do medievo.

Enfim, o que queremos ressaltar por hora aqui, é que o processo de assimilação dos filosofemas fundamentais de uma teoria filosófica, tão longínqua quanto a aristotélica, não se dá senão dentro das circunstâncias históricas, linguísticas e culturais, que vão provocando uma série de consideráveis reconsiderações. A ponto de podermos antecipar que aquela ideia de relação harmoniosa entre a vida prática e a vida teórica ganhará novas configurações entre os “intelectuais da idade média” (LIBERA, 2001).

A Europa ocidental, depois de séculos mergulhada em tenebrosas disputas por território como vários povos germânicos que desceram das regiões geladas escandinavas rumo às áreas centrais do território europeu, só viria reconstituir sua cultura material e espiritual, a partir do renascimento cultural promovido por e a partir de Carlos Magno (742- 814 d.C.). Dizemos a partir dele, porque pelos próximos setecentos anos seguintes, aproximadamente, subsistirá a chamada dinastia carolíngia, o Sacro Império Romano-Germânico.

A vida espiritual e material da Europa ocidental e central, sobretudo nas áreas cultural, política e educacional, deve muitíssimo à figura desse imperador franco. Ele foi responsável pelo incentivo e patrocínio de um verdadeiro renascimento cultural em pleno século VIII medieval. Interessa-nos particularmente isso aqui, porque ajuda-nos a entender o processo de entrada das obras de autores gregos, via o neoplatonismo e/ou o aristotelismo.

Tanto num como noutro a importância dos intelectuais árabes é imensa. Alan de Libera, em *Pensar a Idade Média*, apresenta-nos um excelente relato da efervescência cultural desse período. Ele confirma a relevância dos intelectuais árabes (LIBERA, 2001, p.13):

Como nasceu o discurso universitário (medieval)? Nossa tese é que não nasceu dele mesmo, mas foi aprendido, interiorizado, adaptado a partir de fontes precisas: a concepção da vida filosófica formulada pelos filósofos do Islã, primeiros herdeiros medievais da filosofia grega. A importação do ideal filosófico árabe – como seus pressupostos cosmológicos, astrológicos, psicológicos e éticos – permitiu a difusão da filosofia no exterior da universidade.

Isso, para dizer que esses autores árabes, tais como Al Fahabi, Al Kind, Avicena, Averróis foram, na verdade, os grandes apresentadores do *Corpus* aristotélico do qual os estudiosos cristãos lançaram mão. Libera (2001, p. 18), mais uma vez, dá testemunho

disso, chamando a atenção para o fato de que esse Aristóteles, inserido na Europa pelos árabes, já era fortemente influenciado e remodelado por inúmeras releituras neoplatônicas, tornando o aristotelismo bem palatável aos gostos cristãos.

Nossa convicção é que a história do aristotelismo ocidental é, em larga medida, a de um empréstimo – *o empréstimo tomado dos árabes*. Pode-se exprimir isso ainda mais brutalmente dizendo que o pensador europeu dos séculos XIII e XIV não senão um produto de importação. Embora possa surpreender, a tese nada tem de provocadora: uma vez definido o intelectual por sua posição no interior do campo do aristotelismo, ela se mostra inclusive evidente.

Arregimentamos essas informações anteriores para podermos respaldar a tomada aristotélica feita pelo monge dominicano italiano Tomás de Aquino (1225-1274). Entretanto, é digno de nota salientar que, esse aristotelismo tomista, já tendo recebido outras aculturadas influências, será apresentado com arestas aparadas para os devidos ajustes com a doutrina cristã. No que se refere ao tema que nos interessa, a questão da relação teoria/prática, vamos ver quais os pontos semióticos e semiológicos que persistem entre Tomás e a tradição clássica aristotélica.

A obra de Tomás de Aquino assumiu o esquema intelectualista de Aristóteles com sua forma de ordenar a teoria e a prática, incorporando-o à filosofia e à teologia cristãs. Naturalmente, não é difícil inferir que o aristotelismo recebido por Tomás e os demais intelectuais religiosos construtores da Escolástica, teve que ser adaptado, corrigido e elevado ao posto de poder ser capaz de confirmar algumas verdades fundamentais e sobrenaturais da doutrina cristã. Todavia, alguns pontos interessantes foram mantidos. É o que vamos ver agora.

Os estudos de Tomás demonstram que ele assinala e ensina a superioridade da atividade intelectual, no sentido de ser autônoma, em relação à atividade volitiva e da ação, as quais se devem conformar aos princípios ordenadores daquela. Daqui, avança para o plano do sobrenatural, onde reforça uma íntima relação entre a beatitude espiritual e a atividade intelectual, com uma proeminência da *vita contemplativa* (*bios theoretikós*) sobre a *vita activa* (*bios praktikós*). Mas, deve ser dito aqui que essa vida contemplativa, apesar de incluir a atividade teorética, enfatiza, soberanamente, a essência da beatitude espiritual e uma vontade (*voluntas* agostiniana) conduzida amorosamente à contemplação de Deus.

No sistema filo-teológico tomista os princípios do teórico e do prático, o entendimento e a vontade, integram-se e entrelaçam harmoniosamente seus atos, cada

um dentro da sua superioridade e competência própria, visando construir uma atividade que venha a ser voluntária e livre.

Desde o Renascimento a Kant, com o fervor das conquistas científicas e políticas, o problema do método assume o primeiro plano frente aos problemas teóricos, recebendo soluções racionalistas ou empiristas, com o escopo de obter o domínio prático sobre o mundo e assegurar o *regnum hominis* sobre a terra.

Os embates e oposições das respostas dadas pelo racionalismo abstrato e pelo empirismo científico rompem algum equilíbrio harmônico entre a teoria e a prática a ela subordinada, que se dava, de alguma forma, na doutrina tradicional. A exaltação quase irrestrita da liberdade humana, propagada pelo racionalismo da ilustração do século XVIII em diante, que retumba no humanismo do liberalismo, levando à conversão do homem, perigosa e subjetivamente tomado, como centro do universo.

Na filosofia de René Descartes (1596-1650) vê-se a imanência da consciência, ou seja, o *cogito ergo sum*. Considera a prevalência do intelecto em seu racionalismo e subordina a vontade aos ditames da razão, impondo uma amálgama entre seu intelectualismo e o voluntarismo.

Mas, pode-se dizer que é com o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) que essa discussão sobre a dialética entre a teoria e prática chega a um nível de altíssima sofisticação argumentativa.

A tese do primado da razão prática é defendida pelo mestre de Königsberg em O que significa: Orientar-se a Pensar? (*Was heißt: Sich im Denken orientieren?*) de 1786 – pequeno ensaio publicado no jornal *Berlinische Monatsschrift* - e também em sua segunda Crítica, intitulada Crítica da Razão Prática (*Kritik der Praktischen Vernunft*), publicada em 1788.

Afinal de contas, o que significa uma coisa ter primado sobre outra? Primeiro deve ser dito que a reflexão de Kant está centrada na relação entre os interesses da razão pura e os interesses da razão prática.

Então, se se diz que há uma subordinação de um interesse de uma faculdade da razão sobre outra, será preciso esclarecer o que é mais fundamental: um interesse especulativo ou um interesse prático? Qual dos dois tem primazia sobre o outro? Essa é questão central que Kant buscou responder.

A resposta do projeto crítico kantiano é muito clara: há um primado da razão prática sobre a razão pura. E como se justifica isso? Pelo fato de ser a razão prática

possuidora da necessidade e da urgência de conferir realidade objetiva aos conceitos de bem supremo, justiça, liberdade, que são o cerne e o fito da vida moral. A razão pura especulativa é pressuposta, postulada, como fundamento que se explica pela necessidade do seu uso no propósito prático. Podemos dizer que, para os gastos dos nossos objetivos de pesquisa, é a teoria pura como fundamento e orientação das ações práticas autônomas.

No idioma alemão, o termo *Bildung* é composto de duas ideias que o torna particularmente muito apropriado: formado por “*Bild*” (imagem) e “*ung*” (processo de formação, moldagem), “do qual participam o educador, o educando e o contexto social, empenhados em desenvolver no jovem um padrão de excelência, uma virtude suprema que impliquem a formação de uma consciência moral e política, refletida no termo de “justiça” (FREITAG, 2007, p. 108). Podemos ver aí uma clara e consequente influência da concepção grega de paideia. Como cita Freitag (2007, p. 108) sobre a formação intelectual e ética do *zoon politikon*.

Tanto a Paidéia quanto a Bildung têm, pois, afinidades eletivas com a ética (moralidade), a estética (ideal do belo) e a política (ideal de cidadania), implicadas na formação do “ser supremo”, um verdadeiro “ser humano”. Subjacente a esse “modelo” está a idéia da “ensinabilidade do homem” e a “necessidade de sua formação” (*bildung*) para a moral, a estética e a cidadania.

Sobre essa ideia de “ensinabilidade do homem” já mencionamos anteriormente, quando falávamos sobre a paideia grega estar alicerçada num pressuposto coincidente: o de que o ente humano carece de ser conduzido a um processo de formação espiritual que o capacite para a exercer de forma autêntica a sua humanidade. E ainda veremos como esses esclarecimentos serão altamente pertinentes para compreendermos o que a teoria crítica adorniana chamará de barbárie. Exatamente a consequência da desestruturação ou falência de um projeto civilizatório e humanizante que, por razões quaisquer, abandonou o escopo da perfectibilidade humana.

Ensinabilidade humana na sua mais genuína integralidade com a vida, com tudo que na vida há, de grandioso e de pequeno. É o que Brandão (2010, p.3), logo no início de sua obra “O que é educação”, de uma forma muito direta e simples, assevera acerca da inescapabilidade da educação:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber,

para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Ainda é Brandão (2010) quem arremata com um comentário final que justifica ainda mais o porquê de termos que voltar às origens clássicas para poder conseguirmos pensar, e quando dizemos pensar queremos dizer criticar, nossas atuais práticas sociais educativas. Sabendo que uma tal análise, se se quer crítica, haverá de suportar o jorrar (phyein) dialético, que anseia pelo enfrentamento, pelo contraponto, pela alternativa, pela possibilidade outra de se saber e de se responder às questões suscitadas atualmente. Concluindo, Brandão (2010, p. 21) ressalta,

Finalmente, os gregos ensinam o que hoje esquecemos. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e aprendido da cultura seja ensinado com a vida — e também com a aula — ao educando. (BRANDÃO,

Esse comentário só reforça e corrobora a integralidade da formação tal como os gregos antigos pensaram. A vida e as práticas sociais educam tanto quanto a escola. Por isso, parece-nos muito relevante ouvir e repetir como a um mantra essa primeira proposição afirmativa da citação acima: “os gregos ensinam o que hoje esquecemos”.

Ora, além das heranças histórico-filosóficas já mencionadas, gostaríamos de arrematar esta reflexão, salientando que entre nós, brasileiros, temos Paulo Freire. E isso não significa, quando se está a falar do conceito de *práxis*, algo de menor relevância, muito pelo contrário.

Freire representa, nacional e internacionalmente, um dos autores mais representativos da pedagogia crítica contemporânea, interessado em discutir as bases filosóficas e epistemológicas das práticas educacionais. Sua obra consegue uma tecedura suficientemente sofisticada, amarrando fios conceituais que se arranjam muito bem, apesar de virem de meadas diversas como da filosofia (ontologia e ética), da sociologia, da antropologia, da economia, da política, da pedagogia.

Como se poderá observar no conjunto de citações, Freire (2013b), em *Pedagogia do Oprimido*, evoca a categoria da *práxis* ora de forma isolada, ora de forma adjetivada: *práxis libertadora*, *práxis autêntica*, *práxis revolucionária* e *práxis verdadeira*. E fica muitíssimo claro que essa categoria teórico-prática tem uma relevância central nesta

obra, e podemos garantir que em todo o *corpus freireanum*. Vejamos algumas de suas enfáticas e lapidares expressões: “Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor [...] É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (FREIRE, 2013b, p. 49) “O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão” (FREIRE, 2013b, p. 229). “A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos” (FREIRE, 2013b, p. 169). “[...] através de uma práxis verdadeira superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da história” (FREIRE, 2013b, p. 216). “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 2013b, p. 127).

Então, o que nos parece que está em causa no exame crítico freiriano é a ênfase na noção de *práxis* como elemento constitutivo do processo de ensinabilidade e formação da pessoa humana na sua integralidade, dimensões subjetiva e objetiva, individual e política.

As adjetivações utilizadas por Paulo Freire são quase autoexplicativas da sua compreensão, quanto ao papel que a *práxis* deve representar: libertadora, autêntica, revolucionária, verdadeira, reflexiva. Estão contempladas aí as dimensões política, ética, gnosiológica, pedagógica. Todas pressupondo a mais genuína essência humana presente na *vita activa*: vontade livre, justiça, bondade, linguagem comunicativa, enfim.

Carvalho e Pio (2017, p. 432) nos oferecem um testemunho claro de o quanto o conceito de *práxis* está visceralmente entranhado no pensar e no agir educacionais de Paulo Freire:

A referência à *práxis* na obra *Pedagogia do Oprimido* é uma constante em todo seu corpo. Ao longo de seus quatro capítulos, é recorrente a evocação da *práxis* por parte do autor. O educador pernambucano, na busca por propiciar maior reflexão sobre a categoria em relevo, aplica-lhe conotações que, a nosso ver, objetivam colocá-la em destaque, explicar seu sentido e justificar sua amplitude dentro de sua proposta educativa.

Ora, tivemos que mencionar Paulo Freire para dizer o quanto o eco retumbante da noção de *práxis* veio sendo trazido, desde a antiguidade, pelos ventos da história, que a fizeram soar e ressoar ao longo de tanto tempo, até paronimamente pousar e posar,

com sonoridade e plasticidade marcantes nas obras de pensadores contemporâneos como Adorno e Freire, por exemplo.

O que vimos nessa seção não foi senão uma sumarização temporal e histórica que teve a pretensão singela de revolver a terra para que pudéssemos deixá-la mais airada e mais suscetível ao plantio e à colheita. Plantio, porque daqui queremos fixar os pés no terreno que estamos aplainando; queremos traçar nossos planos. Colheita, porque é daqui em diante que queremos juntar, colher os frutos que estivemos engenhosamente plantando e arquitetando até aqui.

Desde os gregos clássicos, já vimos alguns dos nossos principais conceitos serem aventados e fazerem parte do *logos* e da *lexis* que ansiava comunicar e compor um corpo social comum e partilhado (*koinonia*, *politheia*) regido e formado por ideais de realização (*paideia*, *areté*).

Das heranças gregas, ao longo de mais de dois milênios e meio, atravessaram tempestades e calmarias até chegarem a nós, ferramentarias vocabulares e conceituais com as quais ainda manuseamos nossos antigos e novos problemas, apesar dos pesares: somos mestres e aprendizes da *paideia* e da *educatio*, da *politeia* e da *civita*, da *areté* e da *virtú*, da *ética* e *moral*, do *logos* e da *ratio*, da *techné* e da *pragma*, da *poiésis* e da *práxis*.

2.3 **Paideia e Bildung como formação humana**

Tivemos oportunidade de analisar como o conceito de *paideia* resume para a cultura grega clássica um conjunto de ideais formativos que norteiam a vida intelectual, moral e estética, e que devem ser efetivados pela mediação de recursos pedagógicos culturais, culminando na realização da vida boa coletiva no seio da *polis*.

Na sua versão moderna, a *paideia* grega clássica ganhou mais que uma tradução literal, ela foi tomada como modelo de inspiração para configurar um projeto de formação humana, que conduziu a vida cultural europeia, mais especificamente, no período entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, centrada no conceito germânico *Bildung*, com implicações bastante amplas nas dimensões espiritual, filosófica, científica, estética e produtiva.

Naquele período histórico a Europa vivia uma grande efervescência cultural, a que os estudiosos denominaram de classicismo, neo-humanismo, romantismo. Das formas mais valorizadas como veiculadoras de conteúdo formativo estavam as artes em geral, mas especialmente música, poesia e literatura.

Concomitantemente, na França e na Alemanha, nesse período, estava no auge o movimento do iluminismo ou esclarecimento (*iluminisme, Aufklärung*). Porém, a concepção de *Bildung* dentro desse movimento era bem distinta daquela defendida pelos românticos. Para estes, a “razão que deve guiar o processo de aprendizado e crescimento intelectual e espiritual deve ser a razão sentimental” (MEDEIROS, 2017, p. 179). Essa chamada razão sentimental, muito envolvida com as artes, acabará por ser tomada como um elemento crucial para a boa formação humana, e entra no rol das grandes preocupações romântica e iluminista.

Num primeiro momento, quando o termo *Bildung* começou a ser utilizados pelos iluministas, tinha a conotação muito associada à formação da classe burguesa. Com o passar do tempo, passou a indicar a formação cultural e política de toda e qualquer pessoa (MEDEIROS, 2017). Isso se explica pelo fato de que, de acordo com o testemunho de Norberto Elias (1994), na obra *O Processo Civilizatório*, só uma minoria muito pequena, (cerca de 1% da população), fazia parte da *intelligentsia* alemã, por exemplo.

Quer dizer, um pequeno contingente de letrados era a meta da formação cultural iluminista, num primeiro momento do movimento. Isso passaria a mudar bastante com o movimento romântico, muito por conta das traduções literárias para a língua alemã que foram muito ampliadas e divulgadas.

Como a grande maioria da população não possuía proficiência nas línguas clássicas, nem mesmo em inglês ou francês, as traduções literárias para as línguas vernáculas tiveram um papel revolucionário na formação cultural (*paideutikós, Bildung*) daquele momento histórico.

Houve uma obra que passou a ser uma referência daquele movimento cultural que marcava um novo tempo na Alemanha: é o romance *Os anos de formação de Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang Goethe (1749-1832), de 1795. Obra que já exaltava o modo de vida moderno e burguês. E é digno de nota também o fato de que Goethe foi um dos criadores do movimento “Tempestade e ímpeto”, o qual tinha como

principais características: individualismo, subjetivismo, idealismo, culto à liberdade, crítica social, amor e mulher idealizados, valorização do passado.

A ideia de valorização do passado será uma das marcas de destaque tanto para o movimento romântico como também para o neoclassicismo. Isso incentivou o estudo da história, da filologia, da tradutologia. Esse revigoramento cultural foi comentado por Gadamer (1997, p. 47), fazendo referência a Goethe:

O conceito de *Bildung* é, sem dúvida alguma, a ideia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa ao elemento aglutinador das ciências do espírito do século XX. O conceito de *Bildung* torna evidente a profunda transformação espiritual que fez do século de Goethe ainda um nosso contemporâneo”.

Tomar o conceito de *Bildung* como elemento aglutinador é algo muito curioso. Gadamer estaria anunciando com isso que as ciências de espírito (*Geisteswissenschaften*), ou as ciências humanas como nós aprendemos a preferir, incluindo a ciência da educação (pedagogia científica), são centradas todas elas nessa ideia de formação cultural.

Qual a relevância disso? Entendemos que isso é absolutamente central. Todo estudo em torno do conhecimento científico acerca do ente humano tem de estar alicerçado na formação cultural, ou seja, numa formação que ofereça as possibilidades de os sujeitos coexistirem socialmente e serem reconhecidos pelos seus pares.

Segundo Safatle (2019), a coexistência é o locus onde as pessoas estabelecem relações de propriedade nas quais acabam por tornarem-se mais alienadas de si mesmas (ação autorreificadora). No entanto, o autor chama à atenção, é também no campo da coexistência, que é psicológica, social e cultural, onde liberdade, autenticidade, reconhecimento, identidade e diferença podem aparecer como acontecimentos existenciais.

É um legado da cultura grega o fundamento social do “si mesmo” (*idios*). A vida privada se constitui na sua relação de pertencimento à coletividade de outros irmanados direta ou indiretamente uns aos outros (*fratria*). Daí haver a relação com a voz latina *socius*, implicando certo comportamento amistoso a respeito de quem é companheiro de aliança; também se relaciona com o vocábulo *cius*, que gerou *ciudadano* em espanhol, cidadão em português, radical de *ciuitas* (*civitas*), um derivado abstrato que indica

qualidade de cidadania. Essa revisitação à cultura clássica estava em voga com muita intensidade nas décadas limiares do século das luzes na Europa.

Enfim, temos que ressaltar aqui essa interessante forma de como os idiomas antigos grego e latim tratam, gramática e linguisticamente, os termos referentes à subjetividade sempre atrelados ao coletivo, sempre vinculando às instituições sociais a propriedade de um “si mesmo” (*ipse*). Existe ali uma profunda tendência a referir cada ser singular ao grupo afetivamente que o acolhe. Daí a importância da amizade (*philotes*) para a grandeza da ética em Aristóteles, por exemplo.

O latino possessivo *sui, suus*, como em *aliquem suum reddere*, fazer de alguém um amigo. Porém, a ênfase aqui não é na posse do termo *sui*, e sim no que ele expressa na criação de laços de amizade. Isso tem relação íntima com o que Hegel, no capítulo VI, da Fenomenologia do Espírito, chama de “reino da eticidade”, onde cada consciência individual é reconhecida pelas outras.

Essa marca constitutiva de relação está impregnada na gramática moral e política da cultura grega. A *polis* não é senão vista como comunidade (*koinonia*). Mas, não se está retirando com isso suas grandes contradições contextuais próprias. Pelo contrário, estamos dizendo, sobretudo, que os gregos assumiam suas relações contraditórias com exercícios práticos de relações éticas mais conciliatórias (GIACÓIA JUNIOR, 2022).

Então, modernamente, a *Bildung* não só um vocábulo relativamente novo, um conceito em busca de uma unidade de multiplicidades, ela representa uma visão de mundo (*Weltanschauung*), com um teor de novidade, mesmo que a intenção seja de resgate da antiguidade grega. Ou seja, pretende-se com a *Bildung* trazer de volta um ideal de formação humana que seja capaz de formar sujeitos autônomos, que consigam viver inseridos na heteronomia política e social.

A formação subjetiva é enfatizada, mas não como solipsismo, a subjetividade tem de se descobrir pertencente, quer dizer, a autonomia supõe engajamento ético político. Por isso, inferimos que no conceito de *Bildung* está contido um forte conteúdo pedagógico, no sentido mais genuíno da palavra: quer dizer, uma ação dinâmica de conduzir o sujeito para aquilo que ele é. Nesse sentido, o educador (*pedeutheos*) conduz o educando (*pedeutheos*) como um possibilitador.

Bildung, tal como *paideia*, indicam um processo de conquista de si mesmo acontecendo dinamicamente numa ação educativa. Isso interessa-nos especialmente, porque nosso escopo é justamente compreender a *práxis* formativa ambientada na educação, na medida em que pensamos na *práxis* educativa como *práxis* formadora de humanidade. Significa alguma coisa parecida com uma ação estética, envolvendo não só inteligência racional, mas todos os outros aspectos anímicos dos sujeitos envolvidos. Se é assim, essa ação educativa, tal como estamos a falar, envolve um processo inacabado e tendo que ser cuidado permanentemente. Por isso, se faz interessante incluir aqui uma reflexão sobre ensino-aprendizagem.

Educação, tal como já dissemos, não é um ato que se dê nem num presente absoluto nem num pretérito perfeito. Ela se presentifica sem estar presa ao *hic et nunc*, ao ar rarefeito do aqui e agora; ela se vai realizando sem estar nunca realizada. O que significa isso? O educar é ação de ir-se educando, é cultivo que não cessa, é cuidado enquanto preocupação. Por isso, vamos insistir na ideia adorniana de a educação não ser nem só o ensino nem só a aprendizagem. Ela aparecerá como estando nesse território fronteiro e complexo do conceito ensino aprendizagem.

Na educação, entre a fala e a escuta deve existir uma travessia, um atravessamento (*Verwindung*). Mas isso não diz respeito à metodologia ou didática. Essa travessia é uma experienciação de ausculta criativa que o encontro educacional pode proporcionar. Quer dizer, a educação que forma (*bilden*) é essa que promove no encontro pedagógico a vivência mútua do conhecimento entranhado com a vida (CASTRO, 2011).

A esse atravessamento, Heidegger (2017) chamou de clareira (*Lichtung*), clareira como entre (*zwischen*), como projeto (*projekt*). Devemos entender aqui a ideia de clareira como uma experienciação que se dá num entre de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento, o ensino, até mesmo secundário, mas jamais dispensável. Ela se dá numa originária dialética de limite e não limite. “Experienciar é o dar-se a perceber do real em quem experiencia” (CASTRO, 2011, p. 215).

A experienciação não é algo que objetivamente pode ser oferecida a alguém - como ensino, por exemplo - nem muito menos como um acontecimento, apenas subjetivo e inédito. Não. Ela é o real acontecendo como linguagem, verdade, sentido e

mundo, em quem os experiencia. Nem somente objetividade nem somente subjetividade. Não é possível submeter a experiencição genuína ao cálculo nem à verdade lógico-conceitual. Talvez por isso possamos dizer que a experiencição só pode acontecer enquanto aprendizagem e jamais enquanto aprendizado.

Em última instância, significa dizer que essa experiencição não é exclusividade nem de docentes nem de discentes. A aprendizagem deve ser tomada aqui como o que transita, atravessa, abre possibilidades de vivências mútuas, como diz Castro (2011, p. 2018).

A medida do entre tanto é vida quanto é morte [...] Toda procura, no fundo, é sempre a procura do sentir do sentido. É justamente isso que denominamos experiencição e não (jamais) experiência. [...] Das experiências surge um aprendizado, passível de ser ensinado, porque é um saber buscado em conceitos. [...] Das experiencições surge uma aprendizagem, algo absolutamente pessoal e impossível de ser ensinado, porque não é redutível aos conceitos. A aprendizagem é experiencição das questões.

Parafraseando Manuel Castro (2011), podemos dizer: a práxis enquanto experiencição, tanto é teoria quanto é prática. A práxis é atravessamento, nela mora a clareira e um entre integrado ao que ela liga. É de suma importância que se diga uma coisa: a experiencição não diz respeito somente ao domínio do subjetivo. Muito pelo contrário! Nela, o subjetivo das opiniões se deixa ultrapassar pelas questões. Só pode haver experiencição, enquanto experiencição de questões (não tanto das respostas, e sim das perguntas).

Na *Bildung* e na *práxis* concentra-se uma tensão irresolúvel, relacionada com os ideais helênico e germânico moderno, acionando dimensões lógica, ética, poética. Algo que pressupõe e relaciona-se com conhecer, agir e criar. Por isso, dissemos na primeira seção que a práxis revela o enigma do ser humano, porque nela estão fundidos elementos instituintes e constituintes do que é genuinamente humano: a busca pelo saber e pela verdade, a busca pelo sentido e finalidade das ações, a busca que impulsiona a criação de sempre novas possibilidades para a realização das outras duas.

Não por acaso, o que acabamos de dizer sobre *práxis* e *Bildung* tem tudo a ver com a experiência filosófica. Vejamos como Berman (1984) apresenta-nos um esclarecimento formidável da riqueza filológica e semântica e, por extensão, filosófica, do conceito *Bildung*. Notemos como nela e dela brotam várias nuances simbólicas que

nos ajudam mais do que entender, reconhecer a complexidade, as ambivalências presentes nesse conceito.

E, como já dissemos, esses sentidos entranhados no conceito requerem uma busca amorosa a ser experienciada, para que no conteúdo manifesto e latente, viva-se o encanto plástico daquilo que se dá lá onde se esconde. Leiamos as palavras do próprio Berman (1984, p.142):

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, ‘cultura’ e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem; *Einbildungskraft*, imaginação; *Ausbildung*, desenvolvimento; *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade; *Vorbild*, modelo; *Nachbild*, cópia; *Lerbild*, arquétipo. [...] Utilizamos *Bildung* para falar no grau de ‘formação’ de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte, etc. É a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo.

Arremata Berman (1984), falando do romance de Goethe, onde são narrados os anos de aprendizado de Wilhelm Meister, deixando uma lição decisiva: aprender a formar-se (*sich bilden*). Há um traço muito curioso nessa noção de *Bildung*: nela estão contidas as ideias de transitoriedade, de um entre uma coisa ou estágio e outra. Ela é processo e é resultado da cultura, da educação. Ou seja, fazem parte dela resultados sempre vivos, travessias, atravessamentos (*Verwindung*).

Rosana Suarez (2005) destaca ainda que vem de Berman (1984) a informação de que o termo *Bildung* aparece consolidado na língua alemã por volta do final de século XVIII, e que, ainda assim, passaria por profundas modificações no transcurso do século XIX. Do que temos um grandiloquente testemunho crítico, as Considerações Extemporâneas - de Friedrich Nietzsche, em especial a III: Schopenhauer como educador. Esse texto faz ecoar em forma denunciativa que a cultura ocidental estava em franca decadência.

Esse diagnóstico feito por Nietzsche de que a Europa e a Alemanha estavam em franca *decadence* cultural, será aceito, aprofundado e ampliado para outras áreas do conhecimento por autores como Karl Marx, Sigmund Freud e, também, Theodor Adorno. E aqui faz-se imperioso que se diga que Adorno é, verdadeiramente, um herdeiro direto, mas não passivo, dessa tríade de autores que são Nietzsche, Marx e

Freud. Será bebendo nessas fontes que Adorno procurará estabelecer uma filosofia crítica, que quererá enquanto tal, analisar o contexto histórico com vistas a transformá-lo.

Tem uma questão que nos parece digna de nota: apesar de, como salienta Suarez (2005), a *Bildung* suportar e comportar ideias como as de elevação, aprimoramento e engrandecimento, ela acaba por aparecer reduzida a uma universalidade intelectual como a que predominara no projeto da Aufklärung. O que acabava por representar uma redução do potencial criativo e prático que o conceito recebera na ambiência do romântico neoclassicismo.

De Suarez (2005) vem uma outra nuance composicional do conceito de *Bildung* referente à ideia de viagem (*Reise*): “cuja essência é lançar o ‘mesmo’ num movimento que o torna ‘outro’. A ‘grande viagem’ de Bildung’ é a experiência da alteridade” (SUAREZ, 2005, p. 194). Fala-se aqui de uma viagem para fora de si, para o outro, para a alteridade; no entanto, é preciso ainda não esquecer de que isso representa, no fundo, uma saída de si para encontrar a si próprio. Isto parece-nos maravilhoso e instigante ao mesmo tempo.

Temos que dizer da presença aqui de um cromatismo poético de filigrana sofisticada, porque nessa ação de viajar para fora de si não importa tanto o lugar onde e para onde se vai, o que importa é se formamo-nos ou educamo-nos nessa e por essa viagem. Nesse sentido, gostaríamos de ilustrar isso como uma breve citação de Friedrich Schlegel, mencionada por Suarez: “Todo homem que é culto (*gebildet*) e se cultiva também contém um romance em seu interior” (SCHELEGEL *apud* SUAREZ, 2005, p. 195).

Há um elemento que devemos ressaltar para que esse conceito de *Bildung* caiba de forma magistral na teoria crítica de Theodor Adorno. Esse elemento diz respeito à noção de *Aufhebung* e *Verwindung* (superação e atravessamento). Ou seja, na *Bildung* moram constelações semânticas aparentemente antagônicas e excludentes, mas não o são. Ela suporta o próximo e o distante, o conhecido e o desconhecido. E, por que dizemos que ela suporta? Dizemos isso porque nela e através dela acontecem travessias constantes, possibilidades...aquilo que se forma no presente está se tornando e sendo passado e futuro...sendo, indo, acontecendo.

Talvez caiba aqui recuperar ideias como as de *tragisch* em Friedrich Nietzsche e de *Verneinung* em Sigmund Freud. Ambas, o trágico e a ambivalência, pressupõem serem atravessadas por um enigma entre negar e afirmar. Segundo Harold Bloom (1993), Sigmund Freud, em Totem e Tabu, apresenta claramente esse conceito que cabe muitíssimo bem aqui, por analogia: “Ambivalência, no sentido freudiano, é amor e ódio simultâneos, dirigidos ao mesmo objeto” (p.168). Isso reverbera de maneira muito curiosa a ideias de ausência de antagonismo, de dualismo; as partes valem por serem ambas semelhantes (do latim *simil*) e por se darem ao mesmo tempo (do latim *simul*).

O que fica dito é o seguinte: entendemos que há uma impressionante relação de proximidade entre a *Bildung* moderna, o trágico nietzschiano, a ambivalência freudiana e a *práxis* aporística de Theodor Adorno. E o vemos como ponto de interseção entre eles todos, é a presença de uma força plástica que faz conviver interessantemente o dizer, o ouvir e o responder; passado, presente e futuro num só evento e num só lugar.

Com certeza, reconhecemos que isso provoca um certo estranhamento. Contudo, queremos mesmo valorizar essa sensação de estranheza, no sentido de que ela pode ser entendida como saída vigorosa, ou pelo menos como tentativa e convite a não permanecer no ponto em que se está. É como uma experiencição de um estado de angústia que em si já contém a dor, a negação e o desejo de sair. Não é como uma angústia anulativa, sobrecarregada de negação no sentido de nadificação. Enfim, é uma angústia que responde com um sim para a existência, seja ela como for.

Berman (1984, p.148) sintetiza essa noção de forma brilhante, ao referir-se desta feita à *Bildung*, mas como já vimos, as caracterizações se confundem com *Aufhebung* (suprassunção, superação) e *Verwindung* (estranhamento):

Enquanto romance *Bildung* é a experiência da aparente estranheza do mundo e, também, da aparente estranheza do mesmo para si próprio. Daí suas polaridades definidoras, em Goethe e nos românticos: cotidiano e maravilhoso, próximo e longínquo, presente e passado, conhecido e desconhecido, finitude e infinitude. *Bildung* é a palavra que impulsiona a aprendizagem.

Suarez (2005) arremata acrescentando que a *Bildung* moderna e germânica também guarda um outro tropo, o de lançar-se-além-de-si (*Über-Setzung*), uma espécie de movimento de tradução. Mas, afinal, o que será que isso quer dizer? Fomos em busca de investigar a melhor resposta para tal indagação.

Encontramos em Rajagopalan (2001) uma informação muito pertinente: é que os vocábulos *Übersetzung* (alemão), *traduction* (francês), *tradutio* (latim) e tradução (português), todos eles têm uma ideia em comum, a saber, a de transporte, de transportar significados. Portanto, transportar, pôr em movimento de externalização, de transcendência na direção do que é estrangeiro, estranho.

Ora, só isso já nos parece suficiente para justificar nossa preocupação momentânea com o vocábulo tradução. Percebemos que ele possui raízes semânticas com a *Bildung*; que, sobretudo, formar também é traduzir e traduzir-se; que, no final, pode-se falar de uma formação tradutora de sentidos ou de uma tradução formadora.

Podemos traduzir isso que dissemos para dentro do escopo de nossa pesquisa: o encontro educacional está eivado e atravessado por dizeres, escutas, recriações, e ainda, que não cabe no processo genuíno de formação senão relações dialógicas, de mútuo reconhecimento. Ora, isso só é possível se se der oportunidade que se experiencie a resposta (*Nachbild*) mais original (*Urbild*) possível, qual seja: que os sujeitos envolvidos (educadores e educandos) só encontram a si mesmos no próprio movimento de saída de si na direção do outro desconhecido.

Seja traduzida por cultura, educação, formação cultural, a *Bildung* deve atuar como catalizadora dos impulsos e instintos humanos; no sentido de fomentar a subjetivação, fugir das tentativas de uniformização entre as pessoas; visar que se destaquem as exceções, as diferenças, as mais autênticas experiências de liberdade e emancipação.

Não à toa, na mesma esteira da crítica nietzschiana acerca do progresso da cultura moderna e de seus ideais propalados, é que Adorno concordará com a ideia de que é irrevogável a necessidade de executar a crítica da racionalidade e da modernidade que ela fundou: aquela que prometeu liberdade, autonomia, emancipação, acabou por fazer arrefecer as forças espirituais humanas.

Criticar a razão moderna iluminista não é adentrar num terreno plano, é bastante acidentado o percurso. Contudo, essa crítica irá levar-nos inevitavelmente à crítica da educação, uma vez que a modernidade se estabeleceu como cultura, com hábitos próprios (*ethos*), e, portanto, como uma pedagogia.

Essa análise crítica que se impõe como pertinente, abrange as instituições que modernamente foram tornando-se os centros executivos e propagadores desse modelo de pedagogia propedêutica para a sociedade burguesa moderna.

Apesar de não ser nada confortável a execução desse projeto crítico, cultivá-lo é condição fundamental. Gostaríamos de encerrar momentaneamente esse incursão no qual estivemos a falar acerca da noção de Bildung e das muitas possibilidades que moram nela. Uma das possibilidades de compreendermos passa pela pena visceral de Nietzsche e, é claro, pela apropriação adorniana dessa herança permeada de contradições e de intensidade linguística e filológica.

Ao apropriar-se dos espólios literário-filosóficos de Nietzsche, Adorno pode refletir ferinamente sobre a concepção de educação que prevalecia na segunda metade do século XIX, mas que lança seus reflexos translúcidos ou não até nós, para salientar quanto à intransferível ação teórico-prática (*práxis*) de buscar uma educação transformada e transformadora. O testemunho é do próprio Nietzsche (2007, p. 140-141):

[...] Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderias trilhar. Para onde leva? Não perguntes nada, deves seguir esse caminho [...]

2.4 A atualização da práxis grega nas obras de Marx, Adorno e Freire

Tanto em Karl Marx como em Theodor Adorno a noção de práxis aparecerá como operação transformativa e jamais como experiência sensível e passiva. Nem um nem outro cederá para os encantos da praxionalidade, ação indigente e pragmatista. Preferirão o caráter materialmente transformador da prática, que se inscreve no processo vital concreto. É de ‘A ideologia alemã’ que ecoa e retumba não apenas para replicarmos os sons dessas palavras gratuita e graciosamente. Pelas palavras de Marx (In NETTO, 2012, p. 139):

Ideias nunca podem levar para além de um velho estado do mundo, mas sempre apenas para além das ideias do velho estado do mundo. Ideias não podem de modo nenhum levar a cabo nada (nicht ausführen). Para levar a cabo as ideias são precisos os seres

humanos, que empregam uma violência prática (eine praktische Gewalt).

Um pensar que se imagine isolado da prática carece de realidade. E dificilmente encontrará realização. Todo pensar enquanto atividade humana específica se dá no interior de um viver, que inegável e constitutivamente prático. O pensamento é uma função vital, e ele, radicalmente, é um processo de trocas materiais com o mundo e com os outros, que pensam e vivem.

Pensamento não pode ser desligado da vida prática, e transferido para uma redoma de levitações etéreas, porque ele se encontra montado sobre o viver que é essencialmente prático. É porque vivemos que construímos consciência. Salienta Marx: “A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos seres humanos é o seu processo [efetivamente] real de vida” (MARX, In NETTO, 2012, p. 36).

Por conseguinte, importa censurar o constatado divórcio relativamente à prática; importa investigar o estudo das condições, e dos processos, que permitem compreender porque se recorre a esses caminhos; e, daí, promover que sejam reatados os fios desses níveis de realidade que, numa visão crítica, devem ser tomados como indissociáveis.

Para Marx, qualquer questionamento sério acerca da realidade efetiva do pensar começa por exigir uma colocação materialista dialética do problema em bases sólidas, ontogenológicas. Porque, na sua especificidade, o pensamento constitui, ele próprio, uma função real, ou seja, materialmente enraizada, e no seu devir histórico situada, circunstanciada.

Bem, o que dissemos até agora provém de uma constatação de cunho investigativo: Marx, ao imprimir a crítica ao idealismo hegeliano, acompanha a já manifesta crítica feita pela obra de Ludwiig Feuerbach ao hegelianismo. Entretanto, irá também aprofundar suas críticas ao materialismo feuerbachiano, no sentido de redirecionar a materialidade para a práxis transformativa da realidade histórica.

Pensemos: por que Marx haveria de criticar o materialismo de Feuerbach? A interrogativa tem adeptos. A resposta passa por um esclarecimento fundamental: Marx acusa Feuerbach de praticar um materialismo contemplativo e metafísico, sem considerar o agenciamento humano, condição da história.

Segundo Netto (2012) a materialidade que interessa a Marx é a histórica; a materialidade é a práxis enquanto ação libertadora, construindo e modificando a história. É a práxis, portanto, que surge como a combinação da liberdade de pensamento com a idealidade do mundo fenomênico histórico.

Aqui estamos diante de um grande achado da pesquisa de Marx e Engels em relação à concepção acerca do processo de produção de conhecimento. Conhecer aparece agora como a “representação ideal do movimento real do objeto histórico (NETTO, 2012, p. 38), ou seja, o sujeito cognoscente só começa a ver corretamente quando sente o objeto em sua idealidade, extraída da dinâmica processual da manifestação empírica.

Esse é o momento de abstração, de representação ideal do fenômeno, que permitirá conhecê-lo em suas determinações íntimas e essenciais. Portanto, a ação teórica do sujeito pode penetrar a sensibilidade (esthesis) e representá-la em categorias “visíveis”. Assim, a essência do que aparece se torna evidente para o sujeito, mediatizada por esse “jogo” entre a liberdade do pensamento e a factualidade daquilo que se manifesta de forma objetiva (NETTO, 2012).

Entendemos, que é digno de nota uma questão fundamental nessa teoria do conhecimento do social construída por Marx: o processo de conhecer começa numa abstração, evolui para categorias igualmente conceituais e abstratas, porém, imersas e advindas da análise crítica e acurada daquelas determinações que foram sendo encontradas no movimento existencial do objeto; e torna-se conhecimento concreto quando consegue voltar-se novamente ao objeto, agora com toda a riqueza das mediações encontradas.

A concretude dá-se, enfim, nesse dobrar-se do pensamento para o objeto, que agora é visto dentro de uma rede complexa de mediações e determinações. Entendemos que essa questão é não somente pertinente como também de fundamental relevância para nossa pesquisa acerca da noção de práxis.

Diga-se: o momento teórico não se subsume na prática; a prática como ação interessada não pode jamais estar esvaziada de teoria. A práxis é a categoria escolhida por Marx para indicar, de forma marcada e definitiva, que a ação humana revolucionária é ação crítica reflexionada, é ação teleológica (VÁZQUEZ, 2011). Ação capaz de

transformar, seguindo um movimento dialético de mão dupla: de dentro para fora e de fora para dentro e vice-versa.

A realidade é transformada pela práxis, e a práxis transforma os sujeitos da ação. Eis aqui o ponto nevrálgico da herança marxiana para as filosofias e pedagogias que, com criticidade, seguem a esteira que encadeia categorias tais como: dialética, história, práxis transformadora, emancipação, formação humana etc.

Theodor Adorno e Paulo Freire podem ser citados aqui como dois exemplos significativos e eletivos de estudiosos herdeiros das insígnias do materialismo dialético de Marx e Engels. Sobre Paulo Freire, teceremos algumas considerações que nos parecem corroborar o legado epistemológico para o campo de educação extraído da obra marxiana. Noutro momento, nos dedicaremos detidamente ao pensamento adorniano.

Não pudemos nos redimir de referenciar a obra freiriana por razões que nos parecem óbvias. Certamente, não porque Paulo Freire possua notoriedade no cenário pedagógico brasileiro, mas porque, para além de toda panfletagem de um certo freirismo de alguns, entendemos que exista um rigor categorial no legado do corpus teórico-literário de Freire.

Se fizermos jus às análises freirianas da educação, encontraremos um construto teórico que deve ser respeitado, no mínimo, pela tessitura conceitual, que constitui sim, a nosso ver, uma epistemologia da pedagogia. Embora não absolutamente original na crítica da educação como práxis histórico-social-transformadora, no entanto, originante de um alto poder de problematização, que o torna digno de ser considerado legítimo herdeiro da filosofia da práxis.

Paulo Freire (1967), em *Educação como prática da liberdade*, repercutiu muito bem para dentro do contexto latino americano e brasileiro ideias afinadas com as dos teóricos críticos. Nessa obra, Freire relaciona a práxis educacional com outras que ele considera ideias-força, tais como: liberdade, humanização, superação da massificação, conscientização, revolução. Talvez, exatamente por isso, Moacir Gadotti, no prefácio ao livro de Scocuglia (1999), considera que Paulo Freire deve “ser lido como um dos maiores educadores críticos do nosso século” (GADOTTI In SCOCUGLIA, 1999, p. 4).

Fazendo o melhor uso da criticidade, Freire (1993), em *Política e educação*, corrobora essa amarração que é uma marca registrada de toda sua obra, a saber, o

vínculo dialético entre política e educação. Defende que é necessário reumanizar os seres humanos e que esse processo será possível, através do caminho que os próprios homens criaram para ‘serem humanos’, a educação, e sua extensão sistematizada, a escola (FREIRE, 1993, p. 12-13).

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, ‘castra’ as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não têm força suficiente para mudar a natureza mesma da história. [...] Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história, como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

“A educação é um processo de fazer se tornar realidade a ‘ser mais’ de homens e mulheres” (FREIRE, 1993, p. 15). Essa vinculação entre política e educação atravessa toda a obra de Freire e deflagra a “politicidade da educação”, bem como a “educabilidade da política”. Toma educação e política como indissociáveis, embora guardem suas respectivas especificidades, mas ainda assim, elas são interdialogantes no tempo (SCOCUGLIA, 1993).

3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A EDUCAÇÃO

3.1 Por que o marxismo é uma filosofia da práxis?

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

A clareza ou obscuridade acerca da questão do método na obra de Marx ainda é revestida de bastante controvérsia. Primeiro, porque não há uma obra no *corpus marxianus* que tenha sido dedicada exclusivamente para esclarecer a questão de sua metodologia de pesquisa; segundo, porque as esparsas passagens em que Marx comentou o tema do método foram objeto de análises interpretativas de quase todos os autores herdeiros de seu pensamento. Vamos procurar traçar, pelo menos em linhas

gerais, alguns aspectos categoriais e princípios norteadores dessa abordagem teórico-metodológica chamada materialismo-histórico-dialético, e, por óbvio, suas implicações metódico-epistemológicas no campo da educação, e ainda, sob uma perspectiva da teoria crítica de Theodor Adorno.

Composto com uma nomenclatura robusta, esse método supõe uma combinação que já quer ser dialética desde aí, entre os termos materialismo e história. Haveremos de esclarecer, portanto, primeiramente, o que diz respeito a essa dimensão materialista assumida por Marx; na sequência, falaremos sobre a importância central da história na sua concepção, para chegar ao ponto de entendermos por que essa composição conceitual é arrematada com o termo dialética.

Desde muito cedo, o jovem Karl Marx já se defrontava com preocupação refinada para um conceito que haveria de ser um dos eixos mobilizadores da engrenagem de sua teoria social: o conceito de práxis. Este termo fazia parte do vocabulário da filosofia grega clássica relacionado à *biopraktikia*, ao agir ético-moral e político; passou por toda a tradição latina associado à *vita activa*, ao agir humano em sociedade; vindo a ser resgatado pela filosofia kantiana no âmbito do agir autônomo da razão prática; tendo chegado ao século XIX enlaçado no construto sistemático do idealismo hegeliano.

Ora, o jovem Marx fez parte do círculo efervescente de estudantes alemães capitaneado pelo monumental sistema da filosofia de Hegel (1770 – 1831). E fora daí que apreendera os filosofemas que haveria de adotar em pontos centrais de sua filosofia. A práxis estava entre esses conceitos. No entanto, será pela obra de Ludwig Feuerbach que Marx haverá de encontrar motivo suficiente para imprimir uma grande crítica à noção de práxis do materialismo feuerbachiano.

Podemos garantir que seja este o conceito que permite a Marx fundar sua concepção materialista da história. Isto porque, para ele, a práxis passa a ser tomada como a atividade humana fundamental, em virtude da qual o homem produz a realidade histórica e se produz a si mesmo, numa dinâmica sofisticadamente dialética. Podemos então dizer que, neste sentido, portanto, a ideia de práxis ganha um sentido antropológico essencial. Ela define o ente humano como tal: a essência do humano é a práxis.

Deve-se dizer que não é por isso que essa noção deixa de ser complexa. Ela é unitariamente diversa, possui uma multiplicidade de facetas pelas quais se manifesta o que é genuinamente humano. A práxis enlaça em si o que se afirma, o que se nega e o que se transforma. Nesse sentido, Adolfo Sánchez-Vázquez (2011, p. 228) afirma que a práxis é “um projeto de transformação da realidade a partir de uma crítica radical do existente, baseado no conhecimento da realidade que pretende transformar”. Isto significa que a práxis é a atividade humana consciente que se autotransforma ao transformar crítica e revolucionariamente o que existe.

Mora nessa filosofia da e sobre a práxis uma pujança crítico-prática capaz de mobilizar circunstâncias sócio-históricas e sujeitos humanos ao mesmo tempo. Se os sujeitos humanos transformam o real, a realidade transformada transforma os sujeitos. Nesse sentido, não temos dúvidas em afirmar que a ideia de práxis se converte num dos instrumentos mais importantes para entendermos por que se deve dizer que o materialismo marxiano é um materialismo-histórico-dialético (VÁZQUEZ, 2011).

A práxis vai passando como que por dentro das obras de Marx, produzindo uma tessitura teórico-prática, dando ares de continuidade e unidade ao pensamento marxiano. Portanto, essa chave categorial permite, sobretudo, que se possa avaliar criticamente todas aquelas exegeses que caricaturam e parcializam o legado de Marx. Isso porque atentam contra a integralidade de seus escritos, quando querem revelar sem antagonismos, de forma fragmentária, ou um só Marx crítico ferrenho do capitalismo, ou um homem de aguçada capacidade teórica, ou um militante político (NETTO, 2012; VÁZQUEZ, 2011).

Já dissemos o mínimo que autoriza-nos chegar ao seguinte patamar elucidativo do projeto audacioso de Marx, e de Engels, resumido em três objetivos: conhecer a fundo a lógica estrutural do modo de produção capitalista; criticar os efeitos devastadores e desumanizadores das relações sociais de produção na sociedade burguesa e, fundado nesse saber e nessa crítica, propor um projeto de sociedade capaz de transformar e superar a lógica do seu funcionamento atual. Por isso, é dito que Marx construiu um projeto revolucionário.

O primeiro aspecto da materialidade histórica que verdadeiramente interessa conhecer é o conjunto do *modus operandi* do capitalismo burguês moderno. Investigá-lo a fundo para conseguir compreender o seu modelo de funcionamento, entender a cadeia

de nexos causais da qual o sistema capitalista se retroalimenta. Porém, é obvio que Marx quer investigar estruturalmente o sistema não para conservá-lo, nem muito menos para contribuir com sua maior eficiência, e sim para desentranhar as grandes contradições genéticas e orgânicas desse sistema econômico-social, na intenção de justificar, aí sim, a completa necessidade de sua superação radical (MARX, *In* NETTO, 2012).

Segundo Marx (*In* NETTO, 2012), a base do sistema capitalista burguês moderno é a contradição: contradição que se fenomenologiza no confronto entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. Já em *A ideologia alemã* (escrita entre final de 1845 e início de 1846), aparece a tese marxiana da materialidade enquanto história, enquanto luta de classes na sociedade burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*), qualificada não só como desigual, mas também como destrutiva. Numa formulação ainda bem inicial, está expressa essa tese: “No desenvolvimento das forças produtivas se chega a uma fase na qual surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que sob as relações (sociais) existentes, só podem ser fontes de males, que já não são tais forças de produção, senão forças de destruição” (MARX, *In* NETTO, p.145).

O elemento construtivo e aglutinador desse processo histórico do capitalismo burguês é o trabalho. Essa força produtiva tem características muito peculiares nas fases sociais em que se realiza. No caso da sociedade burguesa, o trabalho é o elemento consolidador da produção de riqueza ao mesmo tempo em que é negado a ele a apropriação dessa riqueza social e material que produz. Está justificado assim o fato de que é inegável a profunda contraditoriedade genética das relações produtivas e sociais do capitalismo.

Do que estávamos a falar era da materialidade enquanto movimento das atividades práticas transformadoras da natureza e da natureza humana, numa palavra, da história. Como veremos agora, Marx tornou-se um crítico ferrenho da filosofia pós-hegeliana, justamente por discordar dos posicionamentos filosóficos idealistas que faziam crer, ora que só a crítica e os críticos – a autoconsciência intelectual e o saber racional - teriam condições de transformar a história (no caso de Bruno Bauer); ora que, mesmo valorizando a experiência sensível e material do mundo, tomavam essa valorização apenas como um ato contemplativo e idealista (no caso de Feuerbach).

Esses posicionamentos de juventude, partilhados com Friedrich Engels, amigo e parceiro em algumas das obras mais significativas acerca do materialismo histórico dialético, haveria de marcar todo o projeto teórico marxiano. Em *A ideologia alemã*, obra onde a parceria dos dois já mostra a convicção clara da concepção histórica do materialismo que haveria de conduzir suas pesquisas pelas décadas seguintes. Comentando sobre a libertação e conscientização dos entes humanos, Marx é taxativo: “...é impossível libertar os homens (entes humanos) enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento” (MARX, *In NETTO*, 2012, p. 135).

Não podemos deixar de acrescentar agora, um complemento basilar do argumento marxiano. É o que diz respeito ao caráter revolucionário da atividade prática humana (práxis). É porque a materialidade que importa é a histórica, e porque a história se dá dialeticamente, portanto por contradições, é que as determinações concretas existentes na história são suscetíveis de transformações. Então, a práxis transformadora não é outra coisa, senão ação revolucionadora do mundo: “[...] para o materialista prático, isto é, para o comunista, trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado” (MARX, *In NETTO*, 2012, p. 136)

Portanto, podemos corroborar com autores marxistas que definem a teoria social de Marx como uma “filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1978; VÁZQUEZ, 2011). Sim, filosofia porque todo o *corpus marxianum* é transpassado pela “arma da crítica”, quer dizer, pelo desejo ferino de radicalidade que sempre anseia pela mais grave captação da “verdadeira essência das coisas” (MARX, *In NETTO*, 2012).

Agora, filosofia aqui não é entendida como especulação, como experiência espiritual da razão pura cognoscente. Filosofia, tal como aparecerá explicitado nos aforismos das Teses sobre Feuerbach, é a teoria da atividade prático-crítica (*praktisch-kritischen Tätigkeit*), encrustada na vida social e compromissada com a poética da história. Por isso, essa filosofia é da *práxis* (VÁZQUES, 2011).

Substancialmente, o pensamento marxiano proclama uma profunda conexão materialista dos entes humanos entre si, “conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios humanos – uma conexão que

assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma ‘história’[...]” (MARX In NETTO, 2012, p. 141).

Essa historicidade da existência humana se torna factível e, sobretudo, perceptível, por conta de os humanos serem entes de linguagem e de consciência. Esses dois eventos são reais como produtos sociais, frutos do intercâmbio dos humanos entre si e também entre eles e a natureza biológica (IBIDEM).

Não é forçoso que concluamos por uma adjetivação outra para essa filosofia da práxis. Está presente nela uma nota, um tom, uma partitura, uma orquestração sinfônica visceralmente antropológica; alguns comentadores dizem mesmo antropocêntrica, muito na direção de entender a discussão centralizada na essência social e subjetiva do ente humano (MARKUS, 2015).

De acordo com Frosini (2010), as Teses sobre Feuerbach são a chave para entender o marxismo como filosofia da *práxis*; lá se coloca a questão da relação unitária entre teoria e prática. E há que se dizer que, filosoficamente, a unidade não elimina a diferença. Então, essa aproximação do texto das Teses com o conjunto da obra marxiana vai levar, inevitavelmente, à decretação de que o trabalho, como ação produtiva e transformadora do real, expressa-se como sendo a *práxis* mais genuína.

Ter como base teórica as proposições econômicas, políticas, filosóficas e sociais do pensamento de Karl Marx significa o quê, afinal de contas? Entre várias respostas possíveis, fiquemos com uma que nos parece afinada ao nosso escopo e que formatará todo o arranjo de nossas escolhas, e ainda fará a regência da partitura dessa nossa pesquisa: o fato de o pensamento marxiano ter a *práxis* como princípio filosófico que o fundamenta.

E, por entendermos que Marx tenha a *práxis* como princípio é que vamos trata-la aqui da mesma maneira ao abordarmos a questão do processo educativo/formativo humano. Isto significa que a *práxis* será tomada como determinante indeterminada. Ou seja, ela é impulsionadora de toda ação humana ético-político-social, no entanto, não apresenta nem representa um instrumental pragmático, sobretudo técnico. A *práxis* não é nem oferece manual de instrução.

Por que dizemos que a *práxis* pode ser dita como um princípio, esse será melhor entendido, possivelmente, a partir do esclarecimento conceitual do que seja um

princípio, em termos da glosa filosófica. Segundo Aristóteles (*apud* MORA, 1990), pode ser dito que “o caráter comum de todos os princípios é o ser a fonte donde derivam o ser, ou a geração, ou o conhecimento”. Portanto, entendemos que esse triplo aspecto do que define um princípio está contemplado na noção marxiana de práxis: práxis essencializante do agir humano, práxis como força geradora e criativa e práxis como categoria epistemológica.

À noção de práxis, então, estão entranhadas essas três características. Nela comporta as noções de princípio ontológico (ser), de princípio prático (ação) e de princípio gnosiológico (conhecer). Ora, podemos chegar a uma conclusão absolutamente visceral para a ideia da *práxis* marxiana: o ser humano como ser social é o sujeito da práxis; portanto, não há práxis senão humana.

E mais, se a práxis é essencialmente, ela se constitui na marca ontológica do ser humano. Dito de maneira ainda mais lapidar: ser humano é ser um sujeito de práxis, e também sujeito à práxis. E quando isso é analisado em conjunto com a *Teses sobre Feuerbach* o assunto fica ainda mais premente, mas ao mesmo tempo, produtor de uma enorme angústia elucidativa: o trabalho como “práxis revolucionária” é a materialidade ontológica do ser humano (MARX, *In* NETTO, 2012, p. 164).

Marx, portanto, enxerga a ação, o trabalho, a práxis como elementos humana e historicamente transformadores do real, numa palavra, revolucionários. São também aquilo que dialeticamente constituem e são constituídos pelos seres humanos.

Assim, quando falamos da *práxis* como princípio ontológico, quisemos dizer, fundamentalmente, que em Marx prevalece uma ontologia do concreto, da história, da terrenalidade do humano. A *práxis* é antropopoiética e historiopoiética nesse sentido, por nela se conformarem forças de pensamento e de ação.

Podemos ilustrar isso com a seguinte fala de Fernando Magalhães: “a *práxis* não é apenas uma atividade comum. É ação transformadora, trabalho criador, responsável, inclusive, pela ‘humanização do homem’” (MAGALHÃES, 2011, p. 33). Sendo assim, a práxis é a grande criadora do ente humano como ser ontológico, histórico e social. Ela humaniza o humano. O humano é o que é na e pela *práxis*.

Nela subsiste, está subjacente um jogo dialético, que lhe inerente e que faz com que o sujeito seja capaz de possibilitar a transformação de si e de outros sujeitos: seu

caráter singular e plural, subjetivo e intersubjetivo, individual e comunitário, particular e social.

Numa perspectiva filosófica acerca do humano, temos no idioma grego o vocábulo *antropos*, que significa “aquele que investiga tudo o que vê” (YARZA, 1998). Isto quer dizer, que desde sua construção linguística/genealógica, o conceito de humano na cultura grega já pressupunha *ad intra* a faculdade reflexionante. Por outro lado, na mesma concepção, estava incluído o aspecto da ação prática, indissociavelmente, não podendo sequer serem admitidos como anterior ou posterior, muito menos ainda superior ou inferior.

Devemos, a partir daqui, redirecionar nossa atenção para o texto das Teses, onde Marx apresenta aforisticamente uma síntese de suas ideias sobre a relação entre a atividade teórica e a atividade prática humana. Passemos, então, à análise de alguns pontos mais significativos desse seu texto-sumário. A práxis aparecerá como a profusão fértil e enigmática entre o que uma coisa é e o que ela pode ser, numa dinâmica dramática e esperançosa, alicerçada numa visão dialética de tudo que é humano e histórico (MARX, *In* NETTO, 2012; FREIRE, 2013a).

Humana e histórica é a educação. Dessa inspiração teórico-metodológica do materialismo-histórico-dialético é que entendemos ser possível um estudo do campo da educação numa abordagem que recupere o encontro educativo/formativo (professor/aluno, docente/discente) como um encontro fundamentalmente ético, fazedor de humanidade e de consciência histórica empenhada em transformar sempre mais as realidades vividas (MARX, *In* NETTO, 2012; ADORNO e HORKHEIMER, 2017).

Há algo aqui que não pode deixar de ser dito: a práxis e a educação fazem parte do mesmo processo de o ser humano tornar-se humano (*Menschenwerdung*) na história. Uma humanização social do ser humano que nasce e só se realiza a partir do agir dos próprios seres humanos.

As chamadas Teses sobre Feuerbach, são apontamentos em forma de aforismos, encontrados por Engels após a morte de Marx. Nas anotações constava que Marx havia escrito em 1845, porém só viriam a ser conhecidas em 1888, publicadas como apêndice de uma obra de Friedrich Engels sobre a filosofia de Feuerbach. Segundo esclarece nota de Netto (2012), essas Teses de Marx, no entanto, apontam diretamente para questões

cruciais do método marxiano de pensar, no qual a categoria *práxis* aparece como elemento central.

É importante notar que Marx expõe nas Teses críticas tanto ao idealismo quanto ao materialismo. Mas não devemos entender com isso uma negação plena a esses dois conceitos. Teremos de tecer alguns esclarecimentos quanto a essas críticas marxianas às filosofias idealista e materialista posteriormente.

Na “Introdução à crítica da economia política”, de 1857, Marx comenta seu método como consistindo em um elevar-se do abstrato ao concreto: isto não seria “senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo em concreto pensado” (MARX, *In* NETTO, 2012, p. 255).

Ora, essa ideia de concretude, apresentada nesse fragmento acima, diz respeito exatamente à sua noção de *práxis* (concreto pensado), tal como aparecera na Teses de 1845. E representará muito bem a crítica que Marx ressoará contra o modo idealista de pensar e ao modo materialista tradicional de valorizar a concretude do mundo.

O pesquisador em educação deve, a partir dessa ideia, compreender que a natureza do objeto não se mostra de imediato. A sua forma aparente, o fenômeno, o que se vê de imediato pode apresentar o oposto do que ele realmente é, ocultando sua essência. Só se pode chegar à sua essência pela categoria da mediação, passando primeiro pela abstração até chegar ao produto científico concreto. “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

Outra questão que queremos ressaltar nessa breve análise da Teses, é a dura crítica marxiana à filosofia. E será preciso então esclarecermos de que filosofia trata a crítica de Marx; isso é imprescindível para evitarmos alguns equívocos tradicionalmente cometidos por intérpretes que optaram por uma leitura mais dogmática e ortodoxa, mas não menos equivocada da última das teses de Marx. Disso falaremos logo depois.

Essa crítica de Marx à filosofia já vinha aparecendo desde os primeiros anos da década de 1840, quando ele militava no grupo dos hegelianos de esquerda. Em 1843, já escrevera um artigo, para o único número da revista *Anais franco-alemães*, no qual estava claro o teor de sua crítica à “filosofia como filosofia”: diz ele: “[...] não podeis suprasumir a filosofia sem realizá-la efetivamente” (MARX, *In* NETTO, 2012, p. 81).

Num trecho mais adiante Marx ainda arremata, criticando o procedimento excessivamente teórico da filosofia idealista, dizendo que ela não ultrapassa os pressupostos achados por ela mesma. Comentando sobre a filosofia de Hegel, ele diz “[...] sua deficiência fundamental pode ser reduzida ao seguinte: ele acreditou realizar efetivamente a filosofia sem suprássumí-la” (MARX, In NETTO, 2012, p. 82).

Portanto, esse é o ponto central: a crítica à filosofia e ao materialismo conduzirá à noção de práxis entendida como tarefa transformadora, como ação humana objetivada historicamente com vistas a fins conscientes (VÁZQUEZ, 2011). Essa ideia está explicitamente confirmada pelo próprio Marx na *Introdução à filosofia do direito de Hegel* (MARX, In NETTO, 2012, p. 84):

[...] A teoria apenas é efetivamente realizada em um povo à medida que é a realização efetiva de suas demandas. [...] Serão as demandas teóricas imediatamente demandas práticas? Não basta que o pensamento urja à realização efetiva, a realidade efetiva tem de urgir a si mesma ao pensamento.

Retomemos o alinhavo da tessitura interpretativa da Teses sobre Feuerbach, querendo amarrar com nossa problemática em torno da *práxis* educativa, ou seja, procurar ver como essa análise ajudará na elucidação da noção *práxis* que temos como escopo. E o primeiro ponto a destacar é a nítida clareza que o jovem Marx já possui do método investigativo que ele refinará ao longo dos próximos dez anos: a concepção materialista dialética.

José Paulo Netto (2012) diz que com as Teses sobre Feuerbach (1845) e com A ideologia alemã (1846), “Marx ascende a um novo patamar do seu itinerário intelectual” (NETTO, 2012, p. 17).

A tese de número 1 apresenta já uma crítica lapidar ao materialismo filosófico de Feuerbach, que antes o próprio Marx admitira: escreve que o erro desse materialismo está em admitir que a realidade sensível (*Gegenstand*) não chega a ser ação humana sensível humana (*práxis*), que elabora idealmente o fim a ser alcançado e, também, que objetiva, efetivamente, a construção do mundo social. “Por isso ele (o materialismo) não entende o significado da atividade humana ‘revolucionária’ (transformadora), prático-crítica” (MARX, In NETTO, 2012, p. 163). Rossi (2019, p. 87) ressalta:

Ele já havia elaborado sua crítica à filosofia de Hegel e, agora, também estava criticando Feuerbach enquanto um filósofo materialista. Todavia, e isso é preciso frisar, não se trata de uma crítica por descrédito ou com “ares academicistas”. Ao contrário, a

crítica marxiana significa a análise “lógica do processo real”, porém, não uma lógica pensada especulativamente, mas sim uma lógica que emana do próprio processo histórico do movimento inerente à própria realidade

Esta é uma lição de fundamental importância no debate educacional. Muitas pesquisas querem e defendem uma “educação crítica, transformadora, emancipadora, justa, igualitária, omnilateral”, etc. e mais: muitas delas acreditam e postulam que é possível uma educação com todos esses adjetivos, se cada educador, cada escola, cada “agente da educação” interiorizar esses valores, portanto, “conscientizar-se” e, assim, pouco a pouco se estaria mudando todo o complexo da educação.

Não conseguem apreender que a educação, assim como os demais fatores sociais, é fundada pelo trabalho e que, na sua orientação geral, é a forma típica do trabalho naquela sociedade e a totalidade social que exercem a função de momento predominante (TONET, 2005). Portanto, a educação nunca foi e nem pode ser o principal complexo da transformação social. Ela pode contribuir com esse processo. No entanto, se não superarmos o trabalho assalariado, o capital, o Estado, as classes sociais e toda forma de exploração do homem pelo homem, jamais conseguiremos uma educação – em seu conjunto – com todos aqueles atributos.

Em função disso está a importância em compreendermos que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Tonet (2005, p. 32) complementa esse raciocínio crucial da teoria social marxiana com o seguinte comentário:

[...] é a práxis que é a atividade mediadora que faz com que a determinação recíproca destes dois momentos (subjetividade e objetividade) se origine toda a realidade social, portanto, o defeito do materialismo está sanado quando a objetividade é captada como objetividade social e o defeito do idealismo está superado quando a realidade é capturada como o resultado da ‘atividade real, sensível’.

Essas reflexões corroboram o materialismo histórico dialético como absolutamente pertinente para nossa pesquisa. Pois é adequado para que possamos atualizar suas propostas para o âmbito educacional com absoluta serenidade e pertinência: não se pode admitir um conhecimento afastado da realidade, desconectado do mundo; o conhecimento precisa ser a ação-crítico-transformadora das condições históricas. Isso ressoa como um chamado a uma educação formadora de sujeitos, no sentido ativo do termo, no sentido de sujeitos livres e autores de suas histórias. Que são

conscientes de que “os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana” (TONET, 2005, p. 54).

Essa questão está toda inteira na segunda tese, a qual aponta para o caráter da terrenalidade do pensamento: “É na *práxis* que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar” (MARX, In NETTO, 2012, pp. 163-164). Marx aqui está claramente criticando a educação tradicional, fundada numa teoria do conhecimento onde a verdade é a mera adequação do intelecto à realidade (*Veritas est adequatio intellectus et rei*).

Por outro lado, não se pode defender que Marx seja um espontaneísta que só pensa na ação imediata e irresponsável. Ele não defendia a vinculação dos trabalhadores em aventuras juvenis. O conhecimento teórico é indispensável para a compreensão do mundo, porém, não uma compreensão que se contente em contemplar. Isso ficará mais explícito na última tese. Marx chama a atenção, nesta segunda tese, para o fato de que o pensamento é importante quando ele se põe como poder voltado para a realidade, pois um pensamento que só fica no universo do pensamento é uma debilidade.

Vejamos como agora, na terceira tese, é tocado diretamente no tema da educação (entendida como *Erziehung*) e não como *Bildung*. Marx chama a atenção para o fato de que a doutrina materialista (aquela que ele julga merecedora de crítica) esquece que as circunstâncias (*Umstände*) e a educação (*Erziehung*) são igualmente humanas e transformáveis pelos entes humanos. Quando Marx diz que as circunstâncias são modificadas pelos homens, ele não está caindo numa perspectiva idealista de que tudo podemos e que bastaria nos conscientizarmos.

O fato de que os educadores também precisem ser educados elucidava o papel prático-crítico da teoria, pois ela não deve servir à mera contemplação, conforme já argumentamos, mas enquanto um conhecimento correto – ainda que nunca absoluto – da própria realidade social, com intuito de revolucioná-la, de transformar as circunstâncias vigentes, mas de maneira absolutamente imersa e não contemplativa.

Soa como um oráculo o trecho que vem na sequência e, como tal, entendemos que possui um alto potencial de ambiguidade, de, no mínimo, ambivalente interpretação: “[...] e que o próprio educador tem de ser educado”, (“...und der Erzieher selbst erzogen werden muss”) (MARX, In NETTO, 2012, p. 164; MARX In BENDAÑA-PEDROZA, 2022, p. 26).

O complemento a essa terceira tese de Marx sobre Feuerbach produz uma profunda inquietação, no sentido em que apresenta uma relação geneticamente estabelecida que anuncia coincidência do ato de transformar as circunstâncias com a atividade de autotransformação. E mais, que essa coincidência só pode ser entendida racionalmente “na condição de práxis revolucionária” (*revolutionäre Praxis*), (MARX, *In NETTO*, 2012, p. 164).

O que temos aqui digno de uma pausa reflexionante, porque interessa diretamente à problemática de nossa pesquisa, qual que seja, de que educação está a falar Marx quando associa intrinsecamente educar e educar-se com a *práxis* revolucionária da sociedade? Como devemos entender a distinção semântica que existe na língua alemã entre os conceitos de *Erziehung* (educação) e *Bildung* (formação cultural)? Sobre isso já fizemos algumas pontuações esclarecedoras na primeira seção desta exposição. Isto deve ser resgatado neste momento pelo leitor, se assim o preferir.

O texto original de Marx ao qual tivemos acesso, apresenta através de comentários do tradutor para o inglês, Bendaña-Pedroza, que o vocábulo substantivo *Erziehung* é que é utilizado por Marx. E talvez, se faça agora necessário, que recuperemos o que dissemos anteriormente sobre a noção germânica moderna neo-humanística da *Bildung*. Assim, podemos reflexionar mais e melhor acerca do sentido mais “genuíno” que a letra de Marx pretendeu.

Já podemos vislumbrar, que estamos diante de uma questão que é mais do que apenas semântica. Trata-se de concepções teórico-político-pedagógicas distintas, que fazem com que tenhamos a chance de buscar compreender as práticas educacionais de diferentes formas, e, sobretudo, mais amplas ou mais restritas. Esta questão nos interessa em particular, uma vez que nosso mote é ir na direção de justificar a relevância de uma visada filosófica acerca da educação. Isto iremos aprofundar de sobremaneira na terceira de nossa exposição dissertativa.

Entendemos que a Tese terceira de Marx sobre Feuerbach não pode ser entendida adequadamente sem uma análise filosófica. E, provavelmente, o texto desta tese pressupõe uma filosofia da educação materialista-histórico-dialética. Por isso, devemos apresentar uma razoável crítica quanto aos modelos de educação.

Existe educação que atua de modo a produzir legitimação das relações de dominação, não oferece respostas emancipatórias às demandas contraditórias da

sociedade contemporânea. Quando não oferece falsas noções de emancipação e de autonomia, que travestem as práticas violentas e dominadoras. Foi a esse tipo de educação que Paulo Freire (2013b) denominou e denunciou como “educação bancária” e não-problematizadora e Theodor Adorno (2010) chamou de semiformação (*halbildung*).

Esse tipo de educação, infelizmente, é a mais comum e a mais tradicional. Ela educa enquanto adequa, educa enquanto disciplina, educa enquanto subjuga e aliena. Enfim, educa numa relação autoritária e burocrática, onde estão pressupostas funções estáticas de dominação do saber e do aprender (FREIRE, 1981; ADORNO, 2017).

Em *Ação cultural para a liberdade*, Paulo Freire nos diz, corroborando esta reflexão. Aliás, essa obra é primorosa para o debate sobre a desdialética dos processos educativos. Referindo-se exatamente à questão central da terceira tese de Marx, Freire (1981, p. 59) comenta quanto a uma educação despolitizada, que se alimenta de modelos que atuam,

Perpetuando a escola como instrumento de controle social, dicotomizando ensinar de aprender, esquecem a fundamental advertência de Marx em sua Terceira Tese sobre Feuerbach: o educador também deve ser educado. Desta forma, estimulam o analfabetismo político, através de uma educação que, em contradição com os reais objetivos socialistas, desdialética o pensamento.

Marx, certamente, não estava a falar deste tipo de educação. Obviamente, estava supondo uma educação capaz de formar consciência histórica e crítica (*Geschistesbewusstsein*), conduzir a uma emancipação não subjetivista (*Emanzipation*), uma educação com potencial de formar sujeitos autônomos, capazes de serem autores de suas histórias subjetiva e objetivamente. Sujeitos críticos seriam os produtos consequentes desta educação. Mas, tal como Marx esclarecera, também os fazedores e educadores devem ser críticos, por princípio.

Numa educação entendida assim, o mundo da vida (*lebenswelt*) é o *locus* primordial onde se educa e onde se é educado. É na práxis da vida que se dá essa educação capaz de revolucionar, transformar, superar (*alfheben*) condicionantes injustas e desumanas, para indivíduos e para coletivos sociais. Mas, aqui vale uma ressalva final: precisamos ter bastante atenção aos pseudodiscursos emancipatórios. Àqueles discursos que anunciam práxis sem racionalidade nem razoabilidade. Que anunciam emancipação sem engajamento e compromisso social e político nenhum. E todo cuidado

é pouco, pois esses discursos estão nas pautas das ações reivindicatórias contemporâneas.

Por fim, alcançamos um movimento pendular que nos trouxe até um ponto de inflexão. Pra dizer que o materialismo histórico dialético, apesar de fazer parte dos alicerces da teoria crítica frankfurtiana, será reavaliado por Theodor Adorno com um teor crítico, porém não negacionista. Uma crítica que fará valer a própria recomendação da teoria marxiana, uma crítica da crítica, não raivosa, mas à procura de não se render a definitivas determinações conceituais e/ou práticas.

Adorno é um leitor voraz de Marx. Sua amizade com Horkheimer o fez embrenhar-se na crítica da economia política formulada por Marx e Engels, a ponto mesmo de os frankfurtianos autodenominarem-se teóricos críticos por conta da agudeza crítica de Marx. Della Torre (2019) assevera que, em detrimento de vários autores que negam que o materialismo dialético marxiano fora abandonado por Adorno, ele continuou fazendo parte das bases teórico-metodológicas da sua teoria crítica, mas não somente ele. Fora agregado a Freud e Nietzsche, mas também a Hegel e Max Weber. Mas todos dentro de análise crítica absolutamente acurada (LOSSO, 2012).

Essa releitura adorniana de Marx vai provocar uma reconfiguração do sentido último da *práxis* “revolucionária”. Essa ideia de revolução tomará uma conotação mais aporética. Teremos chance de ainda esclarecer bastante essa questão na terceira seção do nosso texto. Mas, por hora, podemos deixar dito que é a noção de crítica dialética que estabelece um elo de ligação entre aquela feita por Marx com a economia política e esta, feita por Adorno, com as categoria da teoria tradicional (SCHÄBEL, 2019). Por isso, então a *práxis*, apesar de continuar sendo central, ganhará novas conotações, principalmente enquanto portadora de superação (*Alfhebung*).

O combate que Adorno infligirá a todo e qualquer tipo de fetichismo é digno de ser analisado com cautela: o fetichismo da classe revolucionária, o fetichismo da mercadoria, o fetichismo da *práxis*, o fetichismo dos conceitos, o fetichismo da razão. Isso fará, inevitavelmente, com que o marxismo, ou materialismo histórico dialético, em Adorno, fuja completamente das leituras dogmatizantes e ortodoxas da teoria social marxiana (LOSSO, 2012). Definitivamente, pode-se dizer que a nova leitura de Marx frankfurtiana e adorniana “interpreta a teoria social marxiana como uma teoria crítica,

em comparação com o marxismo tradicional que a interpreta como um dogma” (SCHÄBEL, 2019, p. 68).

Mario Schäbel (2019) comenta que há vários autores que acusam a Adorno de ter ou abandonado ou distorcido o sentido dos elementos centrais da crítica materialista dialética feita por Marx à sociedade capitalista burguesa e suas contradições inerentes, como fruto de ações sociais e produtivas equivocadas. Para isso, ilustra com uma fala de Klauda, criticando a leitura de Adorno: dizendo que a interpretação adorniana consiste em uma “substituição da crítica social materialista por uma crítica cultural e civilizatória” (KLAUDA, 2015, p. 94 *apud* SCHÄBEL, 2019, p. 72).

Enfim, o que quisemos dizer se resume em uma questão que transitará bastante ainda em nossa exposição, a saber, que a leitura adorniana de Marx é fundamental para conseguirmos compreender melhor o sentido da dialética negativa de Adorno, e de sua consequente concepção de práxis emancipatória, autônoma e crítica. Questão que será fundamental para o atingimento de nossos objetivos nesta pesquisa. Portanto, precisamos falar mais detidamente agora sobre a questão da concepção dialética da realidade e da educação, porque disto dependerá o discernimento futuro sobre a práxis educativa/formativa na universidade.

3.2 Concepção dialética da *práxis* educacional

Sem dúvida, é acertado dizer que tudo tem sua dialética. Desde tempos imemoriais, a mentalidade mítico-religiosa sempre concebeu a realidade como sendo um embate permanente entre forças antagônicas. Todos os povos antigos conhecidos, ocidentais e orientais, construíram suas cosmovisões dentro dessa perspectiva agonística.

Tomando como referência analítica a cultura grega, vemos que desde o universo mítico até o filosófico estão transpassados por essa noção de luta (*pólemos*), de enfrentamento (*agon*), de busca de equilíbrio (harmonia). Admite-se um caos (corte, separação, rachadura), mas que está em permanente e inextrincável relação com o cosmos (ordem, costura, atração), e a realidade não seria senão o resultado desse dinamismo (*vir-a-ser*, *devir*) que não cessa jamais de jorrar (*phyen*, daí *physis*).

Isso para dizer que a filosofia grega já nasce embebida nesse caldo cultural, essas questões já estavam dadas há muito tempo. Um eros como força de união, de confusão, e um aneros como força de repulsão, de afastamento. Ora, a filosofia nascente na Grécia clássica (séculos VI – V a.C.) não pode se ver livre dessa mentalidade permeada de antagonismos. No entanto, os filósofos gregos quiseram confrontar as ambiguidades da tradição mítico-religiosa através da construção de uma lógica que não admitisse mais a coexistência de contrários, estabelecendo normas proibitivas para que o pensamento (nous) pudesse admitir apenas discursos (logos) plausíveis e razoáveis, ou seja, dentro de uma linguagem coerente e não-contraditória.

Por que tivemos que fazer este preâmbulo introdutório justificar-se-á da seguinte maneira: se queremos entender a dialética, temos que obrigatoriamente começar falando dos gregos. Pois, foi no cenário da ágora grega que a arte retórica apresentou as mais prementes questões acerca da construção do discurso verdadeiro (*aletholeghestai, episteme*), daí Jean-Pierre Vernant, historiador francês especialista em Grécia, cravar a hipótese de que “a filosofia é filha da *pólis*” (VERNANT, 2002, p. 53).

A ambiência política forçou e foi forjando a necessidade de discutir filosoficamente o tema do discurso (*logos*). Esse tema não poderia ser discutido sem o tema da paideia, sem que ele implicasse a questão da educação, da formação dos cidadãos (*politai*). Portanto, eis onde quisemos chegar: a dialética e a educação são dois dos temas mais relevantes nas duas maiores teorias filosóficas da antiguidade, quais sejam, a platônica e a aristotélica. Então, vejamos.

Enrico Berti (2013) chama a atenção para o fato de que para Platão e Aristóteles não há uma separação entre filosofia e método, portanto, o caminho metodológico não é visto jamais como puramente formal e neutro. Diz ele (BERTI, 2013, p.10):

“[...] não gosto de falar de ‘método’, por causa do significado que esta palavra assumiu no pensamento moderno, onde não significa mais ‘caminho’ ou ‘percurso da pesquisa’, ou também ‘abordagem’ e ‘disciplina’, como para os gregos, mas discurso preliminar, isto é, separado e formal, ou seja neutro, em relação aos conteúdos do saber (como no conhecido livro de Gadamer, *Verdade e método*)”.

Nesse sentido, para os dois filósofos gregos, dialética e filosofia são absolutamente intrínsecas, não podendo uma delas ser denominada sequer sem a outra. Vemos como a dialética, nesse sentido, é uma arte argumentativa, que garante a possibilidade de alcançar o conhecimento verdadeiro. A educação é pensada no sentido

de preparo técnico para o exercício da vida política, não descolada das virtudes éticas, entre elas a amizade (*philotia*), fundamental para a comunidade de vida social (*politia*). Será pela paideia, bem conduzida (*pedagogia*) que o indivíduo adquirirá a ‘força’ (*iskys*) necessária para o exercício pleno de sua cidadania (*politai*).

Vemos que a dialética grega está fundada em princípios categoriais que devem garantir que se chegue, através de argumentos hipotéticos, até o momento anipotético, ou seja, passar daquilo que pode ser refutado (*elenkon*), dividido (*diaíresis*) e reunido (*synagogé*) para aquilo não precise mais ser criticado e debatido. A educação dialética, portanto, tal como aparece em Platão, é uma educação intelectualista, onde as virtudes dianoéticas (*bios theorétikés*) superam as virtudes éticas (*bios prátikés*) e produtivas (*bios poiétikés*). O cidadão bem-educado (*paideutikós*), porque é teoricamente competente, há de ser também ética e politicamente virtuoso (*aretós*). O ensino (*didaskaliké*) deve educar (paideia) nessa direção, para purificar (*kathartiké*) a alma ignorante da maior de todas as *agnomias*, “a de acreditar saber sem saber” (BERTI, 2013, p. 144).

Na filosofia aristotélica não há grandes alterações nesse ideal de uma paideia que visa a realização (*energhéia*) mais excelente possível da vida teórica. O grande slogan da cultura filosófica grega sempre foi o amor pela verdade (*philoalethia*), como consequência, o amor pela bondade (*philoagathia*) e o amor pela beleza (*philokalía*). A educação que Aristóteles também defende é aquela que capacita para o domínio da lógica argumentativa, a lógica demonstrativa e formal como base para todos os outros exercícios, éticos e poiéticos. É assim que se deve buscar compreender o ideal de felicidade (eudaimonia) defendido pelo estagirita.

Bom, agora podemos voltar nossa atenção a uma outra perspectiva dialética da educação, que não essa dos gregos, sem que devamos supor que estaremos completamente desligados dela. Mas, vamos passar à concepção moderna de dialética, e, para tanto, deveremos render referências a Wilhelm Friedrich Hegel, apenas em passant, pois nosso objetivo é, fazendo jus a nossa adesão à visada materialista-histórico-dialética, centrar nossa análise em Karl Marx e, por óbvio, em Theodor Adorno.

O primeiro ponto de reflexão deve ser uma breve distinção, que suposto importante, entre a lógica formal e a lógica dialética. E por que julgamos importante tal

distinção ficará claro a partir de alguns depoimentos que definem bem uma e outra dessas lógicas. Começemos por algumas indagações: que consequências traria a dialética para a lógica, isto é, para a estrutura e funcionamento dos processos mentais? Tal como a dialética foi pensada modernamente, o que distinguiria a lógica formal da lógica dialética? Existe ou persiste alguns traços em comum entre essas duas lógicas?

Podemos começar por dizer que a lógica formal tem uma fundamentação metafísica, visa e pressupõe que a verdade esteja na correção da exposição do pensamento, por isso, formal, porque normatizada o suficiente para garantir que o discurso produzido represente corretamente a realidade, mas é a formalidade do discurso que dá a última palavra. Portanto, é uma lógica racional, rigorosa, que não admite a contradição, uma vez que está interessada devotamente na validade do discurso, e, no máximo, o discurso deve estar adequado ao real (como na lógica aristotélico-tomista).

Enquanto isso, a lógica dialética alimenta-se da contradição, é o seu princípio originário e originante, nela os fenômenos são pensados como dinâmicos, num movimento de mudança e transformação perenes. É a contradição a causa de todo movimento, ela move toda a realidade, toda a história, como uma realidade estruturada e dinâmica.

Poderíamos dizer que, sendo a lógica formal a base de toda a educação tradicional, da antiguidade até a modernidade, nós podemos supor a construção de uma episteme didática e pedagogicamente alicerçada em procedimentos e verdades estáticos, que não admite a mudança constante, aliás, que toma toda mudança como ameaça, como risco. Todavia, não é verdade que a lógica dialética dispense completamente a lógica formal. O discurso racional coerente é também uma meta da dialética, a questão distintiva está na abertura à crítica, ao contraditório, à problematização.

Marx e Engels assumiram o projeto de aplicar a lei da contradição à história social, e daí extraíram a ideia de que preciso reconhecer essa contradição entre classes social, entre forças produtivas e relações de produção, para que seja possível a implementações de práticas transformadoras das realidades injustas detectadas. Essa noção de que a materialidade que nos interessa é a história social, e que a história social está atravessada por inúmeras e graves contradições, e mais, que essas contradições da história são criações humanas, e, portanto, humanamente passíveis de transformações;

isso haverá de ser para nós absolutamente relevante para falarmos sobre a concepção dialética da educação.

Não há história social sem a *práxis* humana. Ora, se isso é verdade, então a educação, como a história das práticas humanas todas, também está eivada de contradições. Esse legado da concepção dialética deve conduzir todo(a) pesquisador(a) do fenômeno da educação a uma consciência crítica, que desconfie, que se indigne, que problematize as condições materiais e humanas que envolvem as práticas educativas. Não é possível pactuar com uma razão descritiva da realidade, justamente porque o olhar dialético rompe com unilateralidade.

A dialética é o esforço, o movimento realizado para que aconteça a ultrapassagem do fenômeno para a essência, visto que o fenômeno não se diferencia da essência, não sendo também a essência pertencente a uma ordem diferente do fenômeno. Sem se compreender o fenômeno não se atinge a essência. A dialética é o movimento composto pelas categorias da mediação e da contradição (MARX, 1984; ADORNO e HORKHEIMER, 2017).

Os fenômenos são complexidades, omnilateralidades, tessituras de condicionantes e determinantes que precisam passar por exaustivas análises, para que sejam questionadas as possíveis causas dos estados de coisas existentes. Nesse sentido, pensando na educação, o modo dialético de pesquisar deve ser capaz de análises, síncrese, síntese, numa dinâmica que objetiva encontrar categorias explicativas e compreensivas, para que os próprios sujeitos envolvidos se tornem sujeitos de transformações, e não sujeitos passivamente submetidos a determinações alheias. Aqui encontramos o problema da alienação, ou, na sua versão adorniana, semiformação, como categorias imprescindíveis de serem analisadas na visão dialética da educação.

3. 2. 1 A *Bildung* como pedagogia na dialética ensino-aprendizagem

Não é Adorno quem inaugura o ferramental teórico-prático em torno da *práxis*, da dialética, da crítica, é Karl Marx (1983). Será Marx quem vai eleger e propor a *práxis* como ação transformadora, tanto de realidades subjetivas quanto de contextos históricos concretos, as relações sociais em geral.

Como já tivemos oportunidade de esclarecer, originalmente o conceito de práxis é grego, envolvendo e significando toda ação racionalizada e portadora de finalidades, de intencionalidades. Então, vejamos rapidamente, como abordou esse conceito em suas obras. Sem esquecer que Marx é, por formação, um jovem hegeliano, um leitor voraz da obra de Georg W. Friedrich Hegel (1770-1831), que, num mesmo intuito de seguir o hegelianismo, procurará tecer profundas críticas ao idealismo filosófico e político de Hegel. Entretanto, suas críticas não permitem que digamos que ele rompeu em definitivo com o autor da *Fenomenologia do espírito*. Algumas heranças se fazem presentes ao longo de todo o trabalho teórico de Marx.

Em especial na *Fenomenologia do espírito*, Hegel faz uso da noção de *Bildung* com o sentido de formação prática, formação de si pela formação/produção das coisas. Ora, essa ideia permanece em Marx, o qual defenderá, também, que uma consciência que trabalha/age/produzindo (*Bildung*) as coisas, também está formando a si mesma.

Essa abordagem hegelo-marxista acerca da ação/trabalho como *Bildung*, faz-nos imediatamente reportar à noção de práxis como ação com visada transformadora. Tudo aqui parecer querer dizer-nos que a *Bildung* é práxis. Pensamento, vontade, desejos, sentimentalidades, sendo acionados num turbilhão de possibilidades envolvendo as ações humanas, querendo criar a si mesmas no ato contínuo de criar a história, a sociedade, a cultura. Contudo, não podemos esquecer de dizer, nessa perspectiva dialética nada funciona por antagonismos, dualismos ou polarizações. Tudo são embates (*agon, pólemos*) que se rivalizam por contraditoriedade e não por contrariedade.

Podemos, então, concluir, inevitavelmente, que existe uma tradição filosófico-cultural entre Hegel, Marx e a teoria crítica. E ainda acrescentarmos que esta possui dívidas também com o kantismo e o neokantismo. Por isso, vamos poder revisitar essa tradição naquilo que ela tem de superação crítica do passado, de interpretação crítica do presente e de construção crítica do futuro (BRANDÃO, 2010; ADORNO, 2009).

Fica uma lição densa e complexa para os intramuros do que nossa pesquisa almeja: o sujeito da aprendizagem deve tornar sua a experienciação daquele material que histórica e culturalmente fora sendo acumulado e vir a fazer disso a forma e o conteúdo de sua práxis, e desse pressuposto depende muito a qualidade da educação, a formação cultural (*Bildung*), para ela ser o que deve ser e formar pessoas para serem o

que verdadeiramente são (NOBRE, 2004, SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011; NUNES, 2000).

Óbvio que, a possibilidade e o êxito desse projeto formativo passam pela institucionalização da educação, seja como instrução para viver coletivamente (*Erziehung*), seja como formação cultural subjetiva e objetiva (*Bildung*), ou ainda, quanto às mediações técnicas e metodológicas necessárias para viabilizar os seus escopos (*didatiké, paidagogia*). A escola e a universidade estão no centro nevrálgico dessa investigação.

Porquanto que o ensino institucionalizado possa constituir bandeira da escolarização, para oferecer alguma redenção e emancipação às massas, e também profissionalização para ampliar a capacidade de sobreviver na sociedade capitalista-empresarial, por exemplo, isso, ainda assim, diz apenas uma parcela do seja a educação (enquanto *Bildung*).

Vamos antecipando que não podemos render-nos ao discurso dicotômico e parcial de que as instituições de ensino deveriam priorizar a formação moral e espiritual (*humanitas*) dos sujeitos envolvidos. Também não se trata de defender o discurso oposto, inaugurando escolhas unilaterais e polarizantes. Isso obriga-nos a determo-nos um pouco a analisar esta questão em torno do ensino, para ir ao encontro de alguns aspectos que nos serão muito caros ao longo dessa exposição argumentativa.

Entre ensino e aprendizagem tradicionalmente foi construída não só uma fronteira mental e supostamente exclusivista e excludente. Foi. Na verdade, inventada, criada e formalizada uma fronteira objetiva e conceitual, que outorgou ao primeiro e à segunda existências independentes e definidas por exclusão. Está presente nesta topografia abstrativa tornada concreta, alguns dos grandes dramas pedagógico-educacionais que queremos discutir.

Como tem sido executado o que chamamos de ensino? O ensino é mesmo precedente a toda aprendizagem? Como foi que aprendemos a distinguir o ensinado do aprendido? Pensemos. Analisemos dialética e criticamente. Talvez as fronteiras objetivamente conceituais erigidas tenham seu fundamento na definição lógica de identidades. Outrossim, também temos que dizer que: logicamente falando, uma identidade é construída com a intenção de criar diferenciações: o que uma coisa é já estabelece que o diferente dela é o que ela não é.

Portanto, a proposta aqui é que, sendo coerente com a orientação teórico-metodológica que é nossa inspiração, consigamos pensar ensino e aprendizagem numa outra lógica, que não é a formal e metafísica, regida pelo princípio da identidade e do terceiro excluído. Mas, uma lógica dialética. Que seja capaz de, ao estabelecer identidades essenciais, ressaltar a necessidade vinculante e implicativa que uma coisa tem com as outras com as quais relaciona-se. Isto significa, em última instância, ir além das relações existenciais e lógicas tomadas como dicotômicas e antagônicas (GADAMER, 1997; ADORNO, 2013).

Reconheçamos, que fazer o pensamento funcionar para aquém ou além da lógica metafísica aristotélico-tomista é um tanto quanto custoso para nós. Tão acostumados que formos com o princípio da não-contradição e do pensamento como sistemático e silogístico (ADORNO, 2005, p. 140): “A teoria dialética precisa cada vez mais afastar-se da forma de sistema”. Por conta da nossa dificuldade de pensar dialética e não-afirmativamente é que sofremos com a ideia de relações contraditórias e permanentemente abertas; e nos ofereça mais segurança as relações e os discursos baseados na contrariedade: o ensino não é aprendizagem, esta não é aquele.

Parece-nos mais razoável a forma dicotômica de pensar: o ser e o não-ser, o belo e o feio, o bem e o mal, a civilização e a barbárie, a verdade e a mentira. A professor e o aluno, e ensino e a aprendizagem, a teoria e a prática. Nessa geografia semântica na qual erigimos muralhas fronteiriças que nos ofereçam a sensação de rígidas e determinadas distinções e diferenciações hierárquicas, nos desacostumamos com a dialogia comunicativa existente nas relações: lógicas, epistemológicas, éticas, políticas, sociais. Ficamos enredados em estranhas teias do ou isso ou aquilo (ADORNO; HORKHEIMER, 2017).

Insistiremos na tese adorniana da dialética negativa ou não-afirmativa. Ela assume a tarefa de ir desvendando para nós a existência de canais comunicativos entre objetividade e subjetividade em cada uma das relações que supusermos dignas de serem discutidas e criticadas aqui.

O que permite-nos falar em canais comunicativos entre uma coisa e outra é o seguinte: cada identidade definida possui uma energia cinética e vital, capaz de revelar lugares de inconsistências, de insuficiências, demonstrando como isso que nenhuma identidade é autossuficiente. A autossuficiência geraria solipsismo estéril.

Muito por conta de todo o seu processo formativo, Adorno concebe o conhecimento como estando relacionado interna e externamente com a vida, possuindo uma vitalidade própria da história de sua confecção; não havendo, por isso, conhecimento puro. Logo, por conta disso, os conceitos devam ser pensados também nessa mesma perspectiva de que já são uma verdade, porém, uma verdade suscetível de ser posta à prova incessantemente, não por si mesmos, mas pelas relações concretas que implicam. Também porque eles foram supostamente criados a partir e por causa delas. Por isso, um conceito esconde relações materiais e espirituais: eis um sinal marcante do materialismo da teoria crítica (NOBRE, 2004; ADORNO e HORKHEIMER, 2017)

Uma verdade nunca está salva da incerteza, da mutação. Justamente porque Adorno (2009a), assim como Nietzsche, concorda com a ideia de que nenhuma verdade está à salva do tempo, quer dizer, está sempre sujeita às vicissitudes da finitude que transforma o mesmo em algo novo incessantemente, “que transforma o idêntico em não-idêntico” (p. 67).

Se levarmos em consideração que essa dinâmica mutante e mutável está presente em todos os níveis da natureza: natural, humano, epistemológico, estético, moral; então, não raro veremos que negócios humanos, enquanto são práxis temporal, estão todo tempo querendo ser o que ainda não conseguiram, apostando para novas realizações (*quehacer*).

Porque temos sempre ganas de pôr algumas coisas à salvo desse devir constante, objetivamos e naturalizamos, intentamos com isso dissociar conhecimentos dos seus contextos e das ordens vigentes que o compuseram, e o fizeram ser o que são agora. Podemos verter isso que discorremos nos parágrafos anteriores para a problemática da *Bildung* como ensino do humano.

Assim, o ensino é pensado como processo, que se dá com uma visa educacional. Está na fundamentação da educação que haja ensino. No entanto, é importante que não avancemos sem antes dizer que, está também nas bases constitutivas da educação o princípio de subjetivação dos sujeitos que compõem o encontro educativo. Todos têm de ser levados a subjetivarem-se, individual e socialmente (ADORNO; HORKHEIMER, 2017).

Subjetividade deve ser entendida como a ideia de que o sujeito se constitui pela referência e mediação a outros sujeitos ou realidade que não ele mesmo. Portanto, não

como sujeito autorreferente e autossuficiente, mas como uma subjetividade que se vai subjetivando; que se vai compreendendo na própria interioridade, a partir da exterioridade, sempre.

Nessa noção de subjetividade habita uma ambivalência (*Verneinung*) que lhe é própria e seu fundamento: no que diz respeito ao mundo, é ela quem o reconhece (reconhecimento); no que diz respeito ao mundo humano, ela reconhece e é reconhecida. Consideramos essa questão como absolutamente fulcral para nossas discussões em torno da formação humana e cultural (BLOOM,1993).

Hegel, em *Ciência da Lógica*, diz o seguinte: “A maior maturação e nível que algo pode alcançar é aquele em que seu declínio começa”. Essa proposição enuncia exatamente o elemento de culminância e inflexão do movimento dialético. Lá onde as coisas parecem declinar é onde elas estão aptas a recomeçar. Quanto à *Bildung*, o que ela pode formar para a realização, ela pode também ser antidialética e pseudoformativa (ADORNO, 2010).

A subjetividade tem um caráter ambivalente que lhe é próprio, uma herança inegável da filosofia hegeliana. Ela não se esgota na sua individualidade; nesta já está suposto e subscrito sua própria superação, suprassunção, ultrapassamento (*Aufhebung*). Ora, então a subjetividade não se realiza como plena autonomia, mas relação úrgica e agonística de um ser se autonomizando.

Nisso, já ficou claro que estamos a falar de um processo continuado de subjetivação. Processo que se dá na contraditoriedade, na ambiguidade, na mutualidade de experiências de liberdade, de autonomia e emancipação, mas, também de alienação, heteronomia e dependências. Numa palavra, essa subjetividade, por ser humana é histórica e sujeita às vicissitudes todas do tempo e da finitude (HEIDEGGER, 2017).

É na história, na cultura, no coletivo, que se dá esse processo de formação humana para o humano (*Menschesbildung*). Em que o humano se dá ou acontece como subjetivo, porém, inserido numa cadeia de determinações objetivas. A natureza e a cultura constituem esse cenário onde a subjetividade encena o seu papel, se personaliza.

Efetivamente, a subjetividade é uma obra da cultura (*Bildung*), assim como a cultura é fruto daquilo que os humanos construíram para si. Entre subjetividade e cultura existe uma relação de absoluta reciprocidade dialética e crítica, na qual ambas

dependem do espírito humano criativo (*Geist*), aquele que faz ser seu tudo o que é obra de sua atividade (*praktischgeiste*).

Não podemos deixar de falar de uma outra herança hegeliana que marcou profundamente o materialismo-histórico-dialético de Marx e a teoria crítica de Adorno, a saber, a questão da alienação. Hegel, na Fenomenologia do espírito, utiliza-se de dois conceitos, que acabaram sendo motivo de polêmicas entre tradutores de sua obra, em especial, para o português: um deles é *Entfremdung*, usado para indicar uma externalização perversa, que impede a subjetividade de autorreconhecer-se; o outro é *Entäusserung*, que é usado para a interioridade que se expressa na exteriorização (HEGEL, 2008, p. 17).

Na alienação, o resultado se perde, escapa do sujeito que produziu a ação, gerando um estranhamento entre ele e o resultado da ação. Nela tudo funciona por cissiparidade ou dicotomias, causadoras de separações até irreconciliáveis, esquizofrênicas, de não reconhecimento, de não subjetivação. Para Adorno (2009b), isso caracteriza a semicultura (*Halbbildung*), o barbarismo.

No processo da formação cultural, a “cultura”, entendida como práticas humanas tem um caráter duplo, que remete de volta à sociedade e intermedeia esta e a semiformação, onde o equilíbrio só é possível momentaneamente e que, segundo Adorno (2010, p. 11):

[...] nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que, como simples cultura, não possui. [E] na hipótese do espírito, mediante a formação cultural, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito.

É flagrante, portanto, o fato de que as discussões em torno da Bildung possuem sempre uma dimensão micro e outra macro, uma subjetiva e outra objetiva. Ou seja, as discussões filosóficas acerca da cultura (*Kultur, civilization*) culminam e embasam as reflexões sobre educação e formação cultural (*Bildung*).

Então, a crítica, enquanto perquirição, deve instaurar a tensão entre o que a cultura promete ser e não efetiva. Promete levar o sujeito a exteriorizar-se e reestabelecer uma unidade que reconcilie conceito e realidade, teoria e prática, indivíduo e sociedade, mas o que efetiva são dicotomias irreconciliáveis, sujeitos

fraturados, alienados. Isso, no fim das contas, repercute como produção de conhecimento dissociado da realidade social e histórica.

Somente a formação cultural genuína (*Bildung*) pode promover reconciliações; ela pode ser um médium para que o indivíduo já ampliado, reconheça o mundo como sua substância, e “vença” a alienação. Acontece que as possibilidades de sedução estão entranhadas na própria cultura. E pode acontecer muito facilmente que, ao invés de desalienar, a cultura (ou semicultura) mais aliene naquilo do qual deveria libertar; daí, produz como efeito sujeitos escravizados em suas jaulas de liberdade, que de maneira estranha os seduz para a obediência pacífica (ADORNO; HORKHEIMER, 2017; ADORNO, 2010).

Os germânicos neo-humanistas optaram pelo vocábulo *Bildung*, querendo considerá-lo na sua acepção mais universalista. Por isso, dizemos que mais que educação, *Bildung* tem de ser traduzido pela noção de uma formação culturalizada e culturalizante. E a cultura (*Bildung*), como o lugar onde os indivíduos efetivam a superação (*Aufhebung*) do modo de ser natural, e passam a tomar a cultura como a realidade onde serão reconhecidos e onde reconhecerão seus pares. Portanto, o processo formativo cultural (*Bildung*) é precisamente o que chamaríamos de educação politizada, historicizada, humanizada.

4 PRÁXIS E UNIVERSIDADE COMO DIALÉTICA NEGATIVA EM ADORNO E FREIRE

Nesta seção pretendemos compreender melhor a universidade moderna como eixo de um caleidoscópio composto de outros sintagmas interpretativos que vão girar em torno dele. Por isso, estamos cientes que vamos precisar lançar mão de vários recursos hermenêuticos para obtermos êxito em nosso propósito investigativo.

Primeiramente, devemos esclarecer nossa quase pretensão com uma curta justificativa: não faz parte nem do alcance nem do nosso escopo de pesquisa querer dar conta do alto grau de complexidade que esse conceito de universidade guarda no interior. Por isso, vamos procurar esclarecê-lo naquilo é do interesse próprio e delimitado pelas nossas problematizações iniciais, ou seja: como a universidade tem conseguido, ou não, realizar os ideais para os quais ela fora criada modernamente e se esses ideais persistem sendo ainda os mesmos na contemporaneidade.

E por que a universidade aparece como o *locus specialis* do interior do qual queremos fazer ressoar nossas falas discursivas? Ou dito de outra maneira, já que nos referimos anteriormente ao centro de um caleidoscópio: o que há de interessante para se ver nas luzes, cores e formas que esse eixo onde estará o conceito de universidade emite?

Estamos falando do ato de girar o caleidoscópio constantemente contraluz e de ele emitir várias imagens com cores e formatos bem diferentes. E, fazendo uso figurativo dessa cena, queremos saber: por que a universidade moderna está nesse centro de importância? Quais intenções educativas instituíram e constituíram a universidade moderna e seu conceito? Qual a formação que a universidade deve oferecer para sujeitos e sociedades atuais?

Poderíamos começar pela definição do nosso primeiro objeto de estudo desta seção. Porém, pedimos uma licença hermenêutica para começarmos com a última das indagações, pois entendemos que ao refletir acerca de que tipo de educação ou que modelo de formação predomina e/ou deve predominar na universidade, teremos mais chance de entender seu processo de instituição histórico-filosófico.

Porque trata-se de conceitos, poderíamos começar dizendo que o projeto filosófico de Theodor Adorno (1903-1969), o que convencionamos denominar de sua teoria crítica, e também de dialética negativa, está centrado na crítica da categoria lógico-filosófica chamada totalidade.

Enquanto categoria lógico-filosófica a totalidade é, digamos, necessária ao funcionamento do pensamento. E por que dizemos isso? Porque há um hiato entre conceito e realidade. Mas, ainda assim a totalidade precisa ser admitida, mesmo que numa perspectiva negativa, como a de Adorno, tendo que ser considerada numa tensão permanente entre o que engloba e compreende e entre o que não dá conta de compreender. Como cita Adorno (2009a, p.41),

Qualquer projeto filosófico atual deve renunciar desde o começo a ilusão pela qual partiam os projetos filosóficos anteriores: a de que seria possível compreender a totalidade do real através da força do pensamento.

Adorno é absolutamente ciente de que o racionalismo e o idealismo modernos instauraram a glorificação da subjetividade pensante, (*cogito* cartesiano, *tranzendentales Selbst* kantiano, *Selbstbewusstsein* hegeliano). Nesse sentido, aparece como um crítico

contumaz do exagero e supervalorização da razão subjetivada e formalizada na linguagem lógica e conceitual. Todavia, Adorno também sabe que não pode prescindir dos conceitos, então, por isso instaura uma necessária tensão que deve ser considerada como permanente na relação entre conceito (linguagem) e realidade. No sentido mesmo de chamar a atenção para as determinações indeterminadas, que se fazem presença constante para toda investigação que se quer dialética.

Ao criticar o conceito como detector de um poder totalitário sobre a realidade, Adorno está criticando toda a tradição filosófica e epistemológica ocidental, em especial, a moderna, nas suas versões mais relevantes: o iluminismo e o positivismo.

A grande proposta de Adorno é que consigamos penetrar com conceitos o que não é conceitual, renunciar à famigerada tentação de acomodação plena, de explicação definitiva, de definição absoluta. E deixar os conceitos tocarem as suas insuficiências, e revelarem o lado sombrio do esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 2017).

Então, admitindo-se uma noção de totalidade fugidia, que não realiza de maneira absoluta, mas que auxilia nos encadeamentos interpretativos que vão sendo possíveis, a universidade e a formação cultural estão também girando num movimento constelacional, onde nem o centro é exatamente fixado.

Certamente, não é por capricho nem formalidade nem por mera estratégia que recorreremos a ideia imagética das projeções caleidoscópicas e de relações cambiáveis e, *mutatis mutandis*, mutáveis. Isso tem consonância teórico-metodológica com a noção de constelação, definida por Theodor Adorno (2009a) e aqui reforçada por Fredric Jameson (1997, p.102) como:

Um conjunto móvel cambiante de elementos no qual é a pura relação mais do que o conteúdo concreto que marca a sua estrutura. Isso significa que, por constelação não pode haver características ‘fundamentais’, centros, instâncias últimas ou linhas básicas, exceto no que se refere à relação de todos esses conteúdos entre si.

Isso para deixar agora mais claro que: o centro do caleidoscópio onde localizamos a noção de universidade é móvel e de relações incontáveis e desiguais; significa dizer que vamos relacioná-la a elementos ora históricos, ora filosóficos, ora econômicos, ora educacionais etc. Tudo no intuito de promover a mais acurada e rica figuração (*mimesis*) dela. Passemos agora a dois elementos cruciais daquela quarta indagação que fizemos há pouco, a saber, sobre a formação humana e a universidade.

No limiar do século XVIII, ficava difícil dimensionar a relevância da noção de *Bildung* para a formulação do projeto de universidade moderna alemã. Já tivemos oportunidade de dizer anteriormente o quanto esse conceito revela e esconde várias e diferentes implicações e uma ambiguidade, no mínimo, instigante. Contudo, veremos que esse vocábulo foi modelando-se historicamente até vir a se tornar num conceito fulcral da pedagogia alemã moderna (ADORNO, 2013)

Para precisar a contento este conceito, podemos dizer que é no idealismo alemão do século XVIII que está a sua mais original fonte. Em aportes teóricos como os de Kant, Herder, Mose, Mendelssohn, como exemplos mais significativos.

Naquele momento histórico vai-se consolidando o conceito de *Bildung*, de preferência a *Kultur* ou *Aufklärung*, por conta de que ao primeiro vai-se associando e implicando as ideias de maturidade humana e formação de caráter pessoal. Não obstante, carregue um alto teor de ambivalência e ambiguidade: é ao mesmo tempo subjetivo, mas com o valor ideal e universal; inclui elementos racionais e não-racionais; favorece rupturas radicais com a educação institucionalizada, mas comporta também a confirmação de comportamentos e valores prescritos (ADORNO, 2013).

É ao nome de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) que se deve um espantoso desenvolvimento do conceito de *Bildung*. Ao fundar a Universidade de Berlin (15 de outubro de 1810), ele, em parceria com Johann Fichte (1762-1814) e Friedrich Schleiermacher (1768-1834) alicerçam o projeto em torno desse conceito: dá primazia à pesquisa sobre a instrução (ou ensino); garante liberdade pedagógica a docentes e discentes; vincula intimamente educação e cultura (OLIVEIRA, 2013).

Nesse, digamos, modelo humboldtiano de formação universitária, dava-se centralidade ao exercício filosófico, acreditando, por formação e propósito, que esses estudos poderiam colaborar na missão de proporcionar uma concepção mais integral de humanidade e dignidade humana. Isso estava associado a uma mentalidade criativa e renovada, fugindo da estreiteza de pensamento e do continuísmo.

Oliveira (2013) concorda com a tese de que essa universidade humboldtiana, ao fazer uma aproximação muito interessante e profícua entre filosofia e pesquisa, colaborou significativamente com a formatação do ideário de sujeito pesquisador. Não obstante, porque é próprio do vício elegante do filosofar o perquirir, o problematizar, o criticar, o compreender com radicalidade: elementos espirituais e mentais que estiveram

desde sempre na atitude filosófica e que acabaram fazendo parte da constituição do método e da pesquisa científicos.

Entretanto, por questões históricas peculiares à Alemanha do final do século XVIII e início do XIX, esse ideal de formação humana e cultural teve seu auge e seu declínio muito rapidamente. As pressões vindas das campanhas militares protagonizadas por Napoleão Bonaparte e Ludwick von Bismark foram decisivas para acontecer significativas mudanças de prioridades.

A intensificação do industrialismo oriundo da Inglaterra, somadas com os movimentos de massa, foram tornando-se definidores de novas demandas e novas diretrizes sociais e políticas daquele momento em diante. Isso implicou diretamente no modelo de universidade que seria promovido dali em diante.

Pode-se mesmo arriscar uma inferência acerca da dificuldade que o modelo humboldtiano teve com relação a ter de encontrar respostas adequadas e adaptativas para os novos desafios que se lhe apresentavam, em especial, na sociedade alemã. Daí, podemos aventar a ideia de uma conseqüente degradação das implicações profundas quanto à *Bildung* universitária. Degradação esta que talvez ainda estejamos sentindo e sofrendo suas conseqüências, culturais e educacionais.

O desenvolvimento formativo cultural foi tendo que ceder espaço à técnica e à burocracia do sistema capitalista industrial, fundado na administração e rentabilidade do capital. Demandas mais imediatas, que exigem espíritos adaptativos, produtivos e reprodutivos, inovadores, eficazes e eficientes. Os acontecimentos históricos ao longo do século XIX europeu foram reconfigurando novos cenários para se repensar a concepção de *Bildung*.

Acontece que, numa perspectiva investigativa da história regida pela dialética, as contradições nunca cessam. Significa dizer, entre outras coisas, que as perdas e abdições que tiveram de acontecer em torno do ideal da *Bildung* não forma definitivas. Continua entre nós, ainda que seja como material latente, à espera de ser desvelado por consciências críticas e problematizadoras, que possam trazer à tona as contradições do modelo mercadocêntrico que comanda as diretrizes da educação e da universidade contemporâneas.

A educação popular, a luta pelos direitos sociais, a crítica do modelo capitalista homogeneizante e meritocrático, a garantia da dignidade humana, vão se tornando ideias-força, que vão exigindo *práxis* de resistência e transformação dos estados de coisas degradantes, *práxis* humanizadora e desbarbarizante.

Assim, em que pese toda degradação, vai havendo uma revitalização da *Bildung* moderna, mas que, certamente, terá de debater-se com as práticas e teorias justificadoras das prioridades educacionais ligadas à rápida especialização e profissionalização (*tacocracia*), por exemplo. Àquele ideal de formação cultural e mais generalista se põe agora uma educação instrumental e tecnológica. Eis aqui uma aporia, um paradoxo, um enigma, diante do qual temos mais uma vez de ouvir tal como Édipo, como uma proposta vinda da Esfinge: ‘Decifra-me ou devoro-te’.

O paradoxal será instaurado: de um lado uma educação plástica e meramente adaptativa, meritocrática e individualista, rápida e eficiente; de outro lado, uma formação reflexiva, cultural, subjetiva e ao mesmo tempo de teor comunitário... Como haveremos de lidar com esse emaranhado de porias e aporias?

Uma aporia é carregado de paradoxalidade. E temos agora uma questão magna: a *Bildung* que formou a universidade moderna alemã, no primeiro quarto do século XIX, parece já não atender às exigências da sociedade do século XXI. A própria instituição universitária tem agora que apresentar uma educação científica, profissionalizante e resolutiva. A pergunta é: como fazer para abrir espaços para a crítica da universidade vigente, que possa anunciar possibilidades de uma nova *práxis*, como o resgate da *Bildung* mais autêntica?

Temos de ser coerentes com nosso diapasão teórico-metodológico: a cultura e a sociedade, analisadas material-histórica-dialeticamente são movidas pelas forças determinantes da contradição. Nada é estanque e definitivo. Portanto, inevitavelmente, as relações sociais estão sempre no ponto de mutação. Nós somos, enquanto pesquisadores, dotados da responsabilidade de, ao reconhecermos as contradições estruturantes da sociedade e da educação, formular a denúncia do silenciamento e da anulação dos sujeitos e anunciar a real possibilidade de que sujeitos autônomos e emancipados são capazes de transformar a sociedade e a educação em que estão inseridos.

Historicamente, portanto, as transformações no seio da estrutura da formação universitária foi implicando, infelizmente, na sua capacidade de continuar sendo lugar de autorreflexão, de crítica ao estado de coisas, de indignação, de reação e *práxis* transformadora. Portanto, sem reconhecer os dramas nos quais está inserida, sem problematizar e avaliar perdas e ganhos, o que vamos assistindo é vitória da educação instrumental e funcional, tecnologicizada e aplicativa, que teima em simplificar e homogeneizar o complexo e o diverso.

Adorno (2010) denunciou o grande risco e a enorme sedução de a cultura (*Bildung, Kultur*) tornada em semicultura (*Halbbildung*) submeter e transformar os sujeitos em objetos. Denuncia, também, os sorrateiros atentados contra a autodeterminação dos sujeitos; sujeitos sem liberdade se transformam em seres desprovidos de subjetividade crítica de suas próprias ações, desprovidos, enfim, de serem agentes de suas próprias ações, de formarem-se a si mesmos. No final, a semicultura vigente ameaça a existência da *práxis* transformadora, tenta anular todo processo que reclama por mudanças. Por isso, Adorno e Horkheimer (2017), denominaram a semicultura de Indústria cultural.

Nas teias do pragmatismo da sociedade capitalista moderna o tempo é cooptado para ser monetizado. Tudo deve ser útil e funcional, tudo deve ser comprável e vendável. Ninguém tem muito para uma formação densa, pensam mesmo dentro da lógica utilitária: mais útil mais valioso, mais rápido mais funcional. Bloom (1993) refere que nossas mentes já não aceitam mais uma formação que demande mais tempo: “Ajudar a mente a dar frutos é uma função mais forte do que renová-la [...], mas frutificações demandam um *continuum* temporal (p. 160-161).

A educação universitária parece ter cedido seu lugar privilegiado de reflexão crítica ao de uma sorte de pragmatismo e profissionalização. Há quem ache possível e queira resgatar a universidade como lugar de experiências críticas subjetivas e objetivas. Por outro lado, há quem defenda a plena adaptação da universidade às demandas de mercado, visando a sua atualização, inovação, evitando assim o atraso civilizatório quanto ao progresso.

Na defesa exacerbada dessa tese de necessário nexos entre a universidade e mercado as fronteiras entre os interesses da profissionalização e a formação humana

desaparecem, abolindo-se qualquer abordagem mais geral, ampla ou reflexiva sobre quaisquer temas que envolvam a existência humana ou a sociedade. É a exaltação da profundidade rasa.

Procurando por referenciais que levem a uma compreensão mais alargada do drama que a universidade contemporânea está passando, há quem considere o projeto kantiano do século XVIII já uma entrada para a denominação do que seria a universidade moderna. Porém, a fonte originária talvez seja mesmo, como já dissemos antes, a universidade humboldtiana de Berlim (THAYER, s.d.). Ambas possuem algo em comum entre si que é o fato de que não conseguiram concretizar-se de forma contundente.

É verdade que desde o aparecimento de *O Conflito das faculdades* (1798), Immanuel Kant (1724-1804) passou a representar uma referência obrigatória das discussões acerca da estrutura e dos conteúdos disciplinares que deveriam compor a instituição universitária. O mestre de Königsberg trouxera à baila os diversos embates entre o modelo escolástico e um modelo moderno adequado aos novos ideais da Aufklärung. As faculdades de medicina, direito e teologia desfilam entre os saberes superiores e atrelados a dominação, enquanto a filosofia continuava a ser posta como *ancila* de outros saberes: “A faculdade filosófica nunca pode depor as armas perante o perigo de que está ameaçada a verdade cuja a guarda lhe está confiada, porque as faculdades superiores jamais renunciarão ao desejo de governar” (KANT, 2008, p. 34).

Isso deixa-nos ver que se vivia ali, nos albores do século XIX, as crisálidas da universidade moderna. Discutia-se quanto ao papel do Estado nas determinações do que ela deveria ser e também nas diretrizes formativas que ela deveria oferecer (isto estava relacionado com o que Kant chamava de faculdades superiores: medicina, direito e teologia). Mas, falava-se também da autonomia de cátedra docente e de discência, para garantir o livre pensamento e a crítica aos estatutos das ciências. São esses mesmos debates que serão enfrentados pelo projeto humboldtiano.

É certo que ao invés de uma integralidade das faculdades, o que houve foi, por um lado, um enclausuramento monástico da filosofia que findava dialogando muito pouco com outros conhecimentos; por outro lado as ciências reconhecidas caminhavam para tornarem-se hegemônicas na sociedade moderna, cada vez mais dependentes do

capitalismo de mercado. Essas ciências estavam cada vez mais atreladas metodologicamente à matematização dos fenômenos, se rendendo à objetividade calculadora, instrumental e tecnológica.

Outrossim, o discurso científico convertera-se no legitimador das teorias e das práticas da modernidade – pelo menos no que diz respeito ao que se tornou hegemônico. As ciências naturais, associadas às faculdades superiores kantianas, acabavam por prevalecer com a predominância do método científico, em detrimento dos estudos culturais, sociais e estéticos. Mas, isso não aconteceu sem que houvesse resistência, contrapontos, críticas. Exatamente como já dissemos antes referente ao móbil dialético da história, conduzida que é pela contradição.

Por isso, veremos surgir várias frentes de reação e indignação contra o modelo hegemônico de modernidade e, conseqüentemente, de universidade. Levantar-se-ão discursos de suspeita e denúncia contra os defeitos deformativos desse modelo iluminista, instrumental, fragmentário que constituiu a modernidade ocidental até nossos dias.

Serão as chamadas ciências sociais ou humanas – ou como querem os alemães, as ciências do espírito – que gradativamente representarão esse brandir de espadas contra o exclusivismo da racionalidade tecnicista e da conceptualidade científicista, que vão se mostrando detentoras mais do que de um projeto epistemológico, senão de um projeto de dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 2017).

O Estado como fomentador de um modelo socioeconômico e como financiador da educação universitária passou a ser o padrão normatizado, institucionalizado no ocidente moderno. A questão digna de análise se mostra premente quando reconhecemos que o próprio Estado-nação moderno também foi passando por profundas transformações e acarretando reconfigurações na constituição essencial da instituição universidade.

Óbvio que na era do capital transnacional e apátrida, haveremos de falar dos influxos econômicos sobre a educação e a universidade. Porém, temos que desde já registrar que não podemos apenas tomar as questões em pauta, assumindo exclusivamente uma cosmovisão economicista. Não por outra razão, mas justamente

para fazer valer a complexidade do objetivo em foco e a necessidade de nos manter fiéis tanto à práxis dialética quanto à teoria crítica.

O poder da mão dominadora do capital deve ser tomado com toda a mais profunda cruzeza e, se preciso for, ferinidade. Mas, sobretudo, mantendo a criticidade. Somente a crítica fará com que privilegiemos o arejamento permanente dos posicionamentos e das verdades encontradas, através de arejados recursos ético-dialogais.

Reconhecer que a lógica do capital privado financeirista adentrou todos os meandros sociais não é difícil. Reconhecer que o projeto constituinte da universidade moderna foi sendo invadido pelo grande capital e pelos seus tentáculos fetichizantes e mercadocêntricos é quase impossível não admitir.

Agora, precisamos fazer a crítica mais adequada e mais responsável possível, e nem por isso menos profunda, dessas relações entre capital e Estado, capital e educação, capital e sociedade, capital e cultura. Quando dizemos crítica adequada queremos dizer honesta, sem deixar de ser contundente, reveladora e denunciadora; e ainda, como dirá Paulo Freire (2013a), também “anunciadora”.

Avassaladoramente, as fórmulas da indústria cultural do mercado capitalista foram dominando os campos da ciência, da arte, da educação, da política, das relações sociais, de maneira a mercadologizar toda práxis humana; e em consequência disso, espetacularizar pessoas e mercadorias, reduzindo tudo e todos a transações comerciais.

Agora vejamos, poderíamos dizer que lá onde, para o filósofo alemão Wilhelm von Humboldt, no contexto histórico de consolidação política da unificação alemã, era uma preocupação central que o Estado financiasse a pesquisa científica nas universidades, hoje o que vemos é o capital financeiro-empresarial cooptar para seus interesses pragmáticos o setor inteiro da educação, básica e superior universitária. Conseguindo estabelecer diretrizes que caminhem para adaptação de mão-de-obra e culminem numa meritocracia profissionalizante sem mais.

Uma flagrante dinâmica de crise pode ser percebida na configuração do pensamento, do discurso e das diretrizes da universidade moderna. Entrecruzam-se várias orientações ideológicas, políticas filosófico-pedagógicas e econômicas. Que, de

uma maneira ou de outra, vão revelando uma natureza rica em complexidade na ontologia institucional da universidade.

A título de ilustração, poderíamos mencionar alguns ideários que, ora mais ora menos, combatiam por prevalência na consolidação da universidade. O modelo humboldtiano privilegiando a formação de pesquisadores e especialistas nas diversas áreas das ciência e das artes; o modelo kantiano que dava destaque para a faculdade filosófica na formação e no conflito com a ciência e a religião, além de enfatizar a autonomia prático-racional do sujeito; o modelo napoleônico, que acabou por converter-se em vitorioso por sua capacidade de adaptação à formação instrumentalizada das carreiras universitárias, como ferramentas de saberes técnicos fechados para atender demandas do mercado de trabalho (WITTROCK, 1996).

Esses três modelos vieram somar-se ainda aos paradigmas norte-americanos, e estabeleceram para o século XXI essa constelação nada simples e resolvível de possibilidades em torno daquilo que chamamos aqui de crítica da universidade moderna. E, temos de concordar, que não podemos abdicar ao fato de que devemos a Wilhelm von Humboldt as reflexões basilares sobre os fundamentos da institucionalidade da universidade. Mesmo que de lá para cá tenhamos desviado bastante as diretrizes por ele pretendidas. Falemos um pouco sobre algumas de suas ideias.

Uma questão bastante relevante e digna de nota é que Humboldt promove e provoca a necessidade de diferenciar a universidade de outras instituições de ensino superior. E ele acabou sendo mesmo essa referência para pensar em caráter distintivo a universidade moderna, distinta de como ela tinha sido ao longo de sua história anterior ao século XIX.

A diferenciação dessas instituições está bastante clara nas palavras de Humboldt (1997, p. 80-81):

Outra característica destas instituições [universidades] é que, para seus membros, a ciência é compreendida como um problema que nunca pode ser totalmente resolvido. Portanto, a pesquisa se transforma num esforço infinito. Pelo contrário, na escola, a tarefa da instituição se limita à transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos. Já numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência.

Nota-se aí o interesse de Humboldt em deixar bem claro que a universidade precisava trabalhar com a convicção de que o conhecimento é um problema sempre aberto a novas construções e reconstruções. Tentando estabelecer uma característica fundamental que é a pesquisa constante, criticando o modelo de ensino como mera transmissão de conhecimento. Outra marca bastante ressaltada é a relevância da ciência, pois naquele momento a sociedade moderna estava alicerçando-se nas conseqüentes repercussões da revolução industrial e do capitalismo, e da importância da ciência para o desenvolvimento da sociedade burguesa.

Porém, Humboldt era filósofo e linguista muito comprometido com o classicismo romântico neo-humanista. Isso fazia com que estivesse imbuído das ideias da Bildung: conhecimento objetivo e formação subjetiva. Ele afirma que (HUMBOLDT, 1810/1997, p. 1):

[...] la esencia de estas instituciones científicas consiste internamente em conectar la ciência objetiva com la formación subjetiva, externamente em conectar la enseñanza que ya ha se ha completado em la escuela, com el estudio que el estudiante comieza a guiar por si mesmo, o más bien consiste su esencia em efectuar el tránsito de lo uno a lo outro.

Podemos dizer que faz parte desse ideal humboldtiano que a universidade seja, o mais possível, autônoma em relação ao Estado e à Igreja, e que faça prevalecer sempre o direito pactuado entre os sujeitos que fazem o ambiente universitário. Sabemos que essa ideia de autonomia institucional ainda hoje está em debate. E que pensar numa universidade livre, sem interferências políticas e ideológicas ainda é motivo de muita discussão. Neste sentido, comenta Humboldt (1810/1997, p. 2): “[...] la organización interna de estas instituciones debe entonces producir y mantener una cooperación ininterrumpida, que siempre de nuevo se vivifique a sí misma, si bien no impuesta de um modo coactivo ni premeditado”.

Em um debate televisivo com Arnold Gehler (1904-1976), intitulado “Freiheit und Institution: ein soziologisches Streiftgespräch” (Liberdade e instituição: um debate sociológico), Theodor Adorno defende a tese semelhante à de Humboldt, de que a universidade, como instituição social, deve promover o debate entre o caráter coercitivo e o espírito libertário, para evitar que se objetivem as instituições a ponto de se reificarem e se tornarem castradoras das liberdades individuais. Convenhamos que esse tema é ainda absolutamente pauta do dia dentro das universidades.

As instituições universitárias não priorizam o que chamaríamos de sujeito autônomo ou autonomia da razão. Parece haver um descompasso: os sujeitos se desenvolvem, apesar de suas indigências, para além e em conflito com as instituições e seus padrões. Adorno (2010) assevera mesmo que sem o embate com o instituído o sujeito dificilmente se constitui e individualiza. Isso se confirma no fato de que todo pensamento é crítico e só ele pode tirar os sujeitos das subjugações e dominações.

Em geral, as instituições não devem existir para além dos indivíduos, mas em função deles. Não podem jamais ser tomadas como estranhas e desconectadas da realidade concreta dos homens e mulheres concretamente existindo. Por isso, Adorno (2010) faz questão de enfatizar que é necessária a crítica e a defesa da universidade, que nela se dá uma dialética, e que nisso consiste o papel da formação cultural autêntica: na experientiação da crítica e da criatividade subjetiva. O instituído e o instituinte precisam estar em permanente análise e debate (OLIVEIRA, 2013).

Humboldt tinha plena convicção de que a universidade tinha que estabelecer uma distinção qualitativa na relação professor e aluno. O docente deve ser pesquisador contumaz, deve tomar os conhecimentos como inacabados e não-consolidados, deve dedicar-se a vencer a unilateralidade, e assim, ser um estimulador na busca de experientiações próprias dos estudantes, para que eles façam a experiência mais genuína de aquisição de conhecimento (ADORNO, 2009a; 2010; HUMBOLDT, 1810/1997). Como em Humboldt (1810/1997, p. 3):

[...] En la organización interna de las intuiciones científicas superiores todo descansa em alcanzar el principio de considerar la ciência como algo todavía no encontrado em su totalidad y como algo que nunca podrá ser descubierto por completo, y em buscarla incessantemente como tal.

Humboldt critica nessa passagem a educação que não esteja fundada num princípio originário, que eleve o espírito de conteúdos mecânicos a conteúdos dinâmicos, orgânicos e psiquicamente interessantes. Essa ampliação da forma e do conteúdo da educação conduziria a uma *Bildung* originária.

É muito importante destacar aqui a noção que Humboldt defende, e que também fará parte da ambiência cultural do período neoclássico alemão: a ideia de que a *Bildung* é portadora de uma ambivalência criativa. A formação cultural não é um processo que se ensine didática e metodologicamente a partir do exterior. Ou pelo menos ela não deve

resumir-se a isso. Deve chegar a ser uma experiência subjetiva, portanto, autoformativa. A *Bildung*, portanto, é, sobretudo, esse duplo aspecto de caracteres objetivo e subjetivo.

Destaquemos como isso que, *mutatis mutandis*, está presente em Humboldt, Nietzsche e Adorno, uma confiança significativa nas tendências humanas que constituem a subjetividade como criativa e autoformadora. Porém, esse exercício dar-se-á sempre na dialética entre harmonia e conflito com a cultura, a natureza, a história, a sociedade.

Há uma outra passagem da obra de Humboldt (1810/1997, p. 4) em questão, a qual parece-nos muitíssimo interessante, porque defende a ideia de que é na filosofia e nas artes onde se expressa de modo mais próprio a aspiração para a multilateralidade do real. Por conta disso, ele afirma que esse espírito seja transmitido para outros ramos do conhecimento, para outras áreas de pesquisa, no sentido de vencer a moda tecnicista, formal e matematizada. Parece-nos que existe nisso um eco sincrônico à inseparabilidade entre a filosofia e a educação, ambientadas na experiência crítica e dialética.

Podemos dizer que a presença desse fator filosófico no projeto humboldtiano queria garantir que, apesar da ênfase dada à pesquisa científica, a universidade devesse, inevitavelmente, buscar realizar os ideais de emancipação e autonomia do sujeito racional e moral, levando em consideração as disposições naturais de sua humanidade.

Sem medo de errar, pode-se dizer que o projeto de Humboldt, ainda que tenha sido um texto inacabado, deixava entrever o quanto estava afinado e de acordo com os ideais máximos do movimento da *Aufklärung*. Neste sentido, concordava com pelo menos duas das principais tarefas dadas à educação: “[...] de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência; por outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (HUMBOLDT, 1810/1997, p. 79).

Mais adiante, Humboldt faz um complemento interessantíssimo: “[...] as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação (IBIDEM, p. 79). Está aqui aquela máxima do seu projeto que não deixa de parecer um tanto ambígua: pretende-se uma universidade autônoma e ao mesmo tempo altamente comprometida com a cultura moral da nação. Parece-nos que isso está vinculado ao aporte político de

Estado moderno como representante da Nação. É uma questão bastante polêmica ainda hoje em dia.

Toda essa expectativa final da formação universitária só terá êxito se se estabelecer em torno da autonomia científica. Uma vez que a ciência é o centro gravitacional desse modelo pedagógico humboldtiano. É a pesquisa científica de docentes e discentes que deve ser prioridade frente ao ensino (ARAÚJO, 2009; OLIVEIRA, 2013).

São princípios norteadores dessa proposta: autonomia intelectual e moral, liberdade acadêmica, cooperação e colaboração. O ensino deixa de ser entendido como transmissão de conteúdo, passando a ser a experiência mútua de pesquisa o eixo organizador dessa pedagogia. Nas palavras do próprio Humboldt (1810/1997, p. 81): as universidades devem se caracterizar pela “[...] vida intelectual dos que se dedicam à ciência e à pesquisa”.

Há uma questão polêmica nesse projeto humboldtiano que merece ser ressaltada: por um lado há uma orientação de que seja o Estado o grande mantenedor do interesse científico da autonomia da pesquisa, associado à formação moral para a vida social; por outro lado, Humboldt pede que o Estado não interfira nesse processo. Devem ser os sujeitos livres e emancipados que devem cuidar de suas formações espiritual e moral. Temos aqui outra questão dilemática de difícil solução.

Para chegarmos ao ponto de dizer que a proposta do projeto de Humboldt ainda tem alguma função para nossos propósitos de política educacional contemporânea para a universidade, temos de refletir sobre a relação entre passado e presente. Como devemos lidar com o passado? Como fazer um diagnóstico fidedigno das ruínas ou dos pretensos escombros que consideramos no presente? Devemos recorrer ao passado como um lugar de realizações plenas e absolutas? Enfim, devemos apenas lamentar a decadência desesperançosa do aqui e agora?

Todas essas indagações só são possíveis de serem formuladas e respondidas pelo exercício da crítica. Sem a reflexão crítica devida só seremos capazes de negar em absoluto as experiências do passado, e/ou aceitar passivamente a ordem vigente das coisas sem perspectivas de renovação.

Por isso, vamos precisar recorrer a Theodor Adorno e seu projeto crítico e dialético, para conseguirmos apresentar uma leitura mais coerente e mais alternativa para os dramas que hoje circundam a educação em geral, e em especial, a educação universitária. Neste mesmo intuito, vamos apontar aproximações muito pertinentes deste frankfurtiano com o ideário filosófico-pedagógico de Paulo Freire. Pois, no contexto brasileiro é quem melhor representa esse diapasão da práxis emancipatória e suas ideias-força transformadoras da educação e da política.

4.1 Práxis, educação e teoria crítica: um diálogo com Paulo Freire

Nascido em Frankfurt am Main, em 11 de setembro de 1903, Theodor Ludwig Wiesenngrund-Adorno, ainda aos dezenove anos (1922) conhece Max Horkheimer, em um seminário sobre a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e no ano seguinte conheceu Walter Benjamin (1892-1940), dois dos nomes mais marcantes na sua formação estético-filosófica, e na composição do que seria a teoria crítica, ou ainda, a concepção crítica, não ortodoxa, do materialismo histórico-dialético.

Uma vinculação muito interessante entre filosofia e estética será construída ensaisticamente ao longo das obras de Adorno. A *Bildung* será pensada por ele como uma composição de formas tal como de um artista; a formação cultural na educação é como exercício de produção artística. Para essas ideias serem maturadas, Horkheimer e Benjamin foram muito marcantes.

Em razão disso é que Savi Neto (2018) testemunha que: “A filosofia de Adorno, em sua forma e conteúdo, é marcada por um forte elemento estético: mais do que isso, conduz a um momento no qual a arte resta sugerida como elemento de possibilidade de humanização do humano” (p. 5). E veremos adiante como estão fortemente amarrados os aspectos estético, ético, filosófico e pedagógico ao grande projeto da *Bildung* proposta pela teoria crítica, tanto em Adorno como em Paulo Freire.

Adorno é o nome pertinente que estamos enfatizando ao longo de toda a nossa reflexão e pesquisa. Representante da chamada Escola de Frankfurt, junto com um grupo de pesquisadores amigos; um grupo de intelectuais multidisciplinar que se reunia em torno do Instituto de Pesquisa Social (Institut für Sozialforschung), fundado na cidade Frankfurt, na passagem dos anos 1923/24. Sinteticamente, pode-se dizer que esta chamada Escola de Frankfurt, fica mais bem denominada pela expressão Teoria Crítica.

Savi Neto (2018, p. 6) afirma que “o instituto pode ser considerado como dedicado a pesquisas marxistas ortodoxas até ser dirigido por Horkheimer, que trouxe contribuições da psicanálise aos estudos, afastando as pesquisas de um marxismo estrito”.

A teoria crítica pretendeu ser uma síntese reflexiva em torno de três grandes teorias em essência, a saber: o hegelianismo, o marxismo e o freudismo. Claro que vários outros autores circundavam o carrossel de interesses do pensamento crítico frankfurtiano, tais como Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Max Weber, Gyorgy Lukács. Isso tudo fará com que em torno daquele Instituto de Pesquisa forme-se uma espessa camada de intelectuais que promoverão uma das mais interessantes leituras da cultura e da sociedade moderna capitalista.

Quanto à Georg Hegel (1770-1831) e sua teoria sistemática espantosamente genial, Adorno rejeita dela a ideia de dialética da conciliação – tese, antítese, síntese – valorizando a condição histórica e material, para admitir um fluxo permanente nos pontos de chegada, e acabar por tomá-los como pontos de passagem. Essencialmente, este é o ponto fulcral da dialética negativa adorniana.

A partir dessa dialética não-afirmativa, pleiteia-se que nenhuma teoria nem pode nem deve pretender dar conta da totalidade epistemológica de qualquer realidade ou de qualquer sociedade. Um fenômeno social, aliás, não pode ser entendido por estudos setoriais, unilaterais, parciais, míopes.

Na intenção de desmascarar as tentativas teóricas que pleiteiam a identidade entre ser e pensamento, entre sujeito e objeto, teoria e prática, Adorno e os frankfurtianos de primeira geração, voltarão suas análises críticas para o idealismo especulativo hegeliano, para o positivismo comtiano, para o marxismo oficial e ortodoxo e para o movimento iluminista ou *Aufklärung*. A crítica central a esses grupos teóricos se dá pelo motivo de eles abraçarem uma eternização do estado presente onde acontecem ou aconteceram, esquecendo com isso, o dinamismo da história.

Não permitir ou dificultar a mudança, ocultar as tensões e as contradições que movimentam as realizações humanas teóricas e práticas, é um grande erro, o qual é denunciado pela teoria crítica e dialética negativa de Theodor Adorno. Ao contrário, a dialética não-afirmativa pretende apontar as contradições, as ambiguidades, os paradoxos

escondidos na realidade e que podem ser utilizados como elementos negativadores do que está estabelecido e institucionalizado. De certa maneira, esse posicionamento já fora defendido por Karl Marx, nas suas Teses sobre Feuerbach (MARX, *In* NETTO, 2012).

O projeto adorniano de executar uma crítica contundente das grandes matrizes teóricas do mundo contemporâneo se mostra absolutamente relevante para nossa questão-problema sobre a práxis, por uma razão que pode ser expressa nesse momento pela seguinte formulação: uma dialética negativa exige que se nos apresentem subjetivados todos os sujeitos da práxis social, sem exceção; todos os sujeitos a quem sempre foi negado o protagonismo das ações e das transformações: psicológicas, políticas, econômicas, culturais, sociais etc.

Não podemos negar que, nesse sentido, a teoria crítica adorniana inaugura um outro viés hermenêutico sobre a sociedade capitalista, procurando salientar os avanços do pensamento marxiano, por exemplo, mas ressaltando que Marx não basta para entendermos os dramas mais profundos da sociedade hodierna. Daí, através de Horkheimer, Adorno acrescentará à resposta marxiana algumas teses psicológicas acerca da subjetividade, vindas da teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1856-1939).

Interessante essa combinação, porque às práticas sociais serão acrescentadas abordagens aos níveis afetivo, emocional, inconsciente. Isso permitirá com que a práxis possa ser repensada num outro contexto que não só aquele das mudanças políticas e econômicas. Adorno vai provocar reflexões que porão em dúvida também o próprio papel da classe operária como revolucionária; se ela não sofre também os efeitos dessubjetivantes da semicultura (*Halbbildung*) generalizada na sociedade, e que ameaça diretamente todo poder emancipatório dos indivíduos e das classes. Óbvio que isso não agradou o marxismo ortodoxo.

Todavia, podemos dizer que o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels está na base teórico-metodológica da teoria crítica adorniana? Para responder, diríamos que sim. Entretanto, essa herança não é nem passiva nem total. Ela é crítica e parcial. Por isso, podemos esclarecer de forma bem sintética como é o materialismo adorniano, e onde e como ele se compara com o materialismo marxiano.

A realidade é sempre mais ampla e mais complexa que qualquer pensamento sobre! O pensamento não tem o poder de abarcar o real e compreendê-lo em sua

totalidade. Mesmo assim, o conhecimento sobre o real deve ser possível. A questão nevrálgica aqui é que ele, o real, deve ser visto sempre com esse teor de possibilidade, de potencialidade que almeja realização (*dinatóteta, possibilitas*) e não no teor de necessidade, de determinidade (HEIDEGGER, 2017).

Teoria crítica foi uma denominação escolhida pelos pensadores da Escola de Frankfurt para diferenciar, inicialmente, o marxismo adotado por eles daqueles outros marxismos já conhecidos, e que se diziam os verdadeiros representantes do próprio Marx. Quando em 1936, Max Horkheimer publica um texto intitulado “Teoria tradicional e teoria crítica”, interessado em estabelecer a distinção entre as teorias produzidas antes e depois de Marx.

Esse texto de Horkheimer é fundamental para a consolidação e elucidação do conceito de teoria crítica. Enquanto essa pretende desvelar as grandes contradições latentes nas práticas sociais produzidas pelas próprias relações sociais, as teorias tradicionais, para Horkheimer, sempre procuram desconectarem-se da história. Esse protagonismo do sujeito histórico é uma marca da teoria crítica. Mas, é, também, e antes de tudo, uma herança do materialismo-histórico marxiano; o qual Horkheimer considera a primeira e mais genial teoria crítica.

A teoria crítica distingue-se da teoria tradicional por considerar a realidade histórica como o resultado das ações e decisões humanas. “Cabe, portanto, à teoria crítica eliminar essa parcialidade da teoria tradicional. Mas isso não significa afastar ou negar a teoria tradicional sem mais. Como diz Horkheimer, trata-se de dar a ela consciência de seu limite (NOBRE, 2004, p. 40). E além de denunciar acerca dos limites e incompletudes das teorias tradicionais, a teoria crítica está empenhada em analisar a fundo as condicionantes que geram as grandes contradições do sistema capitalista, e levar as subjetividades a desejarem a emancipação dessas tais condições, e descobrirem que “este mundo é o delas, mas sim o mundo do capital” (HORKHEIMER, 2001, p. 130).

Contra a perversa separação entre indivíduo e sociedade e a naturalização das desigualdades estabelecidas socialmente, a teoria crítica pretende até mesmo polemizar, de forma irônica e paradoxal, as tais forças emancipatórias propagadas na sociedade. Analisa quão alienantes e ideológicos podem ser os encantos retóricos da sociedade

burguesa ao valorizar ideias tais como liberdade, autenticidade, autonomia, igualdade, emancipação etc. Valoriza, mas não as realiza. Muito pelo contrário (NOBRE, 2004, p. 39; HORKHEIMER, 1980, p. 30).

Não obstante, existe um certo paradoxo na expressão “teoria crítica”. Porque ao que se costuma chamar teoria nas ciências em geral é algo que se opõe à prática; sendo teórico aquele conjunto de hipóteses e argumentos bem fundamentados e que explica como é determinado fenômeno (NOBRE, 2004).

A prática, nesse sentido, parece estar distante da teoria por seu caráter de imprevisibilidade. Na teoria a realidade é dita tal como ela é, enquanto na prática nem sempre isso se efetiva tal e qual a teoria estabeleceu. Porém, o objetivo de uma teoria é conseguir manipular acontecimentos do mundo real, ou seja, ser posta em prática (prática como teoria aplicada).

Por outro lado, atentemos para o fato de que a prática possui um teor de mostrar como as coisas deveriam ser e não são, um processo aberto que orienta a vida. Entendemos que seja nesse sentido que se possa falar em filosofia prática, como em Aristóteles ou Kant.

Nesse sentido, é necessário dizer que devem permanecer sempre distintas teoria e prática, porque elas têm lógicas diferentes de funcionamento, e não podem ser igualadas nem confundidas, sob pena de ameaça da inexistência de uma e outra.

Ora, se for assim, como podemos falar em teoria crítica? Como, no próprio âmbito interno da teoria crítica, ela mesma pode ser criticada? Como podemos entender isso? Digamos: somente supondo que a teoria crítica busca se constituir justamente na crítica à separação entre teoria e prática. Portanto, será imprescindível elucidar essa tarefa de juntar a atividade do pensamento, que quer dizer como as coisas são, e a atividade do agir humano, que aponta sempre para modos como as coisas deveriam ser. Temos aqui um desafio: como conciliar teoria e prática numa *práxis*?

Essa separação e também a possível e mútua implicação existentes entre teoria e prática só virá a ser viável por meio de uma categoria fundamental chamada crítica. E não podemos esquecer que essa categoria já estava sendo articulada como elementar na filosofia marxiana.

Foi de Marx, portanto, de onde partiu a inspiração de tomar a práxis como critério de verdade da teoria. Nas palavras de Marcos Nobre (2004, p. 34): “É impossível mostrar como as coisas realmente são, que é o objetivo de uma teoria, senão a partir da perspectiva de como deveriam ser”.

Crítica, pensada assim, poderia ser definida como a reflexão que reconhece que as coisas poderiam ser de um certo jeito mas não são, que reconhece que os eventos possuem potenciais não realizados, e que são, por isso, mais complexos e mais compreensíveis do que parecem ser. Então, há uma lição fundamental nessa concepção de crítica da teoria crítica: só é possível entender o mundo dos eventos e das práticas humanas a partir da perspectiva do que poderiam ser de mais e melhor (NOBRE, 2004). O mundo traz em si mais do que realiza, por isso é que deve ser provocado a realizar o que jaz essencialmente nele (ADORNO, 2009b).

Senão vejamos, será buscando ressaltar as potencialidades latentes não realizadas na sociedade, que a teoria crítica quererá entender, denunciar e anunciar as razões de essa sociedade ser como é, e como ela pode ser provocada a vir a ser o que ela não é. Só assim será possível pensar em formas de transformar para o futuro os modos existentes no presente.

Ao se conseguir tomar consciência dos obstáculos que dificultam a realização de certas coisas, chega-se à constatação de que as potencialidades realizáveis só serão realmente factíveis pela *práxis*. Somente ela pode pôr em ação o não realizado da história, que é seu legítimo cenário de atuação.

Estamos a ver que a teoria crítica promove um rearranjo na relação teoria e prática, dando à teoria a missão de projetar consciente as potencialidades que não estão sendo realizadas da sociedade, aquelas tendências impeditivas. Por outro lado, a teoria tem de ser capaz de, ao mostrar o mundo como ele é, também colaborar na projeção das tendências ativas e facilitadoras da ação transformadora do estado de coisas vigente.

Essa noção de tendência é nobre para a teoria crítica, no sentido de que ela oferece uma conotação para a práxis humana como fonte de formação de consciência e de modificação do real. Foi a isso que Marx chamou de “práxis revolucionária (MARX, *In* NETTO, 2012). Mas, não podemos esquecer de dizer que essa ideia de revolução foi modificada pelos teóricos da teoria crítica: ela já não é tomada como um evento

monumental que inaugura o fim da dominação. Ela é processo contínuo (ADORNO; HORKHEIMER, 2017).

Então, essa ideia de tendência dissemos que é basilar, porque é ela que permite o movimento elástico entre o que a teoria não consegue ser quando compreende o mundo, e o que a prática possui de ainda poder ser aprimorada para atingir seus objetivos. Desse movimento é do que a crítica se alimenta, ou seja, de explorar as tendências tanto na teoria quanto na prática.

Dessa noção de crítica nasce a ideia de factibilidade da práxis transformadora, como o móbil construtivo e constitutivo da história objetiva e subjetiva. É assim, portanto, que a teoria crítica se mostra como tendo que estar engajada na realidade social, para poder entender os seus conflitos, suas causas e possibilidades do agir transformador dos problemas sociais e políticos, filosóficos e pedagógicos.

Inegavelmente, no procedimento teórico-metodológico da teoria crítica não foi abandonado o vínculo com a teoria marxiana. Mesmo que Adorno e Horkheimer tenham deixados de adotar previsões e alguma caracterizações do capitalismo dadas por Marx, ainda assim, o princípio da crítica nunca fora abandonado em momento algum. De Marx vinha a leitura do capitalismo como um sistema que organiza e administra toda a vida social dos indivíduos em torno da lógica do mercado. Sem entender como funcionam as leis que regem o mercado, não é possível entender o conjunto da sociedade burguesa, que é centrada na circulação de mercadorias.

Somente a partir do entendimento da lógica de produção e reprodução do mercado é que será possível compreender como e o quanto a política, as relações sociais, a religião, a família, a educação, funcionam à partir da força centrípeta e centrífuga do capitalismo de mercado. No capitalismo todas as práticas sociais são submetidas às leis das trocas mercantis. Crê-se que não há como livrar-se das regras do mercado. Tudo passa a ser tomado como mercadoria, que é a unidade básica do mercado capitalista.

Tudo mesmo. Inclusive as capacidades físicas e mentais de homens e mulheres que, utilizando racionalidades e maquinarias produzem mercadorias de toda sorte, ao mesmo tempo em que até esses sujeitos produtores possuem valor mercantil; a força de trabalho é uma mercadoria. Mercadoria essa que haverá de ser comprada por um preço

muito aquém do que mereceria. Esse valor pago pela força de trabalho é chamado salário; e assim o ciclo se fecha (MARX, *In* NETTO, 2012).

Até que ponto pode ir essa mercantilização da vida? Marx diagnosticou que o sistema capitalista produz grandes contradições e ambiguidades, que são capazes de criar benefícios e vantagens, ao mesmo tempo em que escondem profundos processos desumanizantes. O salário é anunciado como um grande bem, no entanto, é aviltante quanto à sua incapacidade de realização, tanto material quanto espiritual.

Adorno e Horkheimer (2017), ao avançar a partir dos diagnósticos marxianos, conseguirão perceber ainda mais aspectos outros que estão implicados nessa capacidade globalizante do espírito mercantil capitalista. Percebem, por exemplo, que o capitalismo chega a esse estado anômalo destruindo a autonomia das outras esferas de valores e subordinando-as à dos valores econômicos. Um espírito totalitário impera. Todas as outras esferas da vida humana são tragadas pelo turbilhão fazedor de mercantilização, alienação, reificação, fetichização, dessubjetivação (ADORNO, 2009a).

Para quem queira concluir que Marx é autor de uma teoria social reducionista, que faz tudo começar e terminar levando em consideração o âmbito econômico, deve-se dizer ainda uma outra consideração: não é Marx quem estabelece essa centralidade do fator econômico como a totalidade da sociedade moderna, é o próprio capitalismo que funciona mediante essa absolutização da economia (NETTO, 2012).

O método crítico-analítico-dialético adotado por Marx conduz exatamente a essa ação desveladora (*aletheia*) dos fenômenos tais como aparecem historicamente, que, passando por abstração e críticas, questionando as razões de os fenômenos serem como são, chega ao momento de concretização praxica que é capaz não só de denunciar, mas também de anunciar transformações na realidade existente (MARX, *In* NETTO, 2012).

Por isso tudo, a teoria crítica há de pensar a partir de Marx, e pensá-lo criticamente. Isto significa desmistificar o marxismo. Entender que o momento histórico do século XXI desafia-nos a sermos capazes de perceber, através da crítica da crítica, novas nuances que a sociedade contemporânea tem performado.

É assim que a cultura, a religião, a arte, a educação, a política, poderão ser avaliadas não só na perspectiva economicocêntrica, mas acrescida de dimensões

psicológicas e espirituais que estão no submundo da vida material; e que produzem, na busca pelos benefícios materiais, estranhas formas de alienação no mundo dos afetos, dos sonhos, da subjetividade (FROMM, 2002).

O que implica concluir que a teoria crítica procura criticar o marxismo naquilo que ele não consegue contemplar satisfatoriamente, por razões óbvias de contextos históricos já distintos. Uma vez que o próprio Marx fora um grande defensor da observância criteriosa das circunstâncias temporais onde se encontram as verdades (MARX, In NETTO, 2012). Numa palavra, é um não ao marxismo ortodoxo.

Ora, em síntese, em termos de reflexão crítica busca-se um posicionamento contra qualquer positividade da dialética, enquanto pretenda supor alcançar verdades definitivas, portanto acríticas. Nesse sentido, Adorno aponta para a ideia de que o conceito deve ser sempre passível de crítica, para que ele revele seu caráter de não-identidade. Todo conceito guarda no seu interior uma ambiguidade, um embate entre o idêntico e a alteridade.

Podemos deduzir daqui que o materialismo histórico que Adorno defende não se assemelha com o marxismo radical e ortodoxo, o qual, segundo ele, pode desembocar em um praxismo estéril e antiteórico por um lado; ou, por outro lado, numa ideia de marxismo científico sem ter a práxis como critério de verdade. Daí a importância da dialética negativa, que visa combater ambas as possibilidades de engessamento da visão materialista da história humana. Pelo contrário, a ênfase é na heterogeneidade social, fugindo das interpretações e práticas uniformizantes e planificadoras.

Urge dizer que o materialismo dialético de Adorno sugere que a filosofia rediscuta a relação sujeito-objeto para que promova uma racionalidade não-violenta, não dominadora. Imaginemos o quanto essa perspectiva filosófica é crucial para a educação. “A contemplação não-violenta, está vinculada à condição de que o contemplador não incorpore o objeto: proximidade à distância” (ADORNO, 2009b, p. 77).

É muito forte no pensamento adorniano a conexão inextricável entre conhecimento e compromisso com a humanidade, a justiça, a liberdade, a igualdade. Na “Dialética do esclarecimento”, publicada em 1947, no aparece uma célebre questão lançada logo no início da obra: “Como é possível que a humanidade livrada do mito

pela teoria tradicional, ao invés de entrar em um estado verdadeiramente humano, está afundando em uma nova espécie de barbárie?” (ADORNO; HORKHEIMER, 2017, p. 20). Esse paradoxo do conhecimento, que enquanto promete libertar escraviza e domina, é um tema lapidar para a formação educacional.

O objetivo da crítica adorniana, portanto, não era precisamente estabelecer um ponto de vista diametralmente oposto ao materialismo histórico-dialético, mas promover um alargamento da percepção já exposta na obra marxiana, sobretudo, buscando apontar a necessidade de aprofundar mais ainda as questões relacionadas à subjetividade e às ambivalências existentes na sua estrutura psíquica.

A verdade é que cumpre reconhecer que são prodigiosamente interessantes as questões trazidas pela filosofia crítica de Theodor Adorno referentes à subjetividade. Isso só foi possível devido a outras fontes utilizadas por ele, tais como Nietzsche e Freud. Toda a revisão crítica quanto aos conceitos cartesianos de *ego cogitans*, kantiano de eu transcendental (*SelbstTranszendental*), hegeliano de autoconsciência (*Selbstbewusstsein*), fizeram, ou permitiram, aparecer dimensões da subjetividade que iriam se tornar pontos fulcrais da teoria adorniana.

O debate recaiu na necessidade de revisar o sujeito de transformação da realidade (*práxis* revolucionária), que em Adorno (2009) já não recai mais na classe operária; revisar também os paradoxos irresolvíveis (*aporiai*) quanto à alienação, à emancipação, à autonomia, à ideologia: temas que são representados em perspectivas que os expõem como feridas abertas, cujo *phármakon* que as cura é o mesmo que as faz sangrar.

É com estas palavras que terminaremos esta análise sumária e momentânea do materialismo histórico dialético, da impressão que a teoria crítica teve sobre ele e da repercussão que encontramos quando pensamos as práticas educacionais e formativas dentro desse diapasão teórico-metodológico.

Não nos cabe tratar aqui dos problemas referentes à hermenêutica filosófica e epistemológica do pensamento de Marx e de Adorno, e nem tanto das diversas e densas controvérsias que seus textos dão lugar no cenário acadêmico e fora dele. O que nos compete é, na verdade, fazer uma aragem desse terreno onde as noções de *práxis* e

crítica foram estabelecidas, ambivalentemente, como adubo e como fruto a ser colhido. E poder pensar esses conceitos no interior da educação universitária.

Isso para dizer que nossa problemática, quando visa querer entender como a teoria crítica adorniana pode iluminar a noção de *práxis* educativa no ensino superior universitário, está fundada na pertinência e na factibilidade desse escopo. Ainda que consciente de sua inesgotabilidade analítica.

A noção de *práxis*, com sua carga político-social, ético-moral, estético-espiritual, psicológica e formadora de subjetividade emancipadas e emancipadoras, acreditamos, fará com que repensemos as práticas educacionais na universidade para além da dimensão didática e propedêutica pedagógica.

O que vislumbramos aqui não é outra coisa senão filosofia da educação. Como referência, a teoria crítica ajudará a pormos o problema da *práxis* educacional como um ato constituinte de humanidade e de humanização, naquilo que a educação tem de mais genuíno que é acreditar na pessoa humana como educável e perfectível, na sua existencialidade subjetiva e comunitária. Isso repercute, por um lado, o grande projeto formativo envolvendo a noção de *Bildung* moderna e, por outro, a proximidade, em muitos aspectos, com todo o arcabouço teórico-prático de nosso mais ilustre pensador e pedagogo brasileiro, e por que não dizer, filósofo da educação, Paulo Freire.

Estiveram presentes por todo o itinerário teórico-prático de Freire as consequências hermenêuticas da *Bildung* germânica moderna. Direta ou indiretamente, os textos freirianos são atravessados, em forma e conteúdo, por aquele mesmo ideal de uma formação cultural, objetiva e subjetivamente, encarnada nas tessituras da coexistencialidade humana. Isso fica flagrante quando se trata de compreender a *práxis* humana como ação ontologicamente dialógica.

A ação dialógica é uma resposta freiriana ao problema das relações humanas dominadoras, que como ações culturalmente construídas, aparecem notoriamente nas relações educativas. Por fundar-se na dialogia esta ação rompe com os antagonismos, as dualidades que foram admitidas tradicionalmente como naturais ao ato de educar: “O educador é ator, o educando é só passividade; o educador conhece, o educando absorve e reproduz o conhecimento que não fora experiência sua” (FREIRE, 2013b, p. 22).

Pela absoluta convicção com que Paulo Freire testemunha ao longo de sua vida e obra o inextrincável vínculo entre a educabilidade e a politicidade, pode-se deduzir que a ação dialógica não se resume jamais ao encontro romântico e idealista entre sujeitos falantes.

Diálogo, no contexto clássico grego, é toda ação comunicativa que se dá por mediação da linguagem racionalizada. Os sujeitos envolvidos atuam enquanto interagem através do discurso (*dialogos*). Em Freire, esta ação dialógica, tal como Scocuglia (1999) chama à atenção, está admitida como inerente às relações sociais e políticas, e, por isso, “delineia uma postura conceitual diferente por parte do autor” (p.62).

O que há de diferente nessa noção de dialogicidade em Paulo Freire? É que, por força de sua “preocupação” (HEIDEGGER, 2017) com o humanismo, ele entende que as pessoas comunicam entre si não apenas linguagem, discurso, e sim vida, experiências, sofrimentos, alegrias, afetos, esperanças etc. (FREIRE, 2013a).

Freire então sobrecarrega essa ideia de ação dialógica com a noção de práxis social. Isto quer dizer que, quando sujeitos dialogam com eles interagem sociopoliticamente. Portanto, a dialogicidade está para além, transcende a linguagem dos códigos comunicativos tradicionais: a existência humana tem múltiplas maneiras de “falar”.

Tomemos isso como altamente relevante, sobretudo porque disso dependerá nossa compreensão de que a ação dialógica é, na verdade, uma ação integral, que circunscreve o diálogo legítimo como humanizante, por ser uma ação cultural, por isso formativa, por isso libertadora.

Toda ação dialógica é pedagogicamente política e cultural, ou, política e culturalmente pedagógica. Em suas últimas obras publicadas, Paulo Freire falou disso exaustivamente: não há educação desconectada da totalidade cultural, toda pedagogicidade deve ser política, práxis política é também educativa, político-pedagógica (FREIRE, 1981). Atentemos para o fato de essas ideias todas repercutirem a *Bildung*.

Relacionando isso com a herança crítica adorniana, podemos referir-nos à questão envolvendo sujeito-objeto. Na gnoseologia clássica, o sujeito é a parte cognoscente e o objeto é cognoscível. O encontro entre um e outro é regido por uma lógica de superioridade: um dos lados da relação conhece, porque capaz, pensante, espiritualmente superior; o outro lado é passivo, receptivo, porque inferior (ADORNO, 2009a; FREIRE, 2013^a).

Embora em Adorno não haja declaradamente o apelo personalístico e humanístico como há em Freire, o frankfurtiano, também, já fazia bem antes duras denúncias ao projeto pedagógico da Aufklärung moderna, o qual ele qualificava como pseudo-emancipador, como responsável por uma educação que não liberta, que promete, mas não forma sujeitos autônomos (ADORNO, 2010).

Adorno discutiu essa questão da humanização ou desumanização, referindo-a mais propriamente com a anulação das forças criativas da subjetividade: entendida aqui psicológica, estética, pedagógica e politicamente. E por que dizemos isso? Porque em Adorno a educação é uma *práxis* ambivalente, polissêmica, ambígua. Por lições tomadas de Nietzsche (2011) percebe uma formação que é meramente reprodutora, que não promove o exercício da criatividade ativa e reflexiva entre sujeitos-atores envolvidos.

Nos conceitos de Bildung e Halbbildung estão internalizadas as críticas ao que podemos chamar de pseudo-formação, pseudo-cultura, pseudo-educação. Ora, está claro que isso só faria sentido se se admitisse uma formação autêntica, a um só tempo emancipatória, libertadora e desbarbarizante. E entendemos que é exatamente isso que assume Adorno: “Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a violência física” (ADORNO, 1995, p. 159).

A educação não pode compactuar com a desumanidade (IBIDEM, p. 161):

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi regressão; [...]

Adorno dedicou grande parte de seu esforço intelectual para denunciar os processos formativos, institucionalizados ou não, que se põem a favor de esquemas desfavoráveis ao aprimoramento espiritual e cultural das pessoas. Diz ele (IBIDEM, p. 164):

[...] existe uma razão objetiva da barbárie, que é (...) a falência da cultura [...] a cultura que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpre a sua promessa. Ela dividiu os seres humanos. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Dessa forma ele subtraiu às pessoas a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva das pessoas não se dirigiu contra o não cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa negada, expressando-se na forma de que essa promessa não deveria existir.

Já falamos em outro momento que em alemão o que vale dizer sobre a cultura (*Bildung*) vale para a formação humana (*Bildung*). Então, essa passagem que acabamos de ler retrata uma preocupação que não pode não ser escamoteada. Adorno está a falar da armadilha psicológica que a educação tradicional nos impõe até hoje, que é descrédito nas potencialidades humanas de alterar condições dadas. E, ao não acreditar mais em possibilidades de mudanças, passa-se ao conformismo, à passividade, à afirmação daquilo que está posto, o *status quo*.

Tanto em Adorno quanto em Freire se confirma essa noção poderosa de uma educação que deve ser ontologicamente denunciadora: da alienação, da dessubjetivação, das mazelas sociais, da anulação de forças instintivas dos sujeitos, de uma formação pedagógica sem cultura e sem politicidade. Sem essa pujança reflexiva e não-afirmadora a educação continuará a produzir subjugação e semiformação (*Halbbildung*), que é tacitamente chamada por Adorno de barbárie, e por Freire de desumanização.

Somente inserindo os sujeitos nas realidades onde eles vivem, permitindo que façam a experiência de serem atores de suas práxis, a educação poderá desempenhar aquilo que chamamos de conscientização; que é movimento constante de aprendizagem, viagem, e não porto de chegada. Aquilo que os sujeitos não conseguem realizar sozinhos, mas só comunitariamente. Não há conscientização somente como um charme elegante de erudição, ela só acontece acontecendo, como práxis encarnada na existência. (ADORNO, 2010; FREIRE, 2013a, 2013b)

Há algo consequente que não podemos tomar como simples neste momento da reflexão: conscientizar ou emancipar pessoas para serem agentes de *práxis* transformadora não pode ser uma tarefa mecânica e tecnicamente pedagógica apenas. É muito mais que isso.

O muito mais que isso passa pelo protagonismo multilateral dos atores e atrizes do movimento cultural formativo em Adorno, e pelo imperativo freiriano que reza que “ninguém educa (conscientiza, liberta) ninguém, ninguém se educa a si mesmo, as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 2013b, p. 20). Isso dito, vale o complemento que diz “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. (p. 22)

Freire e Shor (2006), tematizaram em *Medo e ousadia* essa *práxis* dialética do encontro educativo da seguinte maneira:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim ao fim que se persegue: permitir às pessoas chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com as outras pessoas relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, não domestique ou subjuguie (p. 45)

Temos aqui uma verdadeira *praxiatría* fantástica. No sentido mais estrito desse conceito, ele tem a ver com a honestidade e com o cuidado que devemos ter para com nossas ações. Somos seres de ação, mas nossa ação não pode estar desvinculada daquilo que potencialmente realiza em nós o que naturalmente somos: ação humanizadora.

A conscientização definitivamente não é da ordem da espontaneidade íntima e individual (*Selbst*). Somente depois da reflexão crítica (*Selbstdenkens*) é que a pessoa experiencia processos verdadeiramente conscientizadores e conscientizantes. No entanto, a conscientização não deve ser entendida como reflexão acerca da ação, nunca somente como um ato epistemológico, e sim prático. Exatamente por isso, não pode haver pessoa conscientizada sem engajamento e compromisso histórico-político-cultural (FREIRE, 1979): numa “dialeção dos atos de denunciar e anunciar (p. 16).

Conscientizar-se, nesse sentido, é também se desmitologizar. Tomar a si e à realidade como indeterminados, passíveis de construção e reconstrução constantes. Por isso, conscientizar aproxima-se de um ato utópico, no sentido de assumir compromisso com a construção do futuro, já no presente (IBIDEM).

Falando de maneira negativa: não virá a ser conscientização o ato de reconhecer as contradições, inverter os polos, e não se sentir convocado, vocacionado a dar respostas críticas que impliquem em alternativas transformadoras. Nesse sentido, a conscientização é práxis engajada, não uma questão de desenvolvimento e erudição intelectual. Do contrário, é “contradição “ou “pseudo-conscientização” (IBIDEM), ou ainda “barbárie civilizada” (ADORNO, 2010).

4.2 Nem teoria nem prática: a práxis dialética e dialógica na filosofia da educação em Adorno e Freire

Enquanto experienciação para si, a conscientização faz o sujeito, incorporando interiormente situações de sua realidade histórica, é fruto direto de uma educação autenticamente crítica. Pedimos licença para apresentar uma fala de Paulo Freire (1979, p. 42) grandiloquente em relação a isso. Apesar de longa, entendemos que é justificável, porque autoexplicativa.

A educação crítica considera as pessoas como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais que são inacabados, mas não históricos, os seres humanos sabem-se incompletos. Estes têm consciência de são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos seres humanos e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua [...] A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária.

Educação crítica, segundo Freire, aponta, impreterivelmente, para uma práxis transformadora, para uma ação autêntica, porque livre, autônoma, emancipada: “Para fazê-lo de maneira autêntica não devem perceber seu estado como inelutável e imutável, mas somente como é, um estado que os limita e, portanto, os desafia...” (IBIDEM).

Seria um erro achar que aqui e agora já é tudo o que poderia ser. De forma abstrativa e teórica poderia ser possível, contudo, a realidade material que nos desafia (a primazia do objeto, em Adorno), nos impõe a tomada de consciência de o mundo ser mais do que já é (na *Bildung* isso vale também para o sujeito). É nesse sentido que Freire falara em profetismo: enquanto reação denunciadora e projeção para o futuro. Nas palavras de Raymond Aron (2016, p. 227): “Talvez algum profetismo seja a alma

de toda ação, pondo o mundo sob acusação e afirmando a dignidade do espírito na recusa e na espera [...] quando a realidade satisfaz as pessoas, já passou o tempo das indignações e dos sonhos”.

Toda essa orientação freiriana para evidenciar uma pedagogia crítico-utópica, incômoda e forçosamente, leva-nos a um ponto interrogativo. Diz respeito à, digamos, tentação de os formadores – intelectuais, docentes, políticos, religiosos – serem conduzidos à traição dos mesmos valores por eles propagados. Por acreditarem-se arautos de verdades absolutas, enfraquecem, se não anulam, a criticidade.

Friedrich Nietzsche já havia analisado essa questão na III de suas *Considerações Extemporânea*, intitulada “Schopenhauer, educador”: chamava à reflexão quanto ao ensino universitário se tornar altamente burocrático e utilitarista, tecnicista e formalista, e quase nada criativo. Nesse sentido, Adorno e Freire são herdeiros dessa denúncia nietzschiana. Todavia, há que se dizer ainda mais. Os três autores são críticos de soluções definitivas a problemas apresentados. Com estilos e formas diferentes, eles anunciam que a educação, assim como tudo o mais que é humano e cultural e histórico, segue uma dinâmica de contínuo movimento dialético e criativo.

O que está no avesso do movimento dialético está a serviço da confirmação e da conformação do *status quo*. Como fazer para acender a pira da luminosa crítica sem que com isso pleiteie-se a anulação absoluto do que está posto? Esta indagação esteve sempre no centro das pesquisas e dos escritos de Adorno, e culmina na *Dialética Negativa*, obra publicada em 1967.

Adorno (2009), na *Dialética Negativa*, esclarece que está focado em contradizer aquela tentativa idealista de fazer com que um conceito, construção objetiva da razão, pretenda abarcar toda a diversidade do objeto e o estabelecer numa identidade (unidade); essa tese é tomada como insustentável. E defende que seja necessário reelaborá-la.

Contra aqueles que o acusavam de promover uma dialética nadificante, começando do zero a cada momento que nega as formulações produzidas, Adorno defende que haja reformulações das formulações alcançadas e das mediações que eventualmente foram estabelecidas. A ideia aqui é que tanto o conceito do objeto quanto o objeto do conceito vão ficando, no devir psicológico e material, mais complexos.

Complexidade não significa maior dificuldade. Significa sim mais tecidos (*plexus*) a serem considerados, camadas que escondem e que revelam mais e melhor tanto o sujeito quanto o objeto. Aos gregos, essa concepção adorniana de complexidade seria chamada holística (HEIDEGGER, 2017). Nas palavras de Adorno (2009, p. 149):

O círculo da identificação que nunca identifica por fim senão a si mesma foi traçado pelo pensamento que não tolera nada no exterior; seu aprisionamento é sua própria obra. Uma tal racionalidade totalitária, e, por isso, particular, foi ditada historicamente pelo elemento ameaçador intrínseco à natureza. Esse é seu elemento restritivo

Essa incapacidade de tolerar o diferente, o não-idêntico, Adorno associa à dominação, a um exercício violento. A racionalidade totalitária se alimenta desse narcisismo recalcitrante. Ainda reforça isso com as seguintes palavras: “O pensamento identificador, a igualação de todo e qualquer desigual, perpetua-se no medo da sujeição à natureza que se subtrai à sua dominação. Por agora a razão está padecendo: curar-se de um tal mal é que seria propriamente razão” (IBIDEM).

Apesar de afirmar a primazia do objeto sobre o sujeito, Adorno sutilmente quer que consigamos admitir que só existe subjetividade objetivada e objetividade subjetivada. Ou seja, toda realidade é já uma tomada de posição, uma resposta, uma tentativa, de uma consciência que se viu desafiada por alguma materialidade.

Assim considerado, Adorno entende a subjetividade não como um bloco monolítico, não como uma figura hermeticamente fechada, não como uma obra em sua arte final. Pelo contrário, a subjetividade, na crítica adorniana, é herdeira da “vontade de poder” (Nietzsche), do “sujeito de desejo” (Freud), do “sujeito da história” (Marx): uma subjetividade em processo, aberta, desejante, em construção.

Queremos lembrar que toda essa constelação de considerações que fizemos, e que ainda o faremos, deve ser vertida e convertida, ensaisticamente, como aspectos que se entrecruzam, agonisticamente, naquilo que pensamos sobre a universidade.

Sabemos que o problema do método de pesquisa e produção de conhecimento é um dos pontos centrais da identidade da racionalidade moderna como científica e instrumental. Entretanto, Adorno evita incluir no glossário de suas palavras-chave o conceito de método; por vezes, prefere o termo *estratagema*, para fugir das alusões a uma jaula de ferro, um cárcere, uma caixa de Procusto, ou o que o valha.

Quem tem primazia não é o método, é o objeto. A este deve-se dar a primazia da escuta, das primeiras demandas, com as quais e diante das quais o sujeito se vê desafiado a definir, a conceituar, enredar, compreender. Portanto, para toda e qualquer compreensão conceituada está uma correspondente experiência concreta de subjetividade (ADORNO, 2013a).

A universidade moderna, tal como já tivemos oportunidade de esclarecer anteriormente, vai se compondo como um mosaico fotocromático do que se foi formatando ao longo dos séculos, em especial a partir do setecentos, e deixando aparecer a visão de mundo (*Weltanschauung*) do ocidente europeu, na qual ela estava cimentada.

As influências mais nítidas na composição filosófica da obra de Adorno então a partir do romanticismo neoclássico alemão, passando pelos grandes “mestres da suspeita” (tal como os chamou Paul Ricoeur), Nietzsche, Marx e Freud; passando por autores da sociologia e da estética. Tanto que, ao pensar a educação e a cultura, o frankfurtiano pôde, e assim o fez com acuidade ímpar, produzir um diagnóstico dos mais sofisticados que conhecemos nos tempos recentes.

Uma ambiguidade entre tantas saltou aos olhos: aquela entre a educação tradicional hegemônica e hodiernamente consolidada nas sociedades administradas; e uma outra possibilidade formativa centrada no conceito de *Bildung*, como formação cultural integrada e subjetivamente experienciada.

Estamos cientes de que apresentar e oferecer à mesa de discussão uma matriz-teórico-metodológico-pedagógica que se movimenta a contrapelo do modelo hegemônico, especialmente na universidade moderna, é uma tarefa hercúlea. Mas, entendemos que isto é absolutamente necessário. Tomar consciência daquilo que tem sido considerado a práxis educacional das instituições de ensino contemporâneas e atuar criticamente na interpretação desse modelo como equivocado, é uma tarefa que queremos realizar, dentro dos limites próprios de nossa pesquisa.

Quebrar paradigmas e cânones consolidados não é algo que acontece pacificamente, nem muito menos de maneira fácil; sair de uma concepção que admite o conhecimento como algo pronto e passível de ser ensinado técnica e burocraticamente é um exercício duríssimo; conseguir estabelecer a crítica dialética dessas ideias arraigadas

nas estruturas educacionais e nas mentes dos atores e atrizes da práxis educativa contemporânea; e ainda, por fim, anunciar possibilidades que se apresentam como mais humanizantes, personalizantes, criativas, emancipadoras e promotoras, acima de tudo, de uma noção de educação mais integral e integradora, sintetizada no conceito de formação cultural, eis um escopo bastante árduo.

Pensar a universidade moderna como o *topus* adequado para nossas análises finais é algo que, sabemos bem, não cabe na gramática, na retórica nem na hermenêutica desta pesquisa. Contudo, vamos construir os alinhavos possíveis, e assim realizar a contento os objetivos que traçamos como factíveis.

Pelos rigores do que já estudamos, temos de ser sinceros com uma ideia que foi até aqui o *leitmotiv* de nossa ópera literário-discursiva: qual seja, o movediço terreno onde estão e existem o objeto e o sujeito dessa pesquisa, submetidos que são às forças variadas determinantes de suas transformações. Portanto, é possível aventar algum porto de chegada, mas “navegar é preciso”. Viemos até agora lançando pistas pelo caminho como se fossem convites semânticos com ânsia de fazer os sentidos se aproximarem. Se logramos êxito, di-lo-ão os senhores e as senhoras, demiurgos de nossa semiótica proposta.

A universidade, tal como a conhecemos hoje, foi sendo instituída e constituída de um vasto material manifesto, mais aparente, portanto, e mais facilmente detectável; aquilo do que dão testemunhos os livros, a história, a política, a sociedade, os sujeitos que atuam nesse cenário. Mas, por outro lado, existe um material igual, ou quiçá mais vasto, que é latente, subterrâneo, sub-repticiamente posto às escondidas. Esse tem como mais difícil o seu acesso. Numa palavra, a que ser perscrutado.

Haveremos de proceder pelos sintomas detectados e produzidos na dinâmica sócio-político-cultural-pedagógica da universidade; interpretá-los como sinais que revelam as forças recalcadas que conduzem os processos, sem que sejam facilmente reconhecidas. E pior, que acabaram sendo reforçadas pelos sujeitos envolvidos como se fossem legitimamente adequadas às suas formações. Renegando, como dissemos há pouco, qualquer possibilidade em contrário.

Tal como uma bruma nebulosa a alienação ajuda a distorcer a percepção dos sujeitos, fazendo-os tomar como genuíno o que é falso, como cultura o que é barbárie,

como *Bildung* e o que é *Halbbildung*. Talvez por isso, Adorno se convenceu de que sem a dimensão psicológica, pessoal e social, o diagnóstico da cultura estaria seriamente prejudicado (ADORNO; HORKHEIMER, 2017).

Pode parecer estranho num primeiro momento que se diga que Adorno, apesar de um defensor da liberdade, da autonomia e emancipação, não confirma a clássica bandeira da *Aufklärung* de um esclarecimento pleno, de uma conscientização definitiva (nisso Freire o corroboraria), de uma emancipação sem mais.

Com certeza, parece aporística a afirmação que fizemos acima quanto à confiança na autonomia da subjetividade ao mesmo tempo em que denuncia seu fracasso. E a coisa se dá exatamente por conta dessa denúncia ou suspeita de que o projeto do esclarecimento moderno de tirar a humanidade da sujeição a heteronomias não se realizou (KANT, 1985; ADORNO; HORKHEIMER, 2017; NOBRE, 2004).

O próprio Kant (1985) já reconheceu que o esclarecimento não estava realizado ainda. Portanto, Adorno apenas dará ênfase ao fato de que tanto tempo depois seja possível constatar que a promessa iluminista de liberdade, autonomia e emancipação dos sujeitos está em franca decadência nas sociedades capitalistas administradas.

Marcos Nobre (2004) assevera que essa é uma tese importantíssima da teoria crítica adorniana, a saber, a de ao denunciar o fracasso do projeto iluminista apontar a via crítico dialética como alternativa lúcida de a subjetividade conquistar emancipação.

Devemos acrescentar que a verve sociológica, muito presente no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, permitiu a Adorno uma visão aguçada para as sérias implicações que o modelo de produção capitalista tem na constituição da subjetividade e no traçado do ideal de formação predominante. A conclusão pela incompatibilidade desse modelo de produção e a noção de formação cultural (*Bildung*) para a emancipação não tardaria, como também seria inevitável reconhecer (ADORNO, 2010).

Fatalmente, sua conclusão se encaminha para o reconhecimento de que a educação vigente fora cooptada pelo sistema econômico, e está posta como subserviente, para reproduzir apenas sujeitos dóceis e facilmente adaptáveis ao *ethos* capitalista. Por isso, é urgente que a educação (*Erziehung*) deva ser analisada criticamente, para se reconhecer que ela está alicerçada sobre o paradigma da

racionalidade técnico-científica, positiva e instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 2017).

Essa ideia de racionalidade instrumental passa a ser uma categoria analítica primordial para o entendimento da teoria crítica adorniana e de todo o leque constelacional a que ela projeta-se a pesquisar, incluindo a educação, e, por óbvio, a universidade. A instrumentalidade da razão é um sinal de uma reverberação canônica de um sistema de dominação, tanto da natureza natural quanto da natureza humana.

Dominação que visa a conformação de todos à verdade unilateral do discurso técnico-científico dominador. Consequentemente, Adorno arremata que: a formação é diluída em semiformação, a cultura empalidecida em semicultura, a civilização travestida em barbárie. (ADORNO, 2009, 2010, 2017).

As consequências dessa “cultura” da técnica como dominação para os interiores teórico-práticos da pedagogia moderna são desfiguradoras e até mesmo anuladoras da subjetividade criativa. Essa questão é um ponto forte para nossa pesquisa, porque entendemos que ela tem consequências diretas naquele que é o nosso objeto de investigação.

Se é verdade que a educação (*educatio*) deve formar (*bilden*) a humanidade dos entes humanos e se acreditamos que estes não existem enquanto humanos sem aquela (KANT, 1999), o que podemos dizer acerca dos estágios a que a educação moderna nos trouxe? Kant acreditava numa evolução progressiva da educação para que ela aprimorasse cada vez mais nossas disposições, mas Adorno dirá que esse é um projeto fracassado. De acordo com Kant (1999, p. 19):

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino

Filosoficamente, a educação é vista por Kant como princípio ontológico do ser humano, que se fenomenologiza no âmbito da *práxis* cultural. Na cultura e pela educação o humano se humaniza. Ora, Adorno tinha pleno conhecimento dos textos pedagógicos de Kant, porém, a história da sociedade moderna até o século XX, não lhe parece que testemunhe progresso em promover maior humanização, e sim um franco processo de barbarização dos entes humanos.

A crítica sagaz adorniana expõe as feridas abertas da sociedade moderna capitalista tomando-as como modelo de subjugação da subjetividade a interesses que ela estandardiza como se fossem seus troféus (ADORNO, 1996)

Todavia, tem uma indagação que somos forçosamente levados a fazer e que, na verdade, faz eco ao questionamento basilar o originante do que poderíamos chamar aqui de pedagogia adorniana, qual seja: como é possível conceber a ideia de formação cultural genuína da subjetividade, buscando valorizar as experiências humanizantes e criativas dos indivíduos, com vistas à sua autonomia e emancipação, se o contexto histórico e social em que eles estão inseridos é o da sociedade capitalista burguesa técnico-científica e intrumentalizante?

Como desbarbarizar a barbárie? (*barbarei entbarbarisieren*). Esta não nos parece ser uma pergunta simplesmente. É uma questão do tipo filosófica, que contém latente todo o poder da crítica e manifesto todo o potencial concretamente presente na estrutura social de negação da singularidade poética humana. Em uma entrevista radiofônica, que ganhou título de *Educação contra a barbárie*, Adorno (2006, p. 1) aprofunda a gravidade dessa interrogação:

A tese que gostaria de discutir é de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização[...] considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

A barbárie está disseminada na cultura (*kultur*), melhor dizendo, na civilização. Ao que Nietzsche, em *Nascimento da tragédia*, foi levado a esculpir o conceito intrigante de barbárie civilizada, com uma intenção ao mesmo tempo sofisticada e ferina. Essa deixa conceitual tem alto poder de reverberação por simpatia dentro de toda a obra estética, filosófica, sociológica a pedagógica de Theodor Adorno.

Como um princípio ético, a barbárie civilizada deve promover a tomada de consciência de que o projeto civilizatório da modernidade e da racionalidade instrumental é a barbarização do humano e da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 2017). Essa educação para a barbárie não é a *Bildung*, é a *Erziehung*, ou *kultur*. A verdadeira formação forma os seres humanos para aprenderem a ser singulares e

individuais, ainda que para existir coletivamente: “A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os entes humanos em indivíduos” (IBIDEM, p. 24).

Isso tem um que de psicologia certamente. Porque a singularidade é subjetividade, personalização do eu. Apesar de essa singularidade ser negada pela coletividade manipulada na sociedade de controle capitalista e mercadocêntrica. Daí a premência e urgência da crítica adorniana ao processo formativo que permanece centrado tão somente na operacionalidade técnica, metodológica e burocrática da educação. Adorno representa um chamado a ultrapassar todo e qualquer tipo de pedagogismo.

Uma formação, portanto, dissociada do reconhecimento das determinantes e condicionantes estruturais da vida social não é formação (*Bildung*), é semiformação (*Halbbildung*). Se há uma pedagogia adorniana, ela deve ser centrada na crítica e na autocrítica; uma pedagogia com anseios extrapedagógicos, que combate ininterruptamente a racionalidade instrumental e a consciência fetichizada..

Alguém poderia supor que essa postura crítica de Adorno beira uma antipedagogia. O termo far-se-ia adequado se se quisesse compreender o caráter antipedagógico tal como se faz presente, por exemplo, em Pedagogia da Indignação, Paulo Freire (2000). Aí sim, o que é dito pedagógico é político pedagógico, socio pedagógico, ético pedagógico, estético pedagógico. Portanto, o que vai muito além dos intramuros das instituições formais de ensino. E não somente um “ir além”, faz-se necessário um “ir” com espírito crítico de tonalidades transformadoras.

Atentemos para o caráter riquíssimo da semiótica e da semiologia desse conceito de antipedagogia. Sim, porque pelo que dissemos ele não é só um vocábulo, é uma palavra-parábola, um nome antinômico. Na acepção quase poética de que o “anti” não significa o contrário, o oposto, mas quer significar um “mais que”, um “não só”. Atenção a isso: o antipedagógico em Adorno e Freire é como um móbile prene de forças que o mobilizam para ir além de si mesmo, para ser mais que si mesmo. Façamos a experiência intransferível dessa compreensão...

Ao que os gregos chamaram de *pathetikhia*, os latinos de *contemplatio* e *meditatio*, os alemães de *kritik*, os ingleses de *reviewer*, e nós de **crítica**, há um *leitmotiv* em comum que perpassa a todos esses termos como um tema de uma

composição musical: a saber, a experiência espiritual e noética de perquirir, indagar, distinguir, separar, avaliar, julgar, sugerir. Porque talvez nos seja propriamente humano fazer essa experiência, os gregos denominaram-se (-nos) de *ánthropos* – aquele ser que indaga tudo o que vê (SOPENA, 2000).

Muito embora a crítica nem sempre seja motivo de desejo de crescimento. Sim, porque nem toda crítica é discernimento. Às vezes, o próprio espírito crítico tem anseios de intolerância e dominação. Não à toa, ouvimos falar, desde Marx, da crítica da crítica. E, para Adorno, é importante chegar à “crítica da crítica crítica” (ADORNO, 2009).

Sinteticamente, podemos chegar à conclusão de que essa forma de pensar a pedagogia é, no fundo, uma forma filosófica. Porque, tal como Horkheimer (2001) chamara à atenção, a teoria ou filosofia crítica, que a ver com a pujante verve da obra de Karl Marx e, sobretudo, tem a ver com o materialismo-histórico-dialético. É isto que se deve supor quando se fala em filosofia crítica da educação ou pedagogia crítica.

A criticidade, apesar de ser desejada por nela apoiar o leque formativo da educação, é também assustadora, porque visa a revolver convicções petrificadas. Então, por essa e por muitas outras razões, crítica, assustadoramente, reclama o direito à indignação, não-aceitação, não-afirmação (ADORNO, 2010; FREIRE, 2000).

Poderíamos mesmo fazer uma inferência, sem medo de errar: em Adorno e Freire a criticidade, que é também dialogicidade respeitosa no contraditório, é um elemento constitutivo, ontológico, da pedagogia mais autêntica. O campo pedagógico é, sobretudo, um processo imanente de tomada de consciência das existências do mundo, do próprio sujeito e das alteridades que coexistem com ele no mundo (FREIRE, 2000, p. 40).

Extraímos daqui, senão uma lição, que narrativamente se aprende se sabe de cor, mas um convite, um chamamento a uma experiência. A uma experiência que deve deixar-se, disponibilizar-se em *diakonia*, para ser experiência vital, genética e existencial de que a educação deve formar (*bilden*) indivíduos que aprendam a viver subjetiva e objetivamente no mundo.

Desalienação, desbarbarização, humanização, se se quiser substantivar com um único conceito o mote fundamental da educação para Marx, Adorno e Freire,

respectivamente. Todavia, nenhum destes três autores omitiram o fato de que somente a reflexão e inflexão críticas podem conduzir a esses efeitos desejados.

Está claríssimo que a crítica é a negação da mera reprodução, da adaptabilidade, do conformismo e da imutabilidade da história e da cultura. Ela pressupõe um movimento de dobradura para dentro, de curvatura para o interior da consciência (*reflectere*, em latim). Porém, com um crucial complemento: é curvar-se para erguer-se, entrar em si para poder sair de si, ser “para si” para ser “para o outro”. Nunca um movimento solipsista, simplesmente ensimesmado. Por favor, não esqueçamos: isso tem consequências revolucionárias na práxis educacional.

Nesse mesmo diapasão de análise da reflexão crítica, aproveitamos para salientar mais uma vez o caráter dialético de nossa análise. Dialético, porque admite o contraditório; porque aceita o conflito e a ambivalência; porque aberto ao caráter de finitude e mobilidade a que estão submetidas todas as existencialidades humanas.

Dialético, enfim porque dialógico. Ou seja, as determinações devem ser admitidas como permeadas de indeterminações, a identidade atravessada pela diferença e pela diversidade, o verdadeiro revelado como potencial esconderijo do falso, o formativo travestido de informativo, o ensino a serviço do aprendizado, a cultura como se fossem os padrões civilizatórios. Tudo isso merece crítica dialética.

Vejam, estamos dando capilaridade para o desconfortável fato de que ter a dialética como conceito-chave não significará jamais possuir um cânon absolutizado e absolutizante, sobre quaisquer realidades que se esteja a analisar. A dialética obriga-nos a expor a fratura, o estranhamento, a ausência, a falta, a insuficiência de todos os negócios humanos. E, cá pra nós, a educação deve ser entendida aqui como um desses negócios humanos mais significativos. Que, portanto, tem que ser perscrutado nas suas profundezas.

Segundo Adorno (2009), é próprio do procedimento dialético essa dinâmica agonística, o conflito, a problematização, o bálsamo da negação, o fogo da transformação. Isso já está posto desde a filosofia grega clássica, tal como comentamos em nossa primeira seção desta dissertação. Modernamente tendo sido trazido à tona pela indelével e deletéria pena de Georg Hegel e Friedrich Nietzsche; e, por simpatia, iluminado as obras de Marx. Adorno e Freire.

À guisa de conclusão, a clarividência de um teórico dialético crítico não enxerga na superfície senão o subterrâneo dela; nas evidências senão as invidências escondidas; nas determinações as indeterminações; as relações entre o manifesto e o latente, o falado e calado, existindo num mesmo fenômeno (*synolo*).

Ora, esse aparente paradoxo entre porias e aporias joga-nos numa rede de ambiguidades, que a racionalidade técnico-científica da modernidade iluminista tentou dominar, negando e polarizando o verdadeiro e o falso conhecimento. Só ela, a razão instrumentalmente revestida, é detentora de poder e verdade.

Assim, parece inexorável uma constatação: de que não só o projeto da Aufklärung não se realizou como prometido, como também toda a crítica e alternativa possível haverá de dar-se nesse contexto de semiformação cultural. Qualquer saída que quisermos propor para a educação, por exemplo, tem de acontecer dentro desse mesmo contexto capitalista, onde predomina a fetichização das relações mercantis.

Então é assim, se a civilização (*kultur*) e a sociedade modernas instrumentalizaram a cultura (*Bildung*), haveremos de desinstrumentalizá-la. E haveremos de fazer o mesmo com a educação: reconhecer o quanto ela foi cooptada pela racionalidade instrumental e as consequências de advêm daí, e buscar confrontar a isso um projeto de formação cultural emancipatório e possibilitador de subjetividades autônomas. Assim, será nesse conflito entre o instituído e o que se quer como instituinte que haveremos de arrolar nossa análise da educação universitária.

4.1.1 A crítica da universidade como microcosmo da sociedade

Aquele projeto moderno iluminista de implantação da emancipação, de igualdade e liberdade para todos os indivíduos, não se realizou; ou, talvez devêssemos dizer, realizou-se às avessas. E, por quê? Porque a sociedade fossilizada e anacrônica que a racionalidade iluminista pretendia superar permanecera em forma de privilégios de minorias burguesas, em detrimento de uma maioria transformada em massa, quase religiosa, crente na sua necessária adaptação ao *ethos* técnico-científico capitalista (ADORNO, 1996).

Indivíduos cindidos, fragmentados, alienados daquilo que os humanizaria na sua condição mais espiritual. Por outro lado, um projeto político que propaga a garantia de direitos iguais e de plena cidadania. Existe aí uma esquizopolítica, uma estranha

maneira de dominação e disciplinamento através do discurso ético-pedagógico-político (ADORNO, 1996).

Em um prisma psicológico, de forte matiz freudiano, Adorno considera que as massas populacionais de indivíduos são homogeneizadas por processos imaginários e simbólicos, que são absorvidos e internalizados como ideais formativos desejantes, porque acreditados como propiciadores de felicidade e reconhecimento. Isto é fortemente sedutor.

Não obstante, esse movimento ambivalente de conscientização é subterraneamente conduzido por forças inconscientes, portanto, desconhecidas e desconsideradas pela grande maioria dos sujeitos. Essa é a grande sedução da semicultura (*Halbbildung*), ser amada, desejada, ovacionada pela sua forma mais epidérmica, como semiformação – como formação amarrada ao canto das sereias da racionalidade instrumental (ADORNO; HERKHEIMER, 2017).

Adorno (1996, p.5) resume lapidarmente assim: “Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação, e, acima de tudo, o ócio”.

Por um lado, teoricamente, o mundo reduzido a fatualidades, a tecnologias aplicáveis, à resolubilidades, parece mesmo realizar os desejos incontidos dos indivíduos vivendo em uma sociedade de consumo material, sociedade mercadocêntrica.

Vejam, algo aqui beira a quase inevitável indagação acerca do materialismo da teoria crítica adorniana: há uma crítica nada sutil às determinações materiais e orgânicas da vida; porém, não significa uma desconsideração das condicionantes da materialidade. E sim, pelo contrário, um alerta para os perigos dos enclausuramento fetichizante da vida material moderna (ADORNO, 2009b, 2010; FREIRE, 2000)

Por fim, a conquista da vida material, ou mesmo a promessa dela, não é, definitivamente, emancipadora da massa de indivíduos, que continuam a viver na dependência, na dessubjetivização de suas vidas e da sociedade. É imprescindível a crítica do ideário emancipatório dessa sociedade capitalista e técnico-científica. É desse

feixe de ideias que se nutre a teoria crítica: criticar o fosso abissal que se abriu entre a vida material e a vida espiritual e suas decorrências desumanizantes e dessubjetivantes.

O grande sistema de ideias políticas, econômicas, sociais e pedagógicas construído no alvorecer da universidade moderna, principalmente na Alemanha do limiar do século XVIII, não é recusado pelos teóricos críticos. O que eles querem chamar à atenção e trazer à baila é o caráter irrealizável daquele projeto. Quanto à autonomia, à liberdade, à emancipação, todas continuam a fazer parte do discurso teórico-crítico, sobretudo, o sistema educacional-pedagógico da *Bildung*, relacionado a um programa de formação e subjetivação dos indivíduos. A questão que temos de colocar é outra: outra e ainda assim a mesma.

Paradoxalmente, a teoria crítica em geral, e nisso inclui Paulo Freire, está interessada justamente em construir possibilidades de realização de um ideário iluminista não realizado. Para isso, faz-se urgente executar a crítica daquilo que se diz aparentemente realizado, e fazer aparecer o essencialmente por realizar-se.

Eis aqui todo o potencial da *práxis*. Ela surge com toda a pujança de um “que fazer” que se sabe essencialmente imiscuído da contradição entre o que já e o que pode ser, entre realizações e irrealizações. Por isso, dissemos noutro momento que a *práxis* é humana e é ela que reveste de humanidade a realidade natural. No caso da *práxis* educativa o drama é exatamente congênere: uma educação que não realiza a humanização dos entes humanos, é praxismo pedagógico, estandardização para produzir sujeitos adaptados ao sistema (FREIRE, 2000, 2013b, 2001; ADORNO, 2010).

Na escola ou na universidade, os indivíduos precisam ser provocados à experiência de que pela *práxis* o humano é naturalmente humano, e o que se diz natural é humanamente natural. Ou seja, a natureza da humanidade e a natureza da natureza estão implicitamente constituindo a *práxis* em todas as suas nuances. E, dando ênfase ao nosso objeto de estudo, essa mesma implicação está no que se instituiu como *práxis* educacional.

Depreende-se do que dissemos que, os conhecimentos que se constrói nas instituições de ensino não deveriam jamais desvincular as ciências da natureza (*Naturwissenschaften*) das ciências humanas ou do espírito (*Geistwissenschaften*). Essa desvinculação foi a grande causadora da fossilização da educação e da transformação da formação cultural (*Bildung*) em barbárie, em semiformação (*Halbbildung*).

Este é exatamente o *locus* epistemológico no qual gostaríamos de colocar nossa análise crítica acerca da universidade moderna. Do que se constitui o seu projeto já pudemos constatar anteriormente. Se naquilo que vimos instituir-se como universidade vimos a realização do que se havia projetado. Se, ao fazermos o diagnóstico da realidade atual da instituição universidade, somos capazes de promover transformações visando a realização de ideais não realizados nela e por ela? Por fim, quais os obstáculos que se nos apresentam no processo de busca de uma universidade socioculturalmente emancipatória e espiritualmente crítica e criativa?

Vejamos alguns impasses com os quais temos de embatermo-nos, pelas palavras de Adorno e Horkheimer:

A organização atual da vida não deixa espaço ao ego para tirar consequências espirituais. O pensamento reduzido ao saber é [...] mobilizado para a simples qualificação dos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (ADORNO; HORKHEIMER, 2017, p. 162-163).

Impossível aqui não relacionar essas palavras escritas a quatro mãos, na *Dialética do Esclarecimento*, com o que Durkheim (1858-1917), em *As regras do método sociológico* chamou de fato social: conceito que relaciona à “toda maneira de fazer[...] suscetível de exercer uma coerção exterior [...] e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independentemente de suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2007, p. 13).

Então, na citação acima mencionada, Adorno estava a falar justamente de condicionantes socioeconômicos da sociedade capitalista, que acabam por prevalecer sobre todo o processo formativo, reduzindo o espaço personalizado e individual a quase nada. Daí ele falar em naufrágio da “autorreflexão do espírito”.

Como força coercitiva a conduzir os indivíduos a sentirem necessidade de adaptação e reprodução das condições pré-estabelecidas, a educação neste sentido estaria, sofrivelmente, cooptada a ser mero instrumento de coerção social, de semiformação ou de formação para a barbárie. Como será que os sujeitos que fazem a universidade se atêm diante disso?

Instituída no mesmo cenário onde consolidou-se o capitalismo a universidade viu-se, e pode ser que ainda se veja, como impotente para efetivar, nas condições mais plenas, os valores espirituais, tais como a autonomia, a liberdade e a emancipação. Nessa perspectiva é que queremos reforçar a inadiável análise crítica e filosófica da educação universitária.

No seu nascedouro, a universidade alemã de Berlin, sob os auspícios de Friedrich von Humboldt, projetou-se como instituição de pesquisa e de ciência. Foram previamente estabelecidos os valores sociais e políticos a que os estudantes teriam que se adaptarem, visando a profissionalização e a sustentação daquela sociedade moderna,

Só isso já provocou em nós a incitação preambular de reconhecermos os paradoxos, as ambiguidades, as contradições que envolvem a instituição e constituição da universidade moderna. E concluir: se quisermos pensá-la como tendo que ser crítica, teremos que ser rigorosamente críticos com ela própria, porque, uma universidade crítica pressupõe a crítica da universidade.

Adorno fez da sua experiência na universidade uma chance que poder executar uma crítica dela mesma. Constata que ela está conduzida, teórico-metodologicamente, por práticas indolentes, reprodutoras, alienantes, potencializadoras de uma falsa experiência de autonomia, sem quase nenhuma autenticidade.

Tudo se resume no fato de que o discurso instituído e consolidado é de que a universidade forma indivíduos autorreflexivos e conscientes, emancipados de toda submissão. Ledo engano! A grande questão em torno do que é dito é o que não é dito. Leo Maar, resume essa temática de forma magistral: “O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição (MAAR, 1995, p. 15).

Há uma *questio magna* na reflexão de Adorno em Educação após Auschwitz: como podemos compreender que a Alemanha culta, na época de Goethe, por exemplo, veio a desembocar na barbárie nazista de Hitler? E, conseqüentemente, como podemos fazer para que não continuemos a educar para novas barbáries? (ADORNO, 1996).

À universidade caberia o papel de formar para a cidadania, para a práxis política, para a ativa participação dos sujeitos na construção crítica da sociedade, porém, por mais que essas experiências possam ser encontradas, o que predomina é um ensino

comprometido em defender as prerrogativas ditadas pela sociedade burguesa capitalista, sem resistência, sem ganas de enfrentamento, sem crítica. Predomina, como denunciou em alto e bom som Paulo Freire (2013a, 2013b, 2000), uma educação para a submissão, para a alienação.

Adorno é favorável a uma educação para a resistência, para a crítica e autocrítica, para o que Freire (2000) adjetivou substantivamente com o conceito de *Indignação*. Se for educação haverá de ser formação integral, cultural, para fins materiais e espirituais (ADORNO, 1995).

Paulo Freire falava no direito de indignar-se diante da realidade injusta e desumanizante; Adorno em buscar fazer com que a formação humana estivesse a serviço da libertação dos indivíduos dos grilhões da barbárie e da semicultura. Ou seja, ambos acreditavam nisso e executaram atitudes muito coerentes com suas crenças na função emancipadora que pode ter a educação. Mas, não como uma *práxis* pedagógica somente, e isso vimos à pouco exaustivamente, e sim ético-político-cultural-pedagógica.

Por conta disso, com certeza, toma-se até hoje Adorno e Freire como autores que favorecem uma educação para a subversão. Se subversão é conduzir os seres humanos ao ultrapassamento de suas condições estabelecidas, ambos são altamente subversivos. Se subversão é conduzir os indivíduos – educandos e educadores – a fazerem a experiência subjetiva do seu potencial, para transformar condições objetivas juntos, ambos os autores são mestres da subversão.

Ambos foram negadores de uma formação alienante e conformada; educação bancária para um, semicultura para outro. Ambos a favor de um papel de protagonismo da educação na escola e na universidade. Sem exclusivismos, foram a favor de uma educação encarnada na vida e na experiência subjetiva transformadora.

Esse papel transformador da educação não pode ser possível sem reflexão crítica, sem *práxis* consciente que leve à denúncia e ao anúncio de possibilidades que não se quer repetir e de outras que se quer transformar. Não pode haver genuína transformação sem o reconhecimento de que vivemos numa pseudocultura, controlada por mecanismos de padronização de uma indústria cultural potente, que transforma a mediocridade em regra e a crítica em exceção.

O conhecimento científico, objetivo, eficiente, racionalizado é a regra recomendada, ao que Adorno chama de “procedimento adequado” (1995, p. 70). Acontece que esse “procedimento” dito “adequado” esconde sua ferida de inadequação; e confunde e distorce o que haveria de ser autenticamente formação cultural (*Bildung*).

Então, vejamos, está arrolada aqui uma inexpugnável denúncia de que as instituições de ensino, inclusa a universidade, são escravas da semiformação, submetidas aos ditames da sociedade técnico-científica, como se esta fosse sua regra de ouro, seu dogma, seu cânone.

Reagir à ingenuidade, à determinidade, à fossilização das condições dadas, é um projeto antigo da filosofia. Por isso, podemos garantir que o que dissemos aqui sobre Adorno e Freire pretende a uma filosofia da educação humana, a uma filosofia da educação que seja viva e interessada em tornar os sujeitos humanos individuados e comprometidos com suas vidas pessoal e socialmente.

Ouçamos o eco ensurdecidor que essas palavras ditas agora fazem daquele texto marxiano que já criticava a filosofia idealista por ser descolada e descompromissada com a vida; trata-se da Tese 11 sobre o pensamento de Feuerbach, a qual já tivemos oportunidade de comentar anteriormente.

Tudo se sintetiza na ideia de que vida e conhecimento não podem ser tomados como dissociados ou dissociáveis. E, por extensão, teoria e prática, educação e sociedade, devem ser assumidos como pares não dicotômicos e sim dialéticos, fluindo de cada um deles uma dialogia interminável.

Como agenciamento para a subjetivação dos indivíduos, o ensino superior da universidade tem que assumir sua interação permanente e inseparável com a realidade social, política, econômica, psicológica das pessoas que fazem a estrutura psicossomática da instituição.

Não pode a universidade ceder às modas uniformizantes da sociedade, à concepção unidimensional do ser humano, às noções que reduzem conhecimento a dominação. Enfim, a universidade tem de estar permanentemente aberta à universalidade, à diversidade, à integralidade, seja da realidade ou natural.

É nesse sentido precisamente que estamos a falar da função social da educação, em especial da educação universitária. Jamais ela deveria sequer ser admitida como

experiência meramente erudita e profissionalizante, circunscrita num intramuros encastelador para o doce deleite dos seus constituintes, pelo contrário, deve ela transbordar intencionalmente, consciente de seu papel de formadora para humanidade dos humanos que a ela recorrem, e nunca para perpetuação da barbárie e da desumanização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos uma longa viagem. A pesquisa é um itinerário que para começar precisamos supor que temos algum controle sobre o objeto que será investigado. Mas o transcurso investigativo é muito surpreendente. Ele se vai mostrando viável por várias demonstrações de apreensibilidade pelas quais o objeto vai parecendo acessível.

No entanto, o que descobrimos nesta pesquisa tem a ver, e muito, do lado inapreensível do objeto de pesquisa. Aquelas nuances que não se deixam ser iluminadas por nossa pretensa racionalidade científica e iluminadora.

Por conta de uma tradição inteira de metodologias científicas que sempre anunciam explicações suficientes dos seus objetos, ficamos quase convencidos de que o sucesso é sempre alcançável. Daí nos protegermos pelo método de todos os fracassos. O objeto haverá de ser dominado, metodologicamente enquadrado.

Por que estamos a falar disso? Porque gostaríamos de tecer algumas considerações finais falando da ambiguidade do método, daquilo que ele não dá conta de compreender. No nosso caso, com a dialética e a crítica tivemos que aprender isso na própria experiência da pesquisa. E fomos nos deixando levar pelo lusco-fusco entre o conhecer e o desconhecer.

Tivemos a intenção de dar uma fundamentação filosófica inicial ao conceito de práxis, uma vez que ele seria central para todas as seções dessa exposição. O fizemos buscando resgatar origens etimológicas, históricas, filosóficas, para que o conceito práxis chegasse até o momento atual como alguma significação mais sofisticada e profunda que não somente os modismos praxistas de alguns.

A primeira seção da dissertação foi dedicada ao cumprimento dessa fundamentação conceitual. Fomos aos gregos, aos latinos, antigo e medievais, para que

podéssemos apresentar aspectos semânticos que haveriam de ser muito relevantes no quando fôssemos analisar o conceito práxis com os autores modernos.

Daquela primeira seção trouxemos atrelada ao conceito de práxis o de dialética. Isso foi muito significativo, porque iríamos tomar a relação desses dois como indissociável quando começássemos a falar do materialismo-histórico-dialético de Karl Marx. E, de fato, foi para onde as reflexões convergiram.

Passamos pela monumental arquitetura teórico-metodológica dos textos mais antropológico-filosóficos da literatura marxiana. Lá pudemos fazer experiência teórica do quanto seria fundamental conhecer as teses de Marx para chegar àquelas definidas e defendidas pela teoria crítica. Nessa segunda seção tivemos muitas e gratas descobertas, sem que elas deixassem de ser muito densas e exaustivas. Mas, as conquistas feitas assim deixam cicatrizes gratificantes.

A aprendizagem acumulada até essa metade de nosso itinerário se justificava a cada lauda. A herança do materialismo dialético ia sendo cada vez clarividente quando fomos constatando todos os alinhavos e costuras que se mostravam possíveis entre ele e a teoria crítica frankfurtiana primeiramente. O adensamento dessa investigação foi-nos oferecendo convicções quanto ao nosso objeto e objetivos de pesquisa.

Então, chegamos a determinado porto, de alguma forma, pré-visualizado em nossa carta de navegação. Este porto expressava um ponto epistemológico fortemente afinado com nossos propósitos mais ambiciosos e de futuro: tanto do materialismo dialético marxiano quanto da teoria crítica adorniana se configurava uma centralidade consciente quanto à relevância da educação, ora tomada como o *locus amoenus* ou a paisagem ideal ora percebida como *locus contendere* ou lugar de disputas. Seja ameno ou agitado o *topos* da educação foi alçado ao patamar de *sine qua non*.

Ficaria cada mais justificável que a abordagem teórico-metodológica do materialismo-dialético e a teoria crítica produziam uma concepção acerca da práxis educacional das mais sofisticadas. Já e ainda aí a educação aparecia atravessada pelos aspectos econômico, social e político em Marx; estético, filosófico e psicológico em Adorno. Quando convergentes para a educação esses fatores criavam uma complexidade fértil e multidimensional que só enriqueceu a análise epistemológica que buscávamos.

Para que se apresentasse a universidade moderna como o cenário teleológico no qual gostaríamos de pensar os aportes teóricos já conquistados, e também pinçar algumas experiências personalizadas que se ajustassem aos escopos traçados para esse momento da exposição. Foi quando erupcionou a lava incandescente do pensamento de Paulo Freire. Não por acaso, não por complemento nem por proselitismo pátrio, mas por absoluta consciência da coincidência simpática teórico-metodologicamente com tudo o que já estava orbitando no interior das nossas análises críticas.

Essa combinação constelacional dos três autores – Marx, Adorno e Freire – e de seus conceitos-chave e de suas palavras-força e de suas lacunas grandiloquentes, encheram-nos sensações permeadas de ambivalências e ambiguidades. Pelo que compreendemos pelo exercício da crítica, os temas pareciam-nos mais graves e mais complexos, mais profundos e transrelacionados; pelo que não compreendemos, deixamo-nos conduzir pela insuportável leveza da escuta que ecoa no silêncio dos que querem dialogar.

Essa palavra virou conceito. A dialogicidade transforma os antagonismos permeáveis e cria a experiência mais autêntica de reciprocidade a que os humanos são capazes: aquela do reconhecimento de a face do outro é meu limite e minha esperança. Com a dialogia os sujeitos indignam-se sem odiarem-se; criticam-se sem cindir drasticamente os laços; existem com a consciência da coexistência conflituosa; desejam a verdade sem pactuar com intolerância e a barbárie. Essas são consequência da boa crítica, da dialética e da honestidade investigativa.

Para nós, a dialética foi, preponderantemente, nossa chave de análise de conteúdos e de objetos que foram sendo eleitos e elencados em nosso caleidoscópio hermenêutico. Ela conduziu nossa reflexão como permanentemente aberta e possibilitadora de possibilidades. Ela arejou nossa compreensão sobre a educação e sobre a universidade, cimentou consensos para que fossem postos à prova pela *práxis*.

Por fim, consideremos mais um ponto visceral para nossa pesquisa. Sim, porque quando queremos falar em universidade crítica não estamos a pensar numa universidade do futuro, estamos a pensar na crítica da universidade do presente. Isso leva-nos à seguinte máxima: só a crítica da universidade será capaz de tornar a experiência de uma universidade crítica algo factível.

Dessacralizar o que está instituído é necessário e urgente para que seja ventilada sua transformação. A reificação produz fetichização e alienação. Uma sequência macabra, mas, sedutoramente desejável pela semiformação que grassa por toda a cultura e educação vigentes.

A universidade, portanto, pode sim ser mobilizadora dessa experiência subjetiva da contradição inerente à semiformação, e daí fomentar alternativas na direção da genuína e humanizante formação cultural (*Bildung*). Que momento interessante para dizer que nossos estudos permitem uma revelação: o caráter negativo da dialética de Adorno e o direito à indignação de Freire são absolutamente o móbil que impulsiona uma insatisfação com o que está social e pedagogicamente objetivado. Negar é não afirmar o que está posto: eis o elemento fundante e fundamental que norteou toda a nossa pesquisa.

Então, cultura, sociedade e educação fazem parte dessa constelação agonística que promove produzindo e transformando semiformação vigente em algo vivo, que pode ser experienciado pelos sujeitos envolvidos como criação poética de novas possibilidades. No caso específico da universidade brasileira, Paulo Freire é uma referência imprescindível desse modelo de formação cultural (*Bildung*) pautado na liberdade e na dialógica, como elementos ontologicamente constitutivos da individualidade e da personalidade humanas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **A educação contra a barbárie**. Revista Primeira Versão. Ano IV, vol. XV, n. 203, Jan./Mar. Porto Velho: EDUFRO, 2006.

_____. **Current of music: Elements of a radio theory**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009a.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã**. In.: Col. Os Pensadores: Theodor Adorno. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 2005.

_____. **Minima moralia**: reflexões sobre a vida danificada. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009b.

_____. **Teoria da semiformação**. In: Pucci, B; Zuin, A. Lastória (orgs). Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Três estudos sobre Hegel**. Trad. Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Unesp, 2013.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

ARAÚJO, José Carlos S. **O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária**. APRENDER: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Especial: Pedagogia na Educação Superior. Vitória da Conquista, v. 1, n. 12, ano VII, jan./jun., 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 2000.

ARON, Raymond. **O ópio dos intelectuais**. Trad. Jorge Barros. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, distribuído por São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERMAN, Antoine. **Bildung und Bildungroman**. Paris: Le temps de la réflexion, 1984.

BLOOM, Harold. **Abaixo as verdades sagradas**: poesia e crença desde a bíblia até nossos dias. Trad. Alípio C. de Franca Neto e Heitor Ferreira da Costa. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDAU, V. M.; LELIS, Isabel. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: Candau, Vera. M. (org.) Rumo a uma nova didática. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Maria G. de; PIO, Paulo M. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido**: sentidos e implicações para a educação libertadora. Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CASTRO, Manuel Antônio de. **Ulisses a escuta do canto das sereias**. In: _____. Arte: o humano e o destino. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

DODDS, E. R. **Os gregos e o irracional**. Trad. Paulo Domenech Oneto. São Paulo: Escuta, 2002.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves. 3 ed. São Paulo: 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade, In: FREIRE, P. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello Silva. São Paulo: Cortez – Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013b.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAG, B. **Entre a paideia e a bildung**: pistas para uma educação humanística. Palestra proferida no Auditório da Reitoria da Universidade Federal do Ceará, por ocasião da abertura do seminário denominado "Ação universitária de educação continuada para as humanidades", em Fortaleza, nos dias 08 e 09 de março de 2007.

FROMM, Erick. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, Zahar, 2002.

FROSINI, Fabio. **La religione dell uomo moderno**. Roma: Carocci, 2010.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GAMBOA, Silvio S. **Teoria e prática**: uma relação dinâmica e contraditória. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió, Alagoas-Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo (Org.). **O leitor de Nietzsche**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEGEL, Georg F. **Introdução à história da filosofia**. São Paulo: Hemus, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **As questões fundamentais da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HORKHEIMER, Max. **Autoridade e família**. In: Horkheimer, Max. Teoria crítica I. Trad. de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, pp. 175-236, 1990.

_____. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 2001.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores em Berlín.** In: www.researchgate.net/publication/39290070_organizacion. Acesso em 20/12/2022.

JAEGER, Werner. **Paideia – a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAMESON, Fredric. **O marxismo tardio: Adorno ou a persistência da dialética.** Trad. Luiz Paulo Ruanet. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Boitempo, 1997.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades.** Col. Textos clássicos de filosofia. Trad. Artur Mourão. Universidade da Beira Interior. Covilhã/PT, 2008.

_____. **Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?** In: KANT, I. Textos seletos (ed. bilíngue). Trad. Raimundo Vier. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Fontenella, 2 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

LIBERA, Alan de. **Os intelectuais na idade média.** São Paulo: Editora 34, 2001.

LOSSO, Eduardo G. B. **Materialismo e teologia em Adorno.** Rev. Impulso. Piracicaba, n. 22, v. 53, pp.7-24, jan. / abr. 2012.

MAAR, Wolfgang Leo. **A guisa da introdução: Adorno e a experiência formativa.** In: ADORNO, T. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAGALHÃES, Fernando. **Filosofia da práxis: um ethos para além da pós-modernidade.** Rev. Prometeus, n. 8, ano 4, jul./dez., 2011.

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

MARX, Karl. **Thesen über Feuerbach - Theses on Feuerbach.** German Text with a Facing-Page English, translation and Notes BENDAÑA-PEDROZA, Carlos. 3rd. ed. rev. Bilingue in pdf. Bonn / Alemanha, 2022.

MARKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de essência humana na filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão popular, 2015.

MEDEIROS, Constantino Luz de. **Filologia e tradução no primeiro romantismo alemão.** Revista da ABRALIN. v. 16, n. 2, p. 169-189, Jan. / Abril de 2017.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo (Org.). **O leitor de Marx.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino**. In: Escritos sobre a educação. Trad. Noéli C. de M. Sobrinho. 7 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NUNES, César A. **As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a paideia crítica**. In: LOMBARDI, José C. (Org.). Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Damião B. **A Formação do pesquisador na Pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos**. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

PACHECO, W. R de S; BARBOSA, J. P. da S; FERNANDES, D. G. **A relação teoria e prática no processo de formação docente**. Revista de pesquisa interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, pp.332-340, set., 2017.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O significado da tradução e a tradução do significado**. Revista Letras. Curitiba – UFPR, n.56, jul./dez., 2001.

ROCHA, J. C. C. **Respostas à pergunta: que é universidade?** In: CASPER G.; HUMBOLDT, W. Um mundo sem universidades? Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

ROSSETTI, Livio. **Introdução à filosofia antiga: premissas filológicas e outras “ferramentas de trabalho”**. São Paulo: Paulus, 2006.

SAFATLE, Vladimir. **Crítica da autonomia: liberdade como heteronomia sem servidão**. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/issn.23188863.discurso.2019.165473>

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas/SP: Práxis, 1998.

_____. **Produção do conhecimento e formação de professores: debatendo as perspectivas epistemológicas**. Disponível em <http://jararaca.ufsm.br/websites/leedefe/download/anais/PRODU%C7%C3O%20Gamb%20oa.pdf>

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Col. Pensamento social latino-americano. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVI NETO, Pedro. **Theodor Adorno e a dialética negativa**. Revista Conjecturas: Filosofia da educação. Caxias do Sul, v.23, n.1, p. 2-18, jan./abr., 2018.

SCHÄBEL, Mario. **A importância da Escola de Frankfurt para a nova leitura de Marx**. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*. V. 10, n. 4, pp.67-76, 2019.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard. **A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno**. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 24, n. 83, p. 391 - 415, agosto, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SOPENA. **Diccionario del Griego-Español**. Barcelona: Don Quixote, 2000.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung** (formação cultural). *Revista Kritérion*. Belo Horizonte, n. 112, Dez./2005. p. 191-198.

THAYER, W. **La crisis no moderna de la universidad moderna**. Santiago-CH: Editorial Cuarto próprio, s.d.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VERNANT, Jean-Pierre, **A origem do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo**. Trad. Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski, 1a. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

WITTROCK, B. **Las três transformaciones de la Universidad Moderna**. In: ROTHBLATT, S.; WITTROCK, B. *La Universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona/España: Pomares.....-Corredor, 1996

YARZA, Florencio. I. S. **Diccionario Griego Español**. Barcelona: Editorial Ramon Sopena AS, 1998.