

## ***Dizer o que Não se Deixa Dizer: Adorno e a expressão como atitude formativa***

Fábio Caires Correia<sup>1</sup>  
Oneide Perius<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Tocantins, Palmas/TO – Brasil

**RESUMO – *Dizer o que Não se Deixa Dizer: Adorno e a expressão como atitude formativa.*** Propomos discutir neste artigo o conceito de expressão presente na filosofia de Theodor Adorno. O objetivo é pensá-lo como atitude praxica formativa. Ao transformar a teoria num *corpus* acabado de verdade, a prática coisifica o pensamento e, por consequência, instrumentaliza a formação. No intuito de romper a lógica da linguagem da eficácia, própria da prática, encontramos na ideia de expressão um espaço possível para a revitalização ou reconfiguração crítica desta lógica formativa, isto é, encontramos nele uma teoria como resíduo de esperança.

Palavras-chave: **Expressão. Prática. Teoria. Educação. Theodor Adorno.**

**ABSTRACT – *To Say what cannot be Said: Adorno and the expression as formative attitude.*** We propose to discuss in this article the concept of expression present in Theodor Adorno's philosophy. The goal is to think of it as a formative praxis attitude. By transforming theory into a truly finished *corpus*, practice is thought-provoking, and therefore instrumentalizes formation. In order to break the logic of the language of effectiveness, characteristic of practice, we find in the idea of expression a possible space for the revitalization or critical reconfiguration of this formative logic, i.e. we find in it a theory as a residue of hope.

Keywords: **Expression. Practice. Theory. Education. Theodor Adorno.**

## Introdução

‘Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis’.  
Notas marginais sobre teoria e práxis (Adorno, 1995, p. 204).

Se nos for permitido de início fazer uso de uma taxonomia na tentativa de trazer à luz uma possível caracterização do que parece ser o atual espírito formativo, nada mais razoável que a pragmática do cubo mágico. As habilidades requeridas por esse tipo de experimentalismo são lógicas, ou seja, compete ao sujeito decifrar a simetria das cores a partir de um emaranhado de movimentos comutadores previamente definidos por uma quantidade significativa de fórmulas. Nesta experiência, nos condicionamos à eficácia da operação e pensamos tão somente em termos práticos. A teoria é pensada meramente como *corpus* acabado de verdades. A partir disso, a velha sentença wittgensteiniana “nada dizer a não ser o que possa ser dito”<sup>1</sup> (Wittgenstein, 1968, 6.53, p. 129), nunca em outros tempos foi tão apregoada como nos que seguem. Apreende-se ou apodera-se de um tipo específico de conhecimento (nestes casos, o lógico) para resolver problemas que estão concretamente postos, e não de outro modo a não ser à maneira da pragmática do cubo mágico. É grande a desconfiança do que está fora dessa estrutura lógico-formal de resolução de problemas. Ao conceito, nesta empreitada, é dada a tarefa de comportar-se como uma camisa de forças, não permitindo o que a ele excede, ao que não é idêntico a ele mesmo. Os espaços para a expressão são obstruídos. A educação tornou-se um alvo precípua para tal lógica. Ela e muitos de nós seus comparsas fiéis cedemos ao processo seletivo da lógica robusta que tudo classifica.

Estariamos, com isso, sujeitados a uma formação *à la* cubo mágico, promotora de competentes e hábeis sujeitos para atender demandas impostas por exigências do mercado? Sendo positiva a resposta, como promover uma educação que possa ser um espaço para processo, expressão e crítica neste contexto hegemônico da dita sociedade do conhecimento? Ou ainda, é possível pensarmos a formação sem a camisa de forças da indústria, ou melhor, sem que ela seja vista somente como uma engrenagem imprescindível, embora nem sempre suficiente, para o fortalecimento dessa lógica da utilidade? São essas e outras questões que doravante buscaremos discutir neste pequeno texto.

Expostas as premissas iniciais, para realizar o objetivo principal do texto, a saber, pensar no campo educacional a pertinência da teoria como possibilidade de liberdade e fuga da camisa de forças dessa estrutura pragmática dominante, dividimos nossa argumentação em três movimentos distintos entre si, entrementes, partes de um todo. No primeiro deles, trazemos algumas dificuldades de pensar a promoção de uma educação (*Erziehung*) para a emancipação (*Mündigkeit*) dentro do atual contexto formativo, tendo como chave de leitura a complexa relação entre teoria e prática e o apoderamento desta última pela economia de mercado; por consequência, prosseguimos justificando que estas dificuldades, quer dizer, a dureza de se pensar uma educação para a autonomia, é fruto da hipostasiação formalmente programada de certa

ideia de prática, qual seja, a da utilidade imediata. O resultado de tal hipostasiação é a obliteração da teoria e, subjacente a isso, processo, expressão e crítica.

No segundo movimento, partindo de uma crítica imanente a essa certa imagem de prática – na tentativa de identificar uma possível contradição performativa à qual ela mesma está condicionada dada a sua hipostasiação –, apresentamos o conceito adorniano de “expressão” (Adorno, 2016) como *iter* para repensar os limites da formação dentro desse leito de Procrustes<sup>2</sup>, ou seja, do ajustamento (ou não) ao mercado. Se é na lógica da linguagem da eficácia subjacente a prática, que teoria, processo e crítica são subsumidos, o conceito de expressão, emerge com um espaço possível para a revitalização ou reconfiguração crítica desta lógica formativa. A tese deste momento é a urgência de se pensar ou aquilatar um *telos* formativo por meio de uma teoria crítica – *strictu sensu* –, ou seja, de uma teoria enquanto resíduo de esperança.

Por fim, concluímos o artigo tecendo algumas críticas acerca da passividade com a qual nossas instituições superiores de educação vêm tratando a instrumentalização da formação promovida pelo mercado, principalmente as Instituições públicas de ensino. E, *last but not least*, se é que podemos assumir e/ou defender alguma tese aqui, propomos um retorno e/ou o resgate de alguns pontos dos assim chamados modelos ideais da formação (*Paidéia*, *Humanitas* e *Bildung*), confrontando estes modelos com o que nós consideramos ser o atual e hegemônico modelo: a formação tacitamente dirigida ao mercado de trabalho. Esse confronto pode nos ajudar a dar voz ao que por finalidades puramente econômicas o atual modelo faz questão de não comportar ou problematizar, leia-se, a formação crítico-integral. Dizer o que não se deixar dizer, é a tarefa *par excellence* deste movimento teórico, portanto crítico, em tempo de pleno império da “razão ardilosa” (Souza, 2016).

## Sobre a Relação entre Teoria e Prática

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamiento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo [...] tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis (Adorno, 1995, p. 211)<sup>3</sup>.

Há duas possíveis hipóteses que podem justificar a tese da dureza de pensar a formação fora do atual contexto lógico-pragmático. A primeira tem apoio nas propostas de reforma dos currículos e, a partir disso, no estabelecimento de uma estrutura estática, dura e puramente técnica para estes, cuja finalidade – ao que nos parece óbvia – é o atendimento das demandas impostas pelo mercado. Tal estrutura é pensada para não permitir nenhuma manifestação daquilo que ele mesmo não possa comportar. O imperativo iluminista *sapere aude* cede lugar, no *late capitalism*, ao *tu debes*, ou seja, à normatividade administrada mantenedora do *status quo* da classe dominante. Esta é, diga-se *en*

*passant*, a função da pirâmide conceitual ‘competências, habilidades e atitudes’ (CHA) dentro da atual conjuntura formativa. Frutos da ciência administrativa, esses jargões foram inseridos na educação superior sem uma mínima reflexão crítica. Pautando-se nesses modelos de eficiência, a formação transformou-se num mecanismo de preparação de forças para o trabalho, isto é, na composição de indivíduos técnicos; a universidade perde a sua natureza de instituição de formação, e adquire um estatuto operacional de desenvolvimento de competências fragmentárias com fins à aplicação imediata. Substitui-se algo que deveria ser um processo para a autonomia, à heteronomia, pois “[...] os principais objetivos da educação superior se deslocam da formação humana integral para a capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas. Do valor social se inflectem ao interesse comercial” (Dias Sobrinho, 2015, p. 587).

Em outras palavras, é dada à formação a tarefa de modelar sujeitos não somente para a inserção destes no mercado de trabalho (o que em si seria positivo), mas principalmente para a manutenção e desenvolvimento das empresas que detêm o monopólio do capital. A astúcia do mercado é mimetizar no sujeito um protótipo formalmente esquematizado, *One-Dimensional Man* (Marcuse, 1964), que atenda de forma bastante útil as demandas da sociedade administrada. Ao buscar atender tais critérios, o sujeito acredita *bona fide* que a liberdade será a ele concedida. É justamente essa a artimanha da razão ardilosa:

[...] sua violência é adocicada; justifica o injustificável, legitima o ilegítimo a partir da seiva argumentativa que destila desde a profundidade de seus interesses estratégicos; ao organizar os meios disponíveis com relação à meta de atingir determinados fins, exerce de modo extremamente organizado a violência instrumental, pois enuncia o alibi perfeito para dispensar a moral em nome da técnica (Souza, 2016, p. 59).

A partir disso, a atualidade e, por consequência, a urgência de pensar sobre o referido tema são justificadas pela grave crise que estamos atravessando, em níveis nacional e internacional, e que nos impele à algum tipo de ação. Não obstante, conforme preocupação que permeia a integralidade da obra de Adorno, pôr-se à ação sem a compreensão adequada da complexidade do contexto histórico-social tende inevitavelmente ao insucesso; ou, ainda e bem pior, ao agravamento do processo de crise. Para romper com um ciclo de ações confinadas à lógica vigente, Adorno defende a autonomia da teoria, pois “[...] é justamente sob os constrangimentos práticos de um mundo funcionalmente pragmatizado que devemos manter a teoria” (Adorno, 2003, p. 136). Eis, portanto, a segunda justificativa que tende a tornar cada vez mais dura a fuga dessa estrutura formativa vigente, leia-se, a hipostasiação da prática em detrimento da teoria. Doravante, a ideia é pensar como essa tensão entre teoria e prática é abordada nos textos adornianos.

Precisamos pontuar, como bem lembra Pucci (2007), que Theodor W. Adorno escreveu, dentre outros, três textos significativos e bem espe-

cíficos sobre teoria: i) *Marginalien zu Theorie und Praxis*, ii) *Ästhetische Theorie* e iii) *Theorie der Halbbildung*. No primeiro deles, *Marginalien zu Theorie und Praxis*, Adorno questiona a tese marxiana da unidade na relação entre teoria e prática, “sua solidificação, seu congelamento posterior, permanentemente praticado pelos teóricos adeptos do marxismo” (Franco, 2000, p. 91). Para ele, assim como a obra de arte, a teoria tem um duplo caráter: i) o de pertencer ao contexto geral da sociedade e o de ser, ao mesmo tempo, ii) autônoma. No segundo, *Ästhetische Theorie*, apresenta-se, de forma fragmentária e paratática, um conjunto de teses negativas sobre as relações aporéticas entre a obra de arte e a sociedade contemporânea<sup>4</sup>. Já no terceiro texto, *Theorie der Halbbildung*, Adorno apresenta uma série de princípios teóricos que possibilita a reflexão crítica acerca da semiformação (*Halbbildung*), ou seja., ao que a formação ora se transformou<sup>5</sup>. Embora ao decorrer do ensaio utilizemos os dois últimos textos como recurso, é a partir do primeiro que nossas reflexões estarão ancoradas.

Se tomarmos historicamente a relação teoria e práxis, desde a Grécia Antiga, em que a teoria (*θεωρία*) era tomada num sentido estritamente especulativo opondo-se, portanto, a qualquer atividade que não tenha como *telos* a contemplação; até a Modernidade, encontrando em René Descartes (1596-1650), mais especificamente em sua doutrina das duas substâncias (*res cogitans* – *res extensa*), a ratificação por excelência da dicotomia sujeito-objeto, vê-se, quando não uma identidade entre os dois termos, o domínio absoluto de um deles. Neste sentido, o objetivo adorniano não é anular ambas as posições, mas demonstrar, por um lado, a dimensão puramente especulativa e hipotética da teoria e, por outro, sua fecundidade práxica. A tese da unidade marxiana entre teoria e práxis, vista por ele como dogma, é posta em xeque. Adorno quer com isso demonstrar que tal relação é muito mais contraditória e descontínua que de unidade. Pois, para ele:

[a] teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disso, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao *thema probandum*, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria (Adorno, 1995, p. 227)<sup>6</sup>.

De acordo com o exposto acima, não é exagero lembrar que ao postular a contradição e não a unidade entre teoria e práxis, Adorno continua fiel ao projeto inicial da teoria crítica proposto por Max Horkheimer em *Traditionelle und kritische Theorie* (1937). Pois enquanto a primeira se limita a descrever a realidade como algo exterior ao observador e separou rigidamente o pensamento e ação (sujeito-objeto), ela “expulsa do seu campo de reflexão as condicionantes históricas do seu próprio método” (Nobre, 2013, p. 44). A segunda, embora considere

que teoria e práxis sejam processos distintos (e até necessários), acrescenta a ideia segundo a qual é urgente conceber tais dimensões numa imprescindível correlação dado que a realidade social é produto da ação dos homens. Isso nos leva a crer que a práxis educativa atual é, ainda, uma teoria tradicional.

Neste sentido, acordando com Nobre (2013), se a teoria for feita para mostrar como as coisas deveriam ser, esquecemos de mostrar como as coisas realmente são. Se fizermos da teoria um *corpus* de verdades, ou seja, se dissermos que as coisas são como elas devem ser, eliminamos a possibilidade de que as coisas sejam diferentes do que elas são. Enfim, este é ponto fundamental da teoria crítica. A saber, é impossível mostrar como as coisas realmente são, senão a partir da perspectiva de como deveriam ser. Não existe unidade imediata entre teoria e práxis tal como prega a atual práxis educativa.

De acordo com Pucci (2007), ao tomar a hipótese como constituinte imanente da teoria, a reflexão adorniana se choca frontalmente contra a concepção de teoria enquanto sistema fechado, *corpus* acabado de verdades. Enquanto *corpus* acabado de verdades, ela perde a sua dimensão sócio-histórica e se transforma num ativismo desregrado, devorando tudo o que tende a escapar de seu controle; na qualidade de constituinte imanente da teoria, ela busca resgatar, no processo de sistematização, a capacidade de refletir negativamente a realidade. Como então articular teoria e educação na atual sociedade administrada? Duas realidades antitéticas são apresentadas: a) a teoria, *strictu sensu*, que se funda na reflexão crítica e imanente dos processos históricos e a b) educação profundamente preocupada com o *fazer*. Nos dizeres de Pucci, “[...] situação educacional desastrosa e o incontrolável impulso de apresentar soluções paliativas levam todo pensar a se voltar imediatamente para o agir. Positiviza-se a teoria” (Pucci, 2007, p. 142).

Aludidas no início do texto, as reformas curriculares nos parecem ser um dado evidente da hipostasiação da prática na atual conjuntura do processo formativo. Ela (a prática) transformou-se num ativismo desvairado, exigindo continuamente um fim em si mesma, tornando-se trivial tanto à teoria, quanto às especificidades emergentes de cada caso particular à qual ela se impõe. Para Franco, “concebida desse modo, ela também corre o risco de ser vítima da coisificação ou, o que dá no mesmo, de resultar em um ativismo cego coordenado pelo mundo administrado” (Franco, 2000, p. 93). Isso porque a demasiada confiança a ela conferida tende a postular erroneamente uma estrutura estática e formal de pensamento cuja finalidade é compreender a realidade em seu dinamismo histórico. Fadada ao fracasso, devido à impossibilidade de compreensão do processo dialético de efetivação do real por requerer um fim em si mesma (portanto, síntese absoluta), a prática capta apenas os momentos pelos quais ela se dirige, subsumindo as idiosincrasias emergentes.

O ativismo [*prático*] é regressivo. Cativado por aquela positividade que há tanto tempo faz o papel de armadura para a debilidade do Eu, recusa-se a refletir sobre a sua própria impotência. Os que não param de gritar: *Demasiado abstrato!*, empenham-se num concretismo, numa imediatez, que estão abaixo do nível dos meios teóricos disponíveis. Isso favorece a práxis aparente [...] Diretamente, impõe-se a supremacia burguesa dos meios sobre os fins, cujo espírito, segundo o programa, se pretendia combater. A reforma tecnocrática da universidade, à qual se quer conjurar, talvez mesmo '*bona fide*', não é só o contragolpe assestado ao protesto. Este a promove a partir de si mesmo. A liberdade de cátedra é rebaixada a um serviço a clientes e deve sujeitar-se a controles (Adorno, 1995, p. 223, *grifos nossos*)<sup>7</sup>.

A crítica adorniana ancora-se, portanto, na imediatez pela qual a práxis aparente se funda, coisificando o pensamento e a si mesma. Neste sentido, toda teoria educativa com seus modelos formais de pensamento que, desconhecendo a historicidade dos processos, visa o ajustamento é, para nosso autor, uma práxis aparente. Para Adorno (1995, p. 211)<sup>8</sup>,

[a] aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto [...] tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

Não é sem razão que a formação, por exigências das forças econômicas ou mesmo dos organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE, FMI, etc.), tem sofrido ataques cada vez mais agudos. *O telos* é, ao que tudo indica, uma formação instrumental, pragmática, para desenvolvimento da economia. A universidade é rebaixada à função de empresa: vender produtos, atender clientes, formar "uma guarda suplementar do sistema" (*Garde fürs System*) (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 43)<sup>9</sup>. Tudo aquilo que foge à dinâmica da sociedade administrada é obliterado. Fetichiza-se a prática, pois,

[o] predomínio da razão instrumental, exigida por tal situação, já não permite a ninguém a reflexão que não esteja voltada para a solução dos problemas suscitados por esse tipo de lógica social: a racionalização modernizadora de todos os aspectos da sociedade não tolera a crítica ou o pensamento que teima em se pautar pelo respeito a seus fins intrínsecos (Franco, 2000, p. 93).

Essa práxis dominante, prototípica da "*Bürgerliche Kälte*" (Gruschka, 1994), é mais uma reprodutora da semiformação (*Halbbildung*), pois é justamente da imaturidade dos dominados, promovida pela ausência programada da reflexão, que se nutre, como bem afirmou Gilles Deleuze, a "sociedade do controle" (Deleuze, 1992). Ao ensinar apenas conhecimentos atomizados, a semiformação conduz estrategicamente os partícipes do processo à incorporação coletiva da lógica da indústria

cultural e, por consequência, a mimetizarem o princípio da competição capitalista: “nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do ‘fora’ é a verdadeira fonte da angústia” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 26)<sup>10</sup>. A tarefa da teoria (crítica) é promover uma reflexão que torne possível a superação da frieza das instituições instrumentais do mundo burocrático e estabelecer uma relação refletida entre seu agir objetivante e sua interação humana, pois, “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis” (Adorno, 1995, p. 204).

### **Expressão como Atitude Prática**

[...] o pensamento inevitavelmente se converte em mercadoria e a linguagem, em seu encarecimento (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 11-12)<sup>11</sup>.

A principal denúncia realizada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, principalmente no primeiro capítulo intitulado *O conceito de esclarecimento*, é a de que o mito converte-se em esclarecimento, ao passo de que nele já se encontram incorporados os germes iniciais “daquela disciplina e poder que Bacon enaltece como objetivo a alcançar” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20)<sup>12</sup>; e que o esclarecimento prefigura uma nova espécie de mitologia, pois, agarrado à ciência e suas promessas de emancipação do sujeito por meio do saber, desembocou em seu oposto, a saber, na mais premente alienação – de si mesmo e da natureza que o circunda. No ínterim desse processo, a razão, vista por eles como “um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 37)<sup>13</sup>, apodera-se da linguagem e a transforma num dos seus eminentes instrumentos de dominação.

Nesse sentido, identificando a cooptação da linguagem e da experiência pela lógica da matematização do mundo, a crítica à linguagem em Horkheimer e, majoritariamente, em Adorno, se caracteriza como lugar de expressão conceitual, mas, “ela mesma [a linguagem] está aquém daquilo que é expresso” (Teixeira Filho, 2017, p. 134). A ideia de expressão é, nesse sentido, uma crítica material à própria insuficiência da linguagem em restituir o clamor ético ao sofrimento. A filosofia em Adorno é, portanto, uma filosofia como *Darstellung* (apresentação) e deseja se contrapor à filosofia como *Vorstellung* (representação). O desafio que ora nos propusemos é pensar a ideia de expressão como crítica à linguagem engessada e operacional apregoada pela atual práxis educativa.

De acordo com Duarte (2008), o conceito de expressão é importantíssimo não só para a teoria estética adorniana, mas também para sua filosofia de modo geral. Já na *Dialética do Esclarecimento*, tal ideia aparece, como atitude filosófica, como uma manifestação artisticamente ordenada do sofrimento humano, que simboliza, dentre outras coisas, um *estar-fora* da lógica da indústria cultural, uma característica típica das obras de arte autênticas. Não é sem razão que na *Teoria Estética* o mesmo conceito é retomado como uma forma de objetivação

do inobjetivo (*Vergegenständlichung des Ungegenständlichen*), ou seja, sua função é encontrar expressivamente um modo de dar vazão ao sofrimento. Significa, portanto, “[...] um processo cujo objetivo é expor o sofrimento humano e que polariza a criação artística num mundo onde a alegria torna-se no mínimo problemática – se não impossível – já que a felicidade seria inexprimível” (Duarte, 2008, p. 120).

A crítica realizada por Adorno não caracteriza um niilismo frente às possibilidades de existência de uma vida feliz, mas a possibilidade de manifestá-la conceitualmente. Tal hipótese é remetida à relação sujeito-objeto na medida em que manifesta a incapacidade de apresentá-la assimetricamente pela linguagem, pois esta já se encontra cooptada pela racionalidade instrumental. No entanto, enquanto expressão, “[...] o sujeito [...] deve ser aquele que apresenta, pela linguagem, aquilo que há de expressivo, porém, não linguístico, no objeto. Nesse sentido, o sujeito deve apresentar o objeto; deve, através da sua própria exposição, trazer o objeto à linguagem” (Teixeira Filho, 2017, p. 139). É justamente a conjectura da linguagem enquanto expressão e a expressão enquanto apresentação do objeto à linguagem que Habermas parece ter marginalizado em sua crítica aos autores da *Dialética do Esclarecimento*. Ao detectarem a razão instrumental como princípio de universalização da dominação, os autores não recaem numa aporia, ou melhor, numa contradição performativa, mas buscam encontrar, desde a perspectiva interna de si mesma, a sobrevivência do particular enquanto expressão dialética do não-idêntico subsumido no processo de síntese na identidade. Dito de outro modo, buscam encontrar aquilo que escapa ao domínio da totalidade. Neste sentido, a centralidade do pensamento enquanto expressão é justamente esse: expor o objeto sem dominá-lo.

A expressão estética é objectivação do inobjectivo de tal sorte que, pela sua objectivação, se torna num segundo inobjectivo, no que se exprime a partir do artefacto e não como imitação do sujeito. Por outro lado, a objectivação da expressão, que coincide com a arte, precisa justamente do sujeito que a elabora e, segundo a expressão burguesa, explora as suas emoções miméticas. A arte é plenamente expressiva quando, através dela, é subjectivamente mediatizado algo de objetivo: tristeza, energia, nostalgia. A expressão é o rosto plangente das obras (Adorno, 2016, p. 173-174)<sup>14</sup>.

Se o conceito de expressão, como atitude filosófica, é preliminarmente apresentado na *Dialética do Esclarecimento*, é na *Dialética Negativa* que ela ganha corpo. É nesta última obra que Adorno vai buscar “incorporar a mimeses dentro do discurso conceitual – não apenas como seu objeto, mas também tomando parte dele” (Duarte, 2008, p. 34). Para entendermos a importância que o conceito de mimeses tem nesse processo, alguns breves comentários são necessários.

Em Adorno e Horkheimer (1985), a mimese designa, especialmente no âmbito da *Dialética do esclarecimento*, um comportamento arcaico, expressão da luta pela sobrevivência diante da superioridade opres-

sora da natureza; está ligada ao processo autoconservação do sujeito. Neste sentido, ela não se constitui apenas como o outro esquecido pela razão, mas como uma forma de assemelhar-se à natureza para fins de dominação, ou seja, ela “transforma o pensamento em coisa, em instrumento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 33)<sup>15</sup>. Para os autores, o recalque da dimensão somático-mimético do conhecimento que acompanha a construção do pensamento da identidade conceitual, desemboca no solapamento de seus impulsos. A partir daí “[...] a expressão confere à filosofia a habilidade de penetrar nas camadas mais profundas de uma realidade que subjaz à realidade da aparência da reconciliação universal, para dar “voz à sua falta de liberdade”, algo que a ciência certamente não pode fazer” (Duarte, 2008, p. 35). Para Adorno, incorporar a mimese dentro do discurso conceitual significa a possibilidade de resgatá-la da repressão conceitual por meio da autorreflexão. E é na arte, enquanto “refúgio do comportamento mimético” (Adorno, 2016, p. 88)<sup>16</sup>, isto é., mimese redimida que encontramos a possibilidade de fugir tanto da magia como da regressão, pois

[...] o comportamento estético não é nem mimese imediata, nem mimese recalcada, mas o processo que ela desencadeia e em que se mantém modificada [...] Em última análise o comportamento estético deveria definir-se como a capacidade de sentir certos estremecimentos, como se a pele de galinha fosse a primeira imagem estética [...] nada é vida do sujeito a não ser o estremecimento, reação ao sortilégio total que o transcende. A consciência sem o estremecimento é a consciência reificada (Adorno, 2016, p. 503)<sup>17</sup>.

É, pois, a crítica à matematização do mundo que, enquanto horizonte, se desponta como tarefa para a teoria. Coisificando a si mesma e aos outros, a prática nos condiciona à inércia, à objetividade pragmatizada típica da sociedade administrada. Pensar é rebeldia por ser movimento crítico da falsa realidade. Teoria é movimento. É descontentamento frente à má-consciência. Provocar estremecimentos, promover abalos sísmicos, nos dizeres de Adorno, destituir a primazia do sujeito, trazer ao pensamento o objeto enquanto expressão do oprimido é mister para a teoria. Com isso, a expressão torna-se um modelo de pensamento extremamente importante para o atual contexto educacional, regido pela práxis da linguagem da eficácia.

A cooptação da linguagem não é por acaso. Ela é fruto de uma manipulação programada cuja finalidade é, como tentamos demonstrar até aqui, a manutenção da sociedade administrada. Para tanto é necessário que se liquide com a teoria, pois é nela que se encontra um refúgio da liberdade. Ao liquidar a teoria, processo, expressão e crítica são com ela exauridos, pois, “o procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 33)<sup>18</sup>. A operação, a lógica da utilidade, a pragmática do cubo mágico, tornaram-se o modelo estrutural da práxis formativa. Cabe à teoria manter a intransigência, pois é nela que se encontra a práxis revolucionária. A expressão é a renúncia do falso pensamento, ou seja, ao pensa-

mento voltado ao imediato, ao positivismo factual. Renunciar este falso pensamento tem se tornado cada vez mais urgente para a educação.

A expressão torna-se, *in fine*, uma atitude práxica na medida em que apresenta ou possibilita a experiência desde a lógica interna do processo formativo. Se a lógica da utilidade ganha força no engessamento curricular, a expressão ganha força na medida em que se abre ao choque com a experiência nua e crua da realidade concreta de cada sujeito. Ela é possibilidade de apresentar o subsumido na identidade engessada do currículo. É atitude e não modelo estrutural de pensamento.

Expressão não é alucinação. Ela é aparência, medida pelo princípio da realidade, que ela pode contornar [...] A expressão nega a realidade ao contrapor-lhe o que não se iguala a esta, mas não a renega; ela encara nos olhos o conflito, que resulta cegamente no sintoma. O que a expressão tem em comum com a repressão é que nela a moção se acha bloqueada pela realidade. A essa moção, bem como ao complexo inteiro da experiência do qual faz parte, está vedada a comunicação direta com o objeto. Enquanto expressão, ela chega a uma manifestação não-falsificada de si mesma e, deste modo, da resistência, na imitação sensível. Ela é tão forte, que lhe sucede modificar-se em uma mera imagem – o preço da sobrevivência –, sem sofrer mutilação ao passar para o exterior. Ela substitui seu objetivo, assim como sua própria ‘elaboração’ pela censura subjetiva, por uma elaboração objetiva: sua revelação polêmica (Adorno, 1992, p. 187)<sup>19</sup>.

## Considerações finais

A busca por um modelo (ideal) de formação que tornasse possível a saída do homem de sua menoridade, fazendo uso das palavras de Immanuel Kant (1974), norteou o pensamento humano desde a antiguidade grega até os tempos que seguem. Por razões claras, esses modelos foram adaptados ao tempo na tentativa de se aproximarem ao máximo do real e de suas necessidades emergentes. É isso que ocorre quando nos referimos à *Paideia* grega, a *Humanitas* romana e a *Bildung* alemã. Esses ideais formativos, considerando o período histórico de cada um deles, buscaram pensar a educação como uma forma de potencializar o sujeito, isto é., propuseram estruturar um modelo de formação que pudesse abarcar desde a concepção de uma vida correta (ética), passando pela ação política, até o desenvolvimento de saberes específicos para vida laboral.

A característica análoga em cada modelo era, portanto, a busca por uma formação integral, ou melhor, a construção de um processo de humanização que, além do ensino de matérias e disciplinas específicas, pautavam-se também no desenvolvimento das dimensões ético-sociais e estéticas do sujeito. Dentre os três, a *Bildung*, por ser o projeto formativo mais próximo de nosso tempo, desvincula-se do ideal holístico da *Paideia* e, de igual modo, do ideal teológico da *Humanitas*, fundando

um processo de autoformação pautada na autonomia do sujeito. Neste sentido, na *Bildung*, “o homem educado busca a si mesmo, participando de um ideal de humanidade, o que configura um programa de transformação social (uma teleologia ou finalidade) pela formação individual” (Hermann, 2009, p. 152).

O caminho percorrido até aqui, particularmente no que diz respeito a hipostasiação da prática dentro do atual contexto formativo, leva-nos ao choque frontal com esses modelos de pensamento. Se por um lado é característico de cada um dos modelos a busca por uma formação que pudesse priorizar a integralidade do sujeito, por outro, o que estamos presenciando é um ataque visceral ao que seria a base para uma formação crítica, a saber, o pensamento enquanto crítica negativa da realidade aparente. O mais desastroso é a passividade com a qual nossas instituições formativas de ensino superior estão lidando com essas questões. A soberania do pragmatismo mercadológico frente às demandas da Universidade é visivelmente percebida. Como bem lembra Dias Sobrinho:

A utopia social hoje cedeu lugar de destaque à função econômica. Atualmente, a principal demanda feita às instituições educativas é que estejam a serviço das indústrias, dos mercados, das necessidades laborais [...] Importantes passaram a ser a formação pragmática, o conhecimento útil, a capacidade de oferecer respostas imediatas, às necessidades do momento, para a satisfação do indivíduo e das empresas (Dias Sobrinho, 2005, p. 68-69).

Em outras palavras, a lógica da utilidade seduziu, com suas aparentes promessas, todo o *ethos* formativo. “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito...” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19)<sup>20</sup>, eis a palavra de ordem da atual práxis e de sua ardil razão. Mas, por mais que a linguagem tente, por meio dos seus mecanismos elementares, descrever o mundo, sempre haverá algo para além dela mesma, ou melhor, algo que ela não comporte. Neste sentido, o sem-expressão pela linguagem ainda permite que a senda da esperança continue aberta. Por isso, a força da expressão enquanto modelo crítico de pensamento, atitude formativa, é resistência frente à robotização/tecnicização dos sujeitos, isto é., frente a transformação destes em engrenagens para a manutenção da indústria. A teoria, fonte e resíduo da expressão é intransigência, práxis revolucionária. A tarefa do pensamento crítico é ser expressão do oprimido no meio desta totalidade esmagadora.

Recebido em 30 de novembro de 2018

Aprovado em 24 de junho de 2019

## Notas

1 *Nichts zu sagen, als was sich sagen läßt* (Wittgenstein, 1969, p. 114)

2 Procrustes (ou Procusto) filho de Poseidon tinha uma casa no monte Korydallos à beira da estrada sagrada que ligava Atenas a Eleusis. Ali existia um leito muito especial. Os viajantes que passavam eram convidados para um merecido des-

canso, mas mal adormeciam nessa cama, se nela não coubessem Procrustes cortava-lhes as pernas à medida, se acaso fossem mais curtos seriam esticados por um sistema de roldanas até terem exatamente o mesmo tamanho. Ninguém jamais cabia na cama exatamente, pois, secretamente, Procrustes escolhia uma entre duas camas.

- 3 Adorno (1977, p. 766).
- 4 Correia e Perius (2017).
- 5 Correia (2016).
- 6 Adorno (1977, p. 788).
- 7 Adorno (1977, p. 776-777).
- 8 Adorno (1977, p. 766).
- 9 Adorno e Horkheimer (1981, p. 56).
- 10 Adorno e Horkheimer (1981, p. 32).
- 11 Adorno e Horkheimer (1981, p. 12).
- 12 Adorno e Horkheimer (1981, p. 24).
- 13 Adorno e Horkheimer (1981, p. 45).
- 14 Adorno (1970, p. 170).
- 15 Adorno e Horkheimer (1981, p. 42).
- 16 Adorno (1970, p. 86).
- 17 Adorno (1970, p. 489-490).
- 18 Adorno e Horkheimer (1981, p. 42).
- 19 Adorno (1980, p. 241-242).
- 20 Adorno e Horkheimer (1981, p. 22).

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **Ästhetische Theorie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970 (Gesammelte Schriften, Band 7).
- ADORNO, Theodor W. **Kulturkritik und Gesellschaft II**. Gesammelte Schriften. Band 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977.
- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980 (Gesammelte Schriften, Band 4).
- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: Modelos críticos 2. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 202-229.
- ADORNO, Theodor W. **Aesthetic Theory**. Translated by Robert Hullot-Kentor. London-New York: Continuum, 1997.
- ADORNO, Theodor W. A Filosofia Muda o Mundo ao Manter-Se como Teoria. Entrevista de Theodor W. Adorno à Revista *Der Spiegel*. Tradução: Gabriel Cohn. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, 2003.

- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflections on a damaged life. Translated from the German by Edmund Jephcott. London-New York: Verso, 2005a.
- ADORNO, Theodor W. Marginalia to Theory and Praxis. In: **Critical models**: interventions and catchwords. Translated by Henry W. Pickford; introduction by Lydia Goehr. New York: Columbia University Press, 2005b.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Editora 70, 2016.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialektik der Aufklärung**: philosophische fragmente. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981 (Gesammelte Schriften Adorno, Band 3).
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, **Dialectic of enlightenmem**: philosophical fragments. Translated by Edmund Jephcorr. Stanford, California: Stanford University Press, 2002.
- CORREIA, Fábio Caires; PERIUS, Oneide. Considerações Acerca de uma Estética Negativa. **Revista Perspectiva Filosófica**, Recife, v. 44, n. 1, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230358>>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- CORREIA, Fábio Caires. Theodor W. Adorno e o problema da (semi)formação. **Kínesis**, v. VIII, n. 16, p. 110-126, jul. 2016.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. P. 219-226.
- DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.
- DUARTE, Rodrigo. **Dizer o Que Não se Deixa Dizer**: para uma filosofia da expressão. Chapecó: Argos, 2008.
- FRANCO, Renato. A relação entre teoria e práxis segundo Adorno. **Perspectivas**, São Paulo, n. 23, 2000, p. 85-99.
- GRUSCHKA, Andreas. **Bürgerliche Kälte und Pädagogik**: moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar: Büche der Pandora, 1994.
- HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação In: CENCI, Ângelo Vitorio. **Sobre Filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.
- HORKHEIMER, Max. **Traditionelle und kritische Theorie**. Gesammelte Schriften. Band 4: Schriften 1937. P. 162-216.
- KANT, Immanuel. Resposta a pergunta: Que é 'Esclarecimento'? In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974. P. 100-117.
- MARCUSE, Herbert. **One-Dimensional Man**: studies in the ideology of advanced industrial society. United Kingdom: Routledge & Kegan Paul, 1964.
- NOBRE, Marcos. **Curso Livre de Teoria Crítica**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

PUCCI, Bruno. Anotações sobre Teoria e Práxis Educativa. In: PUCCI, Bruno et al. (Org.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007. P. 141-153.

SOUZA, Ricardo Timm de. O Nervo Exposto: por uma crítica da razão ardilosa desde a racionalidade ética. **Justiça & Sociedade** – Revista do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista – IPA, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2016.

TEIXEIRA FILHO, Francisco Luciano. A Ressemantização do Fundamento. **Princípios** – Revista de Filosofia, Natal, UFRN, v. 24, n. 44, p. 129-149, maio/ago. 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-philosophicus**. Tradução: José Arthur Giannotti. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Logisch-Philosophische Abhandlung**. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1969.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-philosophicus**. Translated by D. F. Pears and B. F. McGuinness, with an introduction by Bertrand Russell. London; New York: Routledge classics, 2002.

**Fábio Caires Correia** é doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Substituto no Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1768-3720>

E-mail: [fabiocaires@mail.uft.edu.br](mailto:fabiocaires@mail.uft.edu.br)

**Oneide Perius** possui pós-doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Adjunto de Filosofia na UFT – Universidade Federal do Tocantins (UFT); Professor no Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos UFT/ESMAT

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0298-9727>

E-mail: [oneidepe@yahoo.com.br](mailto:oneidepe@yahoo.com.br)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.