

A educação e o desafio ético do plasmar linguístico

The education and ethical challenges of linguistic shape

MAURICIO JOÃO FARINON*



RESUMO – O artigo discute a alteridade que se constitui em desafio e impulso para o ato educacional. Partindo de argumentos providos de obras literárias de Antelme e Malroux, transitando para a base filosófica de Adorno e Gadamer, situar-se-á tanto o corpo quanto o espaço que este ocupa, como desencadeadores das reflexões sobre ética e sobre a constituição da subjetividade. A presença do outro ser humano passa a se constituir em impulso para as considerações sobre o ato educativo, defendido aqui como o espaço do plasmar da linguagem, o qual exige que se rompa com a dinâmica de individualização, assumindo a necessidade de constituição de células de humanidade. Nesse sentido, a urgência para as instituições de ensino está em desenvolver a capacidade moral de estabelecer vínculos e, a partir do reconhecimento do local ocupado e do reconhecimento do próprio corpo que ocupa tal lugar, constituir a subjetividade e a própria intersubjetividade. Isso aponta para a preocupação, além de com o próprio conhecimento, com o cuidado de si e cuidado do outro.

Palavras-chave – Plasmar linguístico. Educação. Ética. Estética.

ABSTRACT – This paper presents the discussion on how the alterity offering a challenge and impetus for the educational act. Starting with arguments coming from literary works of Antelme and Malroux, passing to the philosophical basis of Adorno and Gadamer, shall be located both the body and the space that it occupies as causes of reflections about ethics and the constitution of subjectivity. The presence of another human constitutes impetus for consideration of the educational act, defended here as the space of the linguistic shape, which requires to break with the dynamics of individualization, assuming the necessity of constituting cells humanity. Accordingly the urgency for educational institutions is to develop the moral ability to establish bonds and from the recognition of the place occupied and recognition of own body that occupies that place, constitute subjectivity and intersubjectivity own. This points to the concern beyond with own knowledge, whit self-care and care of the other.

Keywords – Linguistic shape. Education. Ethics. Aesthetics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Projetar ações quanto se está distante da experiência concreta normalmente se mostra uma tarefa fácil. O momento da presença do corpo diante de nós pode causar mutismo, imobilidade, pois rompe com as abstrações e insere alguns limites: é a voz provida de um local que não ocupo, é conteúdo constituído por experiências diferentes das minhas, é o rosto que se mostra e nos desafia na resposta, é a própria carne que me impõe o limite ético para a ação. Mas é presença inevitável com a qual devo coabitar e constitui um espaço característico do humano. Posso romper com ele, ignorá-lo, mas não

posso negar sua existência, que está posta diante de mim e me provoca exatamente por ser outro, diferente de mim. Tais fatos nos lançam uma indagação: como o ato educativo pode se comprometer com o desenvolvimento da capacidade de habitar qualificadamente o espaço e coabitar com os diferentes em espaços comuns? Tal é o nó a ser desatado, apontado como objetivo para este texto, se quisermos construir seres com capacidades maiores que as intelectuais, ou seja, esse é o desafio se quisermos, juntamente com a instrução, desenvolver atos educativos.

Diante disso proponho, no início deste artigo, uma relação entre literatura e filosofia, a fim de percebermos como a presença do outro define a compreensão humana,

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professor na Universidade de Passo Fundo (Passo Fundo, RS, Brasil). E-mail: <mfarinon@upf.br>.

nosso ato de pensar e nossas ações. As obras *A condição humana*¹ (André Malraux), publicada em 1933, e *A espécie humana*² (Robert Antelme), publicada em 1957, são emblemáticas em sua relação com a proposta filosófica de Theodor Adorno e suas reflexões sobre a moral. Em um primeiro momento estabeleço essa relação para, em seguida, fundamentado em Theodor Adorno e Hans-Georg Gadamer, indicar o sentido ético que deveria estar presente na atividade educacional, a qual será defendida sob o enfoque do *plasmar linguístico*.

ENTRE O EU E O OUTRO: QUANDO A PRESENÇA NOS MANTÉM HUMANOS

A espécie humana e *A condição humana*, para além das relações a que os próprios títulos nos instigam, apontam para uma importante indicação sobre o sentido ético da ação humana, sobre o sentido ético da presença, sobre o *eu* que permanece humano por conseguir perceber a concretude do outro. Os dois casos que serão expostos trazem ao centro da discussão a experiência do corpo, a qual marca um modo de pensar e de agir conduzido por um excedente: a efetividade do outro e seu apelo por existir, a experiência do outro que reivindica algo, como é problematizado na *Minima moralia*, quando Adorno afirma que

No desaparecimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquirem uma forma que restringe o trato delas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente – seja em termos de liberdade de comportamento, seja de independência da coisa – que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da ação (ADORNO, 1993, 19, p. 33).³

A dinâmica exposta tensiona o desaparecimento da experiência e do excedente que subsiste como núcleo de experiência: se nossa capacidade perceptiva permite que algo nos seja dado, esse algo (outro) exige ser percebido em sua concretude, a qual não tolera o simples manejo de nosso próprio entendimento. Esta é a proposta da obra adorniana: evitar a anulação do outro, a cegueira diante desse excedente à experiência, que se compreende como o *concreto*. Excedente tal que deveria se constituir em incentivo à ação. A fim de compreender melhor o sentido disso, busco referência nas obras *A condição humana* e *A espécie humana*.

Toda a obra de André Malraux, aqui em evidência, está permeada pelo limite que o corpo, a presença do outro, impõe. Seja em termos de luta política, conflitos ideológicos; seja em questões amorosas, o outro sempre aparece para além de sua funcionalidade, não admitindo

um simples manejo, pois isso impediria sua liberdade e sua existência concreta. Incisivamente, é preciso entrar na luminosidade provinda do corpo. A cena que abre sua *A condição humana* merece total destaque, sendo aqui apresentada em seus aspectos principais.

Logo na primeira página, são relatadas as circunstâncias do personagem que, estando diante da vítima a ser assassinada, percebe-se separado dela por um véu, uma cortina que o impede de ver o corpo. Assim sendo, tudo leva à certeza da facilidade que seria matar. No entanto, Tchen se depara com um limite: uma parte do corpo está descoberta. Esse fato o provoca e inicia-se, então, um processo de pensamento, o momento de reconhecimento do outro. Porém, esse reconhecimento não ocorre considerando o posto ocupado pela vítima em potencial, por causa de sua posição social ou pelo forte senso do dever de Tchen. É, sim, o reconhecimento que ocorre por um único motivo: o contato com o corpo. Esse é o elemento constituidor de toda consciência de dever: o instante em que o limite do outro se impõe:

Tchen tentaria erguer o cortinado? Golpearia através dele? [Estava diante de] um corpo menos visível que uma sombra, e do qual saía apenas aquele pé semi-inclinado pelo sono, mas mesmo assim vivente – carne de homem. [...] [Tchen] sabia que o iria matar. Preso ou não, executado ou não, pouco importa. Nada mais existia além daquele pé, do homem que devia golpear sem que pudesse defender-se. [...] Aquele pé, vivo como um animal adormecido. Era o término de um corpo? ‘Estarei ficando idiota?’ Era necessário ver aquele corpo. Vê-lo, ver-lhe a cabeça; para tanto, entrar na luminosidade, deixar que sua sombra atarracada passasse sobre a cama. Qual a resistência da carne? [...] Matá-lo não era nada; tocá-lo é que era impossível (MALRAUX, 2008, p. 19-21).

Tal processo de reflexão que se desencadeou mediante a percepção do corpo do outro; além de permitir reconhecer esse outro, originou o próprio reconhecimento de si: “Tchen descobria em si, até a náusea, não o combatente que esperava, mas um sacrificador. [...] ‘Assassinar não é apenas matar...’” (p. 20) e, por isso mesmo, o personagem percebe estar fora do “mundo dos homens” (p. 19).

Deparamo-nos com o fato fundamental: o véu da abstração não nos deixa perceber o limite do corpo, a carne humana. Tchen teria que erguer o cortinado, mas, se o fizesse, deparar-se-ia com o corpo. Mesmo assim, precisava entrar em sua luminosidade. Essa expressão de Malraux indica outra forma de luminosidade, para alguém da luz da razão: o sentido não está dado previamente pela razão; o espaço não é somente uma categoria da razão como o quis Kant, condição para conhecer algo antes mesmo de ocorrer a experiência sensível; é sim espaço – local – ocupado pelo outro, constituído por ele;

luminosidade para além do sentido atribuído pelo sujeito que se depara com um simples objeto; luminosidade que antecede a consideração do outro através do puro senso do dever. É luz que provém do local que o corpo ocupa – é necessário ver o corpo, entrar em sua luminosidade. Somente diante desse fato é que o braço do algóz freia, pois encontra a resistência da carne.

É possível realizar uma conexão com a obra adorniana, tendo como referência aquilo que constitui a subjetividade, aquilo que está para além do *eu*, mas que assume seu momento originário da própria atividade subjetiva do *eu*. Esse momento originário “é um choque sofrido pelo sujeito – da materialidade social que penetra na constituição de sua natureza interna – e que o obriga a pensar” (ALVES JÚNIOR, 2005, p. 71). Evidencia-se o vínculo com a obra de André Malraux – A condição humana –, pois no instante em que Tchen se depara com o corpo da vítima, essa materialidade ocasiona o “choque” que o faz transcender a ideologia a que estava filiado – Tchen era um militante da revolução chinesa de 1927 –, passando a perceber a constituição imediata do outro, fato que o obriga a pensar a partir de um critério diferenciado: o fenômeno da presença sensível. Possivelmente, ao menos por um instante, Tchen não faz mais distinção entre oponentes de uma revolução, percebendo aquele corpo como vivente e, portanto, também inserido na natureza e condição humana. Esse *choque* é posto aqui como sendo a origem das considerações sobre a ética, perpassando toda a ação humana como sinal da presença concreta do outro.

Alves Júnior denomina isso de “vertigem da razão diante da materialidade” (idem, p. 16), o que corresponde à perspectiva fundante das reflexões sobre moral em Adorno. O aforismo da *Minima moralia* que considero emblemático em relação a isso é denominado *Para uma dialética do tacto* (ADORNO, 1993, 16, p. 29-30). Em referência a Goethe, Adorno analisa a “plena consciência da iminente impossibilidade de toda relação humana no interior da sociedade industrial nascente”. Diante desse problema, o tato foi considerado “o expediente salvador entre os seres humanos alienados. [...] Tacto e humanidade – para ele a mesma coisa – percorreram, entrementes, precisamente o caminho do qual, em sua opinião, deveriam nos preservar”. Essa dialética civilizadora, que permitiria a preservação da humanidade mediante a percepção do outro em sua corporeidade – o tato, em sentido bem geral –, foi interrompida no momento em que os indivíduos tornaram-se indiferentes e passaram a não reconhecer mais o outro. Nesse momento o tato “não alcança o indivíduo e acaba por lhe fazer uma infinita injustiça”. Não alcança o indivíduo devido a um avanço que nos fez infinitamente autônomos, em detrimento radical do heterônimo. Pela salvação do tato, poderíamos salvar o vínculo heterônimo, não enquanto determinação

dada pelo outro a mim, sendo o eu um mero objeto dessa ação do outro, mas como possibilidade da percepção e consideração dessa alteridade em seu momento originário – algo que existe, que está aí e, por isso, precisa ser reconhecido.

Pelo reconhecimento dessa alteridade realizar-se-ia a autonomia, a constituição de si. Se, para Aristóteles, o sujeito é identificado como o motor imóvel, ou seja, a substância, para Adorno, é possível pensar uma salvação dessa dimensão interna, essa constituição própria que faz com que o indivíduo, mais que indivíduo, seja sujeito, força movente própria. Porém, força interna não natural, enquanto desde sempre dada, mas mediada pelas experiências e constituições históricas de si mesmo. A formação da autonomia passaria, necessariamente, pela dialética do tato, pelo reconhecimento da heteronomia, a qual não extingue a necessidade de autonomia, apenas indica a constituição do *eu* a partir das experiências construídas com o *outro*. A autonomia é reconhecida por Adorno como possibilidade de realização do humano: “O fim objetivo da humanidade é apenas uma outra expressão para a mesma coisa. Significa que o indivíduo enquanto indivíduo, como representante do gênero humano, perdeu a autonomia através da qual poderia realizar efetivamente o gênero” (ADORNO, 1993, 17, p. 31).

O critério do reconhecimento do outro como critério para firmar sua autonomia, sua identidade, seu eu, o qual permitiria realizar a humanidade, exige fazer referência à obra *A espécie humana*. Como caminho para chegar a tal obra, faz-se necessário abordar, ao menos brevemente, Rousseau e seu ideal de reconhecimento do sentimento do outro como sendo o núcleo de suas considerações sobre moral. O meio humano ou, se quisermos admitir, o termo *habitat humano*, encontra sua significação em um elemento possível de se encontrar ainda no autor do *Discurso sobre a origem e fundamentos das desigualdades entre os homens*, definindo a condição para a humanização: o encontro.

Conforme seu segundo discurso, enquanto o homem vagava como selvagem no interior da selva, com preocupações exclusivas de alimentação, descanso e procriação, com as operações do sentir, querer e temer, não havia distinções imediatas entre ele e os demais animais selvagens. Somente quando passa a efetivar o encontro duradouro, marcado pela cabana e consequente constituição dos laços familiares e sociais propriamente ditos, é que seus sentimentos mudam e, assim, é possível dizer que este ser, antes selvagem, firma seu passo em um novo meio. Agora, ocorre o desenvolvimento do sentimento de amor e de cuidado, os quais passam a fazer parte desse meio, fazendo-o tornar-se efetivamente humano. Porém, nesse processo de construção do humano, um elemento ficou falho, e o amor e o cuidado ficaram

restritos aos limites da moradia, ou ao próprio si-mesmo. Tal elemento, para Rousseau, é a virtude da piedade. Duas passagens do *Discurso sobre a origem e fundamentos das desigualdades entre os homens* enfatizam essa virtude.

A primeira citação remete ao problema de toda possível barbárie, real ou imaginária, de todo totalitarismo, possível pela não identificação do indivíduo com o seu gênero. A não identificação gera a abstração do outro e, quando se abstrai, torna-se permitido exterminar, pois aquele não faz mais parte da humanidade: “Com efeito, a comiserção será tanto mais enérgica quanto mais intimamente o animal espectador se identificar com o animal sofredor” (ROUSSEAU, 2005, p. 191). A identificação é a consideração do outro como um ser tão humano quanto eu e, portanto, não passível de nada que tente reduzir ou abstrair a dignidade dessa sua condição. Assim sendo, a virtude da piedade lhe permite sair de si e ir em direção ao outro, ou seja, é a condição da solidariedade, remetendo à dialética do tato.

A segunda citação tem ainda maior ênfase moral, remetendo à perversão no ato de pensamento:

É a razão que engendra o amor-próprio e é a reflexão que o fortalece; é ela que faz o homem ensimesmar-se [...]. É a filosofia que o isola; é por sua causa que ele diz em segredo, ao ver um homem que sofre: ‘Perece, se quiseres, que eu estou em segurança’. [...] Pode-se impunemente degolar seu semelhante embaixo da sua janela, basta-lhe pôr as mãos sobre os ouvidos e argumentar um pouco consigo mesmo para impedir a natureza, que nele se revolta, de identificar-se com aquele que assassina (ROUSSEAU, 2005, p. 192).

O problema com o qual nos deparamos é que a chegada do ser humano à constituição civil não foi acompanhada por um equivalente desenvolvimento em termos morais. Isso ocorreu pelo fato de, conforme o autor, ser e parecer ficarem confundidos e a razão ter se tornado astuciosa e autocentrada. Nesse sentido é que todo o esforço deveria ser posto em garantir as condições para que o amor-próprio pudesse ser sensibilizado eticamente mediante a presença do outro. Ou seja, que o olhar em direção ao outro pudesse ser caracterizado não pela barbárie social denominada indiferença, mas que ocorresse o reconhecimento recíproco no momento em que coabitamos.⁴ Chegamos, assim, à obra *A espécie humana*, do francês Robert Antelme, ex-prisioneiro em campos de concentração nazistas. Nessa obra está exposta a ausência do elemento de piedade, a fixação das características de um grupo específico como sendo as exclusivas da espécie humana e, também, a tentativa de excluir os prisioneiros da condição humana. Paralelo a isso, e por outro lado, se apresenta aquilo que permitiu aos prisioneiros resistir, sobreviver:

Eles quiseram fazer de nós animais, obrigando-nos a viver em condições que ninguém, digo bem, ninguém, poderá jamais imaginar. Mas eles não vão conseguir. Porque nós sabemos de onde vimos, sabemos por que estamos aqui. [...] Se por vezes nos acontece deixarmos de nos reconhecer a nós próprios, esse é o preço desta guerra e temos que nos aguentar [sic]. Mas para aguentar, é preciso que cada um de nós saia de si próprio, que se sinta responsável por todos nós. Conseguiram espoliar-nos de tudo, mas não daquilo que somos. Nós ainda existimos (2003, p. 196).

Toda a obra retrata o elemento decisivo que permitiu resistir na humanidade: sair de si próprio e se sentir responsável por todos. *Que imperativo ético poderia ser maior?* Afinal, em época de terror absoluto,⁵ foi o que garantiu a preservação. Esta “verdade universal” – somos seres humanos – se converte em slogan e, voltando a afirmar, não se realizou pelo imperativo categórico, e nem o poderia ser, pois esse dita o respeito por algo que merece, no máximo, observância: a lei. Observa-se a lei não por respeito a ela, mas por respeito ao ser humano, o que exige pensar na contingência. O elemento central é o sentimento, a capacidade de comover-se. Isso permite considerar a todos, apesar das diferenças, como incluídos na mesma espécie, a humana:

a variedade de relações entre os homens, a sua cor, os seus costumes, a sua organização em classes mascaram uma verdade que aqui surge retumbante, no limite da natureza, perto dos nossos limites: não existem espécies humanas, existe uma espécie humana [...]. De fato, aí tudo se passa como se houvessem espécies – ou, mais exatamente, como se a pertença à espécie não fosse um dado adquirido, como se nela pudéssemos entrar e sair, ficar lá só metade, ou atingi-la em pleno, ou nunca a atingir mesmo a custo de várias gerações –, sendo a divisão em raças ou em classes o canhão da espécie que fundamenta o axioma sempre pronto, a linha última de defesa: “não são gente como nós” (ANTELME, 2003, p. 222-223).

Considerando o conceito de Rousseau *amor-próprio*, aqui residiria um indicativo de possível solução ao problema da indiferença: a capacidade de se sentir responsável pelos outros e, ao mesmo tempo em que precisamos de reconhecimento, sermos capazes de reconhecimento mútuo como membros de uma única espécie, a humana. Na raiz do problema da indiferença está o axioma que Antelme aponta: *não são gente como nós*. E, nessa visão distorcida em relação ao ser humano, acabam por legitimarem-se as classificações entre raças, religiões, opções sexuais, classes sociais, modalidades de trabalho, etc.

Não reconhecer a alteridade como elemento intrínseco à humanidade é efeito daquilo que anteriormente

foi caracterizado como fechamento em si mesmo (o ensimesmar-se de Rousseau). Esse não reconhecimento é o que nos impede de ver no outro sua condição humana, sua dignidade intrínseca de pertencente à própria humanidade. Antelme (p. 223-224) retrata isso ao referir-se aos assassinatos nazistas nos campos, como a tentativa fracassada de espoliar um homem de sua humanidade. Porém, apesar dessa tentativa, “continuamos homens, acabaremos como homens. [...] Ele pode matar um homem, mas não o pode transformar numa coisa diferente”. O testemunho de Antelme aponta para a permanência de uma força interna ao indivíduo que pode ser identificada com a existência do sujeito: a capacidade de resistir ao totalitarismo, entendido no seu “significado mais amplo, como concentração política das forças que atuam no sentido de destituir no indivíduo tudo que poderia vir a caracterizá-lo como sujeito” (1997, p. 125). Tal caracterização pode ser entendida, a partir de tais testemunhos, como a capacidade de se identificar, pois no momento em que nos atemos às classificações discriminatórias reafirmamos a impossibilidade de coabitação pacífica, movidos pela consideração de que *não são gente como nós*, o que autorizaria níveis de humanidade, ou seja, alguns seriam mais humanos que outros.

O imperativo que surge pode ser descrito como a necessidade de não fazer ao outro aquilo que não estiver em harmonia com sua condição humana. O decisivo é, então, permitir a humanidade, e que toda tentativa contrária sofra a ação de um pensamento orientado para o ideal adornoiano do termo *paz*: “é um estado de diferenciação sem dominação, no qual o diferente é compartilhado” (ADORNO, 1995b, p. 184), contribuindo para gerar a “situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo” (ADORNO, 1993, 66, p. 89).

Ao sujeito estético, por pressupor a diferenciação como seu imperativo – o que não pode ser confundido com total tolerância –, é dada a condição de equilíbrio entre aquilo que ele é e as condições que permitem a ele tornar-se algo. Contudo, este vir a ser ocorre dentro do limite do próprio meio em que vive, ou seja, a humanidade, o que inscreve a estreita relação da ética e da estética na constituição de tal sujeito.

Adorno analisa a oposição radical deste sentimento de identificação, já apontado séculos antes por Rousseau, e reconhecido de modo histórico nos eventos retratados em *A espécie humana* e *A condição humana*. Essa análise marca as obras *Teoria estética* e *Minima moralia*, corroborando a concepção de educação como processo a partir do qual é possível gerar células de humanidade. Considero isso decisivo em termos de educação, a ponto de defender a submissão de todos os demais esforços em

âmbito educacional a este critério: humanizar. Adorno traça um diagnóstico da sua época e afirma a efetivação de uma “época que assume a etiqueta da era atômica” (ADORNO [s.d.], p. 207). O termo *era atômica* será desenvolvido, nas linhas abaixo, na perspectiva de radical fragmentação das experiências, em sentido temporal; também, na própria fragmentação subjetiva, envolvendo os sentimentos; e a passagem do indivíduo para o individualismo, enquanto indiferença ao outro.

Atualizando Demócrito e sua definição da natureza como formada por pequenas partículas denominadas átomos, o nosso século assumiu a atomização como categoria orientadora no todo das ações humanas. O indivíduo corre o risco de se converter em espécime destituído de vínculos com o todo no qual vive, gerando a fragmentação histórica e conjugando os fatos apenas no tempo presente. Essa desconsideração da continuidade é decisiva para o processo de formação da identidade, pois ultrapassa os limites da experiência externa, tornando-se ainda mais problemática ao fragmentar a própria subjetividade. Poder-se-ia dizer que esse é o mundo da radicalização atômica; não apenas atomização das experiências e da história, mas das próprias emoções e reações subjetivas. Na *Minima moralia* enfatiza: “A atomização não está em progresso apenas entre os seres humanos, mas também no interior de cada indivíduo, entre as esferas de sua vida” (ADORNO, 1993, 84, p. 114). Essa individuação absoluta, problematizada já por Rousseau, levou ao problema crítico descrito na obra de Antelme e considerado por Adorno como exemplo máximo de barbárie. Individuação aqui entendida por indiferença, ou seja, “se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estritos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito” (61, p. 85).

Compreende-se o sentido de educação enquanto processo a partir do qual é possível gerar células de humanidade. Em primeiro lugar, enquanto não formos capazes de romper com a indiferença, permaneceremos incapazes de estabelecer vínculos de responsabilidade, de nos identificarmos com o outro. Como resultado, temos simples exemplares humanos, cada um falho na capacidade de relação com o outro. A “célula de humanidade” é resultado da interconexão dos diversos indivíduos a partir de vínculos. Em segundo lugar, é necessário romper com a fragmentação histórica e inserirmo-nos na construção da continuidade necessária entre passado, presente e futuro. As experiências não são átomos isolados, devem sim estar interligadas em um conjunto denominado história – essa ligação temporal é a célula obtida a partir dos diferentes acontecimentos, não mais isolados,

ou seja, é consciência. Em terceiro lugar, as próprias reações subjetivas, os sentimentos, não são estanques. A impressão de não comunicação, de isolamento entre esses sentimentos, fragmenta a própria subjetividade. Vivemos, assim, em uma sucessão de prazeres ou sofrimentos desvinculados, onde o imperativo do *momento* é o critério para a satisfação. É imprescindível a geração de célula: vinculação com o outro, continuidade histórica, não isolamento dos sentimentos. O desafio educacional reside no desfazer da *era atômica* e na conseqüente formação do ser humano apto a constituir *células de humanidade*.

Indiferença e barbárie foram amplamente tematizadas na obra organizada por Adauto Novaes, intitulada *Civilização e barbárie*.⁶ O texto *Indiferença, nova forma de barbárie* (Gabriel Cohn) analisa e põe em tensão os termos *diferença* e *indiferença*, fazendo importante conexão com as discussões acima desenvolvidas. O ponto de partida das reflexões é a ideia de civilização, cultura⁷ e humanidade em íntima conexão, mediante a *formação* que possibilitaria a efetiva dialética do tato. A urgência é “recuperar o complexo significado que anima a ideia de civilização e a torna inseparável da ideia de cultura, entendida esta na sua acepção mais plena, como cultivo da humanidade, como formação” (2004, p. 82). Pela formação, e aqui estamos diante de um ideal educativo, é possível compreender a humanidade fixada não na indiferença, pois a indiferença é condição para a não aceitação. Conforme os argumentos do texto (p. 84 segs.), civilidade e formação constituem o oposto à barbárie, partindo da noção de que a responsabilidade enquanto cuidado com outro se opõe à indiferença. Dessa forma, faz-se necessário evitar que “o respeito pelo outro deslize rumo à indiferença pelo outro. A aceitação generalizada da diferença é a expressão exata da indiferença” (p. 85), considerada pelo autor como a nova forma de barbárie e promotora de barbáries.

O argumento foi aqui conduzido de modo a demonstrar que a atomização desemboca na indiferença. Além disso, foi pontuada a formação como alternativa para reduzir a distância entre cultura e humanidade. A partir dessas observações é possível atribuir à educação o compromisso de possibilitar ao humano a verdadeira inserção na experiência, o que ocorre pela consciência de que não há formação humana sem a ressignificação do passado, a plenitude do presente, como tempo no qual podemos agir, e o olhar visionário ao que virá.

Relaciono tudo isso ao termo *utopia*, pois nada justifica melhor essa vinculação, e continuidade histórica, do que esse termo. Em entendimento mais detalhado, e sigo aqui as oportunas considerações de Gadamer, no texto *O que é práxis? As condições da razão social*, utopia “não é um esboço de objetivos de ação. O característico da utopia é, mais claramente, que nos conduz até o momento da

ação [...]. Não é, primeiramente, um projeto de ação, mas uma crítica do presente” (1983b, p. 50). Assim é que se efetiva a estreita relação entre o olhar que vislumbra a plena realização do estado humano e que, no entanto, o faz mais como um olhar crítico ao momento presente, e aos constituintes que permitiram chegar a esse estado atual. Assim sendo, o olhar ao presente assume sua função na própria dialética do esclarecimento, nesse processo histórico de autorreflexão que permite a constituição do humano, pois na experiência utópica “permanece algo de negativo contra o que existe, embora lhe continue a pertencer” (ADORNO [s.d.], p. 45). Nesse aspecto, a utopia se vincula à esperança, a partir da qual Adorno aponta para o que é verdadeiro: “a pergunta a colocar seria então se temos mais razão para amar o que sucede a nós, para afirmar o que existe, porque existe, do que de tomar como verdadeiro aquilo de que temos esperança” (ADORNO, 1993, 61, p. 85). Esse aspecto da esperança põe em conexão a crítica do presente a partir do olhar ao passado, a fim de questionar a aceitação do que existe simplesmente por estar dado a nós. Por outro lado, a crítica do presente é inscrita sob o olhar da esperança, o caráter ético propriamente dito, no qual o pensamento visualiza aquilo que posso vir a ser, no sentido de futuro.

Na *Crítica da razão prática*, ao diferenciar a causalidade natural da causalidade pela liberdade, sendo essa própria do *reino dos fins*, Kant renuncia radicalmente à consideração ao passado e o põe como totalmente fluído, por não termos mais este momento às mãos. Considerando o que determina a ação a partir da *segunda crítica*, qualquer tentativa de vincular o fato presente ao passado subtrai toda responsabilidade moral. E, em se tratando de causalidade, o ato somente é imputável pressupondo a autonomia do presente frente a qualquer influência passada:

visto que o tempo passado não está mais em meu poder, cada ação que pratico tem que ser necessária mediante fundamentos determinantes que não estão em meu poder, isto é, jamais sou livre no momento em que ajo [...]. Pois a cada momento estou sempre sob a necessidade de ser determinado a agir mediante aquilo que não está em meu poder, e a [...] série infinita dos eventos, que eu sempre só prosseguiria segundo uma ordem já predeterminada e não iniciaria espontaneamente em parte alguma, seria uma cadeia natural constante, portanto minha causalidade jamais seria liberdade (KANT, 2001, § 169-170).

Essa forma de considerar a moralidade salva, por um lado, a ação de todo determinismo estranho ou predestinação, levando à possibilidade de alterar o curso dos acontecimentos. Nesses termos não apenas sofre a ação histórica, mas ajo sobre a história, o que é possível somente ao ser racional possuidor de liberdade e

autonomia da vontade. Ao determinismo, à dependência dos eventos passados, Kant chamou de *mecanismo natural*, por ser comum a toda natureza dita irracional. Mas, e por outro lado, essa quebra de vinculação ao passado tem como efeito colateral a fixação no presente como momento suficiente na constituição humana. Admitindo a necessidade de causalidade por liberdade em oposição à natural com seu vínculo ao passado, a consequência é o processo de individuação, quando este assume a etiqueta da era atômica.

A defesa em relação à constituição de células de humanidade se opõe à não relação temporal estabelecida por Kant, quando afirma que o passado não pode servir de determinante para a ação presente. É evidente que o passado não está mais em nossas mãos, pois foi rompido o vínculo imediato conosco, mas compreendendo o tempo não em momentos estanques, mas enquanto tempo da existência e de realização da existência, o passado ressurgue constantemente como incentivo à ação. Disso decorre a necessidade pedagógica de aprendizagem com os fatos passados, sejam fatos diretamente imputados a nós, ou imputados a outras pessoas. Ainda em contraposição a Kant, vale situar um argumento de Adorno, quando afirma em seu texto *O que significa elaborar o passado* (2003), que um dos sintomas da fraqueza social do ser humano está, exatamente, no desaparecimento da consciência sobre quão contínua é a história, ou seja, o quanto de vínculo existe entre o passado, o presente e o futuro.

A ausência da consciência desse vínculo repercutiria na alienação da memória e no esgotamento na constante adaptação ao existente. Isso ocorre, pois faltaria ao elemento utópico algo fundamental: a possibilidade de crítica ao presente encontra lucidez a partir da capacidade de perceber o que permitiu se chegar ao estado atual, autorizando o vínculo com o passado. Nesse sentido, o pretérito não constitui algo que não está mais à mão, mas é material disponível para toda dialética entre presente e utopia, entre o estado atual e a necessidade de vislumbrar algo melhor, como crítica àquilo que permitiu ao presente se converter naquilo que é. Em tal texto, Adorno aponta o problema de que o “desaparecimento da consciência da continuidade histórica [é] um sintoma daquela fraqueza social do eu, que Horkheimer e eu já procuramos derivar na *Dialética do esclarecimento*” (ADORNO, 2003, p. 32). Retomando a obra de 1947, tem-se o que significa esta fraqueza do eu: “Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com maior segurança se tornar igual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Em Adorno o *passado* e o *presente* estão continuamente voltando sua face um ao outro, em um processo de constituição da moralidade, identificado como o imperativo da geração de células de humanidade. Com

o problema da atomização e a consequente individuação, a noção de vínculo temporal se constitui em alternativa decisiva, significando a memória posta a salvo do esquecimento. Faz-se indispensável que os *choques do real*, no qual está a origem do pensamento, não se tornem momentos isolados na história, mas se configurem em uma sucessão intimamente vinculada e, assim, constituidora da consciência. Se, por um lado, temos aqui a condição para despertar o indivíduo, por outro, quando ausente esta noção de vínculo temporal, as experiências se tornam átomos isolados. É o diagnóstico de que a “vida transformou-se numa sucessão intemporal de choques, entre os quais se rasgam lacunas, intervalos paralisados” (ADORNO, 1993, 33, p. 46). Assim, a vinculação histórica aqui defendida constitui-se em desafio ético-educativo, na medida em que remete ao cuidado, ao evitar os elementos que, no passado, levaram ao problema enfrentado. “O cuidado com a memória fez dela não só um objeto de estudo, mas também uma tarefa ética: nosso dever consistiria, assim, em preservá-la, em salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens” (GAGNEBIN, 2007, p. 35), ou seja, a experiência vivida pelos outros e pelo indivíduo mesmo enquanto núcleo de força que impulsiona para novas experiências de vida, superando os fatores perversos do passado e alimentando aquilo que contribuiu para a constituição ética das relações humanas. No sentido de resgatar tradições, vidas, falas, imagens, Gagnebin afirma, no mesmo texto, que “muitas pessoas entre nós nem precisam esquecer: simplesmente não sabem, por exemplo, o que essa palavra ‘Auschwitz’ representa” (p. 37). História, Filosofia, Arte, todas vinculadas à educação no sentido de fazer valer a fala, o local do outro, como testemunho de um momento da história da humanidade, mas, mais que isso, como testemunho do ser humano que se constitui a partir do local ocupado pelo outro, do intercâmbio de experiências de vida.

A igualdade que caracteriza o *eu* se deve, dentre outros aspectos, à não vinculação das experiências entre si e da não vinculação do próprio indivíduo à sua totalidade de experiências, o que significa a tentativa de gerar coesão pela coerção, que só é possível com a efetivação da era atômica: “A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27). O problema é que esses indivíduos mesmos, cuja condição de existência é a lucidez de seu tempo de experiências contínuas, acabam por não serem capazes de agir movidos pela consciência provinda de tais experiências, mas a partir da igualdade gerada pela vergonha ou medo de ser diferente: “Que todos os homens sejam iguais uns aos outros, é precisamente o que viria a calhar

para a sociedade. Ela considera as diferenças reais ou imaginárias como marcas ignominiosas, que atestam que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade” (ADORNO, 1993, 66, p. 89). Tal má universalidade nega a possibilidade de compartilhar as diferenças, pondo o universal como a anulação dessas. Para Adorno, a vida em sociedade deveria ser conduzida tendo o ideal de integração das diferenças como seu objetivo, pois a proposta de coesão sem violência se constitui no sentido do próprio termo *sociedade*:

uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma ideia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje, para a identidade entre os interessados no cinema e os interessados em armamentos, pensando, contudo, *a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo* (ADORNO, 1993, 66, p. 89 – grifo nosso).

O universal pode, então, significar a ausência do sujeito; temos a individualidade, mas não temos sujeitos – é o grave problema da ausência de subjetividade, característica da vida no interior da sociedade do capitalismo tardio: “onde o indivíduo não pode ser sujeito, instaura-se uma individualidade, cuja característica é a transformação do sujeito mesmo em mercadoria, que oferece como vantagem e valor a força de trabalho, o próprio corpo, informação ou sua própria consciência” (TIBURI, 2005, p. 129). Diante disto, a “filosofia de Adorno filia-se [...] à crítica do individualismo como resto danificado do sujeito” (p. 135).

A ênfase kantiana do passado destituído de seu elemento de causalidade inscreve o sujeito ético em um presente contínuo, e o resultado é que “a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente” (ADORNO, 2003, p. 33). Evitar tal adaptação e alienação é tarefa da educação em seu processo de constituição de células de humanidade em meio ao todo atomizado, e a consideração do passado em seu elemento promotor e necessário à dialética do esclarecimento⁸ somente vai ocorrer “no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (p. 49).

O que surge de todas essas discussões é que o estabelecimento de *vínculos* está na base de todas as discussões éticas. Vínculo, enquanto diferenças que não nos tornam indiferentes; enquanto necessidade de consciência dos momentos históricos, dos tempos que se conectam na formação do humano; vínculo, enquanto importância de formar identidade a partir das diversas

experiências individuais que permitem o reconhecimento do outro, e o reconhecimento de si. Vínculo é a geração de células de humanidade. Com isso, alguns problemas surgem provocantes: *Como a educação pode se comprometer diante disto? É possível reivindicar que a escola promova ou eduque para o estabelecimento de tais vínculos? Como significar eticamente a educação, tendo como base tais desafios e a concepção de sujeito até então defendida?* Como indicativos de solução para tais questionamentos, será desenvolvido argumento em defesa da significação ético-educativa a partir do termo *plasmar linguístico*. O eixo norteador está, então, no sentido ético que envolve o dar forma à linguagem a partir do espaço escolar e, em sentido mais amplo, a partir dos processos formativo-educacionais que se estabelecem no decorrer das experiências de vida do indivíduo.

A ÉTICA E A ESTÉTICA EM SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A proposta desta segunda parte do desenvolvimento é situar a relação entre o reconhecimento do outro a partir do espaço que ele ocupa como sendo uma preocupação ética e estética. Entrar em sua luminosidade, perceber o corpo vivente, considerar a condição humana a que pertence, tudo isso nos põe, também, nas considerações sobre estética e ética. Com base em tais aspectos é que se defenderá a educação e a ação pedagógica como espaços e momentos nos quais deve-se desenvolver a capacidade ética de plasmar a linguagem, de constituir o meio próprio no qual habitamos, nos identificamos e a partir do qual nos relacionamos. No desafio maior está a capacidade ética de plasmar a linguagem a partir do qual nos identificamos enquanto grupo, o meio linguístico comum que pode ser denominado *sala de aula*. Isso exige, na metáfora de Malraux, conseguir entrar na luminosidade do outro e constituir a sala de aula como sendo, também, espaço e tempo da existência humana.

Não é possível conceber a educação sem a vinculação com a ética, e a ética não tem outro ponto de apoio a não ser o estético – enquanto o sensível, aquela materialidade corpórea que rompe o abstrato –, o qual repõe a preocupação sobre a formação humana. É necessário que ocorra esta reposição do interesse sobre a formação, e aqui em sentido formal de instituições de ensino, pois esse espaço é local privilegiado de desenvolvimento da consciência da realidade, consciência do outro, consciência de si. Em outras palavras, a escola tem a grande possibilidade de aperfeiçoar as experiências e educar a sensibilidade, o que seria, em linhas gerais, a educação estética. Ênfase que a consciência da realidade, do reconhecimento do outro e de si mesmo em não sobreposição, deveria ser o motor estético e ético da formação desde a infância.

Isso remete à preocupação estética de Adorno no que se refere à formação escolar. Deveríamos ter preocupação com aquilo que as crianças têm em defasagem, aquilo que, muitas vezes, não conseguem aprender: “o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão”.⁹ Faz-se necessário dirigir o olhar a esse problema a fim de, ao menos, nos questionarmos se a escola não pode assumir essa tarefa. Esse olhar que recai sobre as instituições de ensino, propondo o desafio de ser o espaço no qual este *repertório mental* de imagens, de linguagem, encontraria seu pleno desenvolvimento, é plenamente possível de aceitação. Enfaticamente, essas instituições não podem se abster dessa tarefa, em vista do critério qualitativo que permeia a educação, para alguém dos índices de aprovação ou reprovação, das ampliações de espaços físicos (sem, é claro, abstrair a importância de tais critérios). No momento em que a escola assume a tarefa de gerar esse enriquecimento de imagens e de linguagem, a preocupação recai sobre a ampliação mental, a ampliação dos referenciais interpretativos do mundo, ampliação da capacidade de realizar experiências no mundo.

Esse é o meio no qual a criança já deve ser inserida e, muito mais, é esse o meio que a criança já deve estar construindo, seu próprio meio, no qual habita, sua linguagem. Isso encontra fundamentos a partir, principalmente, de Gadamer, para quem a linguagem “não é um mero instrumento, ou um dom excelente que possuímos como homens, mas o meio no qual vivemos desde o começo, como seres sociais, e que mantém aberto o todo no qual existimos” (1983a, p. 11). Assim sendo, “cada vez que se leva a cabo uma comunicação, não só se usa, como também se plasma a linguagem” (p. 12). Seguindo essas linhas, nota-se que o ser humano não usa a linguagem, ele é linguagem, é comunicação que se efetiva no diálogo efetivo, ou seja, que modifica os envolvidos – o que significa, em última instância, o plasmar do humano.

Nós somos a palavra, a linguagem; nós não a usamos, nós nela vivemos: “as palavras que usamos na linguagem nos são a tal ponto familiares, que estamos aí por assim dizer nas palavras. Elas não se tornam objeto. O uso da língua não é de modo algum o uso de algo. Nós vivemos em uma língua como em um elemento, como o peixe na água” (GADAMER, 2007, p. 95). Vislumbra-se o real desafio que é a sala de aula: ela deve ser o espaço do plasmar deste mundo, desse elemento no qual vivemos. Pela construção da linguagem é possível construir sentido, gerar sentido; por esta construção a própria escola passa a ter sentido, convertendo-se em espaço comum no qual constituímos modos de compreender o mundo.

A relação disso com a proposta de significação ética para a educação se evidencia no momento em

que percebemos a importância da relação com o outro, com a alteridade, como condição para este plasmar da linguagem, do meio em que vivemos. Sendo a ética o pressuposto que nos orienta na boa condução e construção do indivíduo no interior das experiências coletivas, a sala de aula se converte em espaço privilegiado no qual os sujeitos ali envolvidos percebem-se no desafio de dar forma a esse meio, construí-lo como espaço comum, o *habitat* sem o qual não nos orientamos adequadamente, o *habitat* referencial que nos identifica e, ao mesmo tempo, nos vincula.¹⁰ O grave problema é que há um desmembrar desse mundo, desse meio. O professor plasma – dá forma – a sua linguagem, a partir de sua função; o aluno, constitui sua linguagem, seu meio, tendo como referência sua posição, muitas vezes apenas receptiva; cada um, como um átomo isolado, não consegue constituir a célula a partir da qual se constitui o corpo comum denominado sala de aula. É como se cada um dos envolvidos habitasse as fronteiras do território, e uma *terra de ninguém* permaneceria inabitada. Essa terra é a linguagem comum que permaneceria sem ganhar forma, sem ser plasmada e, conseqüentemente, falharia a própria expressão do indivíduo, a manifestação de sua concretude.

Nesse sentido, a linguagem não se constitui simplesmente em um sistema de signos utilizados para dizer algo. Na *Crítica da razão pura* (B 93 segs.), o juízo – a capacidade de pensar e definir – é dado como a “representação de uma representação de um objeto”, ou seja, a representação de um conceito criado pela faculdade do entendimento. A partir da *Dialética negativa*, o sensível sobrevive a partir de seu meio linguístico, o qual é extinguido pelo pensamento reduzido ao conceito, pois não faz a devida consideração ao caráter de constelação e o elemento concreto:¹¹

O momento unificador sobrevive sem a negação da negação e mesmo sem entregar-se à abstração enquanto princípio supremo, de modo que não se progride a partir de conceitos e por etapas até o conceito superior mais universal, mas esses conceitos entram em uma constelação. *Essa constelação ilumina o que há de específico no objeto e que é indiferente ou um peso para o procedimento classificatório. O modelo para isso é o comportamento da linguagem.* Ela não oferece nenhum mero sistema de signos para as funções do conhecimento. *Onde ela se apresenta essencialmente enquanto linguagem e se torna apresentação, ela não define seus conceitos.* [...] Na medida em que os conceitos se reúnem em torno da coisa a ser conhecida, eles determinam potencialmente seu interior, alcançam por meio do pensamento aquilo que o pensamento necessariamente extirpa de si (ADORNO, 2009, p. 140-141 – grifo nosso).

Estamos diante de uma diferença: *a linguagem é tão somente um sistema de signos a partir do qual o conceito*

é dito, ou a linguagem é o meio no qual cada um vive, se manifesta e a partir do qual deve ser conhecido? Conforme Tiburi, “na filosofia adorniana, a linguagem deixa de ser um objeto, em seu sentido puro e simples, ou um instrumento para designar objetos; ela passa a ser lugar de uma experiência [...]. A própria linguagem aparece como experiência enquanto convívio e fala sem dominação sobre o não idêntico” (2005, p. 68). A *Teoria estética* nos indica a relação que se estabelece entre a *linguagem* e o *concreto*, destacando, exatamente, o caráter de *meio linguístico*: “o meio pelo qual as obras de arte existentes são mais do que a existência não é um novo ser-aí, mas a sua linguagem. As obras autênticas falam mesmo quando recusam a aparência” (p. 124). Esse *ser mais* do que a existência indica algo surgido para além do evidente, além do que aparece. Ou seja, indica o elemento concreto que precisa ser percebido a partir do seu meio, compreendido aqui como *meio linguístico*, local em que se efetivam as experiências, nos comunicamos, sem, contudo, ocorrer sobreposição de interlocutores.

O desafio ético-educativo indica que os indivíduos envolvidos em um processo formativo falam a partir do seu meio próprio, o que precisa ser reconhecido, muitas vezes, para além do imediatamente evidenciado, ou seja, para além das palavras ou atitudes visíveis no espaço e no tempo da vida escolar. A constelação que caracteriza o aluno e o professor significa que o momento da fala, da experiência pedagógica da sala de aula ou do ambiente escolar mais amplo, traz consigo uma carga de experiências que constitui a linguagem, que dá forma à concretude de cada indivíduo. A dificuldade é que não conseguimos, seja por dificuldade pedagógica ou por dificuldade ética, compreender tais aspectos e, a partir de então, construirmos o meio linguístico comum. Visualiza-se a importância de o ambiente escolar tornar-se o lugar da experiência de si e do outro, mas uma experiência que permita criar vínculos eticamente sustentáveis e desenvolver o senso de responsabilidade pelo local do outro; um lugar da experiência linguística a partir do qual se constitui o meio comum no qual habitamos como diferenciados, sem temor por assim sê-lo. É exatamente na capacidade da alteridade, do diferenciado se comunicar, que a condição humana se aperfeiçoa e evoluímos enquanto seres humanos.

Retomando o argumento acerca da obra de arte, dizer que a obra fala, mesmo quando recusa a aparência – tornando-se não evidente – faz considerar o essencial como aquilo que permanece escondido e, por isso mesmo, provocativo. Reconhecer esse caráter essencial é tarefa da razão que respeita a constelação de momentos que se inter-relacionam e constituem sentido:

o sentido de uma obra de arte é ao mesmo tempo a essência que se oculta no fático; traduz em aparição o que esta de outro modo esconde. A organização da obra de arte, isto é, o agrupamento dos seus momentos e o seu inter-relacionamento, tem este objetivo e é difícil, mediante a atitude crítica, distingui-lo do elemento afirmativo, da aparência da realidade do sentido, tão cuidadosamente como agradaria à construção conceptual filosófica (ADORNO [s.d.], p. 124-125).

Deparamo-nos com a necessidade de atribuir o sentido estético da obra de arte ao próprio ser humano. Quanto de nós se oculta na manifestação do fático! *Não estaria o essencial, o verdadeiro, nesse conteúdo que se oculta?* Enquanto alternativa de novas descobertas e novos sentidos ali está o verdadeiro, pois o pensamento que busca compreender se percebe insuficiente, exigindo o renovar da experiência. Diante desse oculto no qual estaria a verdade, o pensamento que retorna a si mesmo não mais se reconhece, mas percebe-se estranho em sua insuficiência de conteúdo. Porém, é somente “no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento” (ADORNO, 1993, 41, p. 58).

Afirmado na *Minima moralia* (122, p. 168) e repetido em *Dialética negativa* (2009, p. 48), esse estranhamento do pensamento sobre ele mesmo permite a abertura para o novo que está oculto no fático. E mais, é a chance para pensar uma relação verdadeira entre o pensamento e o pensado: “Verdadeiros são apenas aqueles pensamentos que não compreendem a si mesmos”. Não compreendem a si mesmos devido ao desvio ocorrido na regra tradicional da adequação entre pensamento e pensado como sendo a verdade. Conforme indicado em *Dialética negativa* (p. 43), os pensamentos devem ir ao extremo, nada deve deter esta capacidade humana denominada *pensar*. Isso significa, em últimas palavras, “pensar perigosamente; estimular o pensamento a partir da experiência da coisa, não recuar diante de nada, não se deixar embarçar por qualquer conveniência do previamente pensado” (ADORNO, 1995a, p. 23). A linguagem, enquanto posse de um sujeito que diz algo, está em conexão com uma novidade, a linguagem enquanto meio no qual esse outro está inserido, o que impõe a necessidade de não recuar diante do não pensado, mas encontrar nisso a chance para a filosofia e para a possibilidade de reafirmar o plasmar da linguagem como sendo o fundo ético da constituição do humano. Tudo isso enfatiza a ideia do plasmar linguístico da sala de aula como resultado de uma relação entre sujeitos, os quais, ao mesmo tempo em que constituírem linguagem, devem ser compreendidos a partir dessa constituição. Porém, essa constituição não ocorre somente em sala de aula, mas é algo que o

aluno vem constituindo anteriormente à vida escolar, e continuará constituindo em paralelo à escola, nas diversas relações que estabelece na vivência social. Desse modo, compreender o outro significa, também, compreender seu meio linguístico anterior e paralelo à escola.

Se anteriormente falávamos do local da experiência, agora falamos em renovação da experiência e da tentativa de irmos além dos conceitos já gastos e fixos em determinadas experiências. A renovação que aqui se propõe está na capacidade de construção que cada indivíduo possui e, uma vez dadas as condições adequadas, tem-se a possibilidade de fazer surgir o novo. A preocupação é se os processos educativos desenvolvidos nas instituições de ensino estão aptos a isso. Como estamos nos constituindo a partir dos diversos momentos que envolvem a prática pedagógica? Que novidade é possível esperar nos envolvidos em um ambiente escolar? Acredito que o local da experiência seja, também, o local da renovação da experiência e a derivação em novidades no modo como concebemos os outros, bem como sobre nossa responsabilidade frente a tal renovação, pois podemos esperar novidades do outro e não darmos a ele condições, ou, o que pode ser mais grave, sem exigir o novo em si próprio.

*Como é possível vincular a formação ética a partir do plasmar linguístico? Como é possível que, no vínculo com o outro em seu meio linguístico, e aqui focado no ambiente sala de aula, seja derivada a sensibilização moral? A vinculação entre arte, filosofia e educação se constitui em alternativa pedagógica fundamental para pensar a formação e a sensibilização moral. O sentido da ética e moral é posto, aqui, seguindo as linhas de Hermann, em sua estreita relação com a educação, e como devendo ser preocupação da filosofia da educação. Em *Autocriação e horizonte comum*,*

a investigação sobre o sentido ético da educação está muito próxima das questões mais pungentes com as quais os educadores se defrontam e que, longe de ser uma finalidade metafísica ou de diletantismo, as questões éticas podem ser trabalhadas como uma *arte de viver* (2010, p. 92 – grifo nosso).

O meio linguístico solidamente constituído, esse meio no qual estamos inseridos, é condição para desenvolver a arte de viver. É nesse meio, para além dos meros signos a partir dos quais dizemos o mundo, que a arte de viver encontra sua condição de desenvolvimento ou de aprendizagem. Em outras palavras, o lugar ocupado pelo outro e por mim, a consideração pela experiência individual enquanto local da manifestação do concreto que identifica cada um e a partir do qual devemos ser reconhecidos, as estratégias que orientam o modo como habitamos nosso meio, podem ser entendidos, para usar a expressão de

Hermann, como *arte de viver*. Tudo isso é fundamental para a educação, e somente teremos condições de educar pessoas capazes de habitar qualificadamente o meio em que vivem, no momento em que dermos a devida atenção ao modo como se está plasmando a linguagem, como se está edificando esse meio próprio no qual vivemos. Dessa forma, mediante a educação, ocorre o “processo compreensivo que exige quebrar nossas resistências para nos abirmos ao outro, para *deixar valer a palavra do outro*. O encontro com a alteridade nos enriquece ao integrar o que nos falta, ao experimentar que nem sempre o que sabemos é suficiente para compreender a situação” (HERMANN, 2010, p. 117 – grifo nosso). A experiência do mundo não pode ser outra a não ser aquela que permite valer a palavra do outro. Nesse sentido é que a sala de aula deve assumir algumas tarefas básicas: ser o espaço no qual a linguagem é formada; permitir que o outro compartilhe dessa linguagem sem medo; garantir a subjetividade apta a reconhecer esse meio no qual o outro está inserido. Sobre isso recai o sentido ético-educativo do sujeito estético, esse que é capaz de realizar experiências sempre renovadas com aquilo que o outro é em sua concretude.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Dialética negativa**. Tradução de Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- _____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 29-50.
- _____. Observações sobre o pensamento filosófico. In: _____. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 15-25.
- _____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 181-201.
- _____. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, [s.d.]. (Arte e Comunicação, 14).
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES JÚNIOR, Douglas Garcia Alves. **Dialética da vertigem**: Adorno e a filosofia moral. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2005.
- ANTELME, Robert. **A espécie humana**. Tradução de Clara Alvarez. Lisboa: Ulisseia, 2003.
- DUARTE, Rodrigo. Morte da imortalidade: Adorno e o prognóstico hegeliano da morte da arte. In: _____. **Adornos**: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 117-129.
- FARINON, Maurício João. O projeto estético-filosófico em Adorno: articulações entre os conceitos de concreto, aproximação e construção. **Veritas**, Porto Alegre, v. 57, n. 3, p. 8-31, set./dez. 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *Acerca do filosófico nas ciências e do científico na filosofia*. In: _____. **A razão na época da ciência**. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983a. p. 9-25. (Biblioteca Tempo Universitário, 72).

_____. **Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 4. (Coleção Textos Filosóficos).

_____. O que é a práxis? As condições da razão social. In: _____. **A razão na época da ciência**. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983b. p. 41-56 (Biblioteca Tempo Universitário: 72).

HEMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (Coleção Fronteiras da Educação).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MALRAUX, André. **A condição humana**. 2. ed. Tradução de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: _____. (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

TIBURI, Márcia. **Metamorfoses do conceito: ética e dialética negativa em Theodor Adorno**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens: precedido de discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 5. ed. Introdução de Jacques Roger. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NOTAS

- ¹ Obra traduzida por Ivo Barroso e editada no Brasil pela Record, estando, em 2008, em sua segunda edição.
- ² Da coleção Os afluentes da memória, teve a tradução para o português de Portugal feita por Clara Alvarez. Foi publicada pela editora Ulisseia, de Lisboa, em 2003.
- ³ As citações da obra *Mínima moral* seguirão o seguinte padrão: AUTOR, ano, número do aforismo, número da página.

⁴ Não é nosso objetivo detalhar esse processo de humanização do amor-próprio. A referência a Rousseau, neste texto, é somente como passagem inspiradora para as discussões centrais desta proposta. Sobre essa temática em Rousseau, ver, por exemplo, estudos de Cláudio Dalbosco (por exemplo: *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante*. Campinas: Alínea, 2011).

⁵ Referência ao período do holocausto nazista, os campos de extermínio. Vale lembrar que a obra *A espécie humana* é um magnífico relato da vida no interior desse período de terror absoluto.

⁶ Vale destacar o sentido adorniano para o termo barbárie. Não ocorre um dualismo, mas a não coincidência entre o desenvolvimento material, tecnológico, e a promoção da humanidade. Isso é possível de se perceber no texto *Educação contra a barbárie*, onde se expõe: “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza” (ADORNO, 2003, p. 155).

⁷ Rodrigo Duarte (1997, p. 150 ss.) analisa o problema do entrelaçamento de cultura e barbárie a partir do enfoque da indústria cultural, sendo esta entendida como a exploração planejada da cultura, caracterizando a dominação da vida humana, a partir da subversão das manifestações culturais autênticas.

⁸ O passado se torna promotor da dialética do esclarecimento pelo fato de manter o ser humano lúcido dos motivos pelos quais o presente assumiu determinadas características. Também, por dar condições de o pensamento retornar sobre si mesmo, compreendendo sua formação histórica.

⁹ Conforme Bruno Pucci, “ao mesmo tempo que gera a padronização de tudo, a Indústria Cultural atrofia a imaginação, a espontaneidade, a atividade intelectual do espectador. Faz desaparecer tanto a capacidade de crítica, como a do respeito ao ser humano. Exclui o diferente, o novo. Até o divertir-se significa estar de acordo. Sob o monopólio privado da cultura, a tirania deixa o corpo e vai direto à alma (2007, p. 31 – grifo do autor).

¹⁰ Para Kant, o que nos vincularia é a ideia de reino de fins. O que se defende aqui é a vinculação a partir da forma dada ao meio no qual vivemos, a partir desse plasmar linguístico que identifica cada um e, a partir do qual, podemos nos relacionar.

¹¹ Sobre o conceito de concreto, ver: FARINON, Mauricio J. *O projeto estético-filosófico em Adorno: articulações entre os conceitos de concreto, aproximação e construção*. Veritas, Porto Alegre, v. 57, n. 3, set./dez. 2012.

Artigo recebido em março 2013.

Aprovado em julho 2013.