

O FILOSOFAR NA ARTE DE EDUCAR ENTRE O CORPO E A INFÂNCIA:  
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ADORNO E LYOTARD

Pedro Angelo Pagni  
Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, SP

Resumo:

Nos últimos anos se observa uma crescente instrumentalização do ensino, que pode ser percebida na busca desenfreada dos professores por novos métodos e técnicas de ensino, produzidos pelo mercado editorial ou instituídos pelas políticas oficiais. Pode ser observada também na matriz curricular dos cursos de formação de professores que, pelo menos no Brasil, privilegia o técnico em detrimento das disciplinas relacionadas às Ciências Humanas e à Filosofia. Tentando contribuir para a reflexão acerca dessas questões este artigo se propõe a discutir possibilidades de conceber a educação como uma arte e compreender a poética como uma das dimensões do ensino, contrapondo-se à tendência de cientificação da educação e de instrumentalização do ensino observada no presente. Particularmente, este artigo interroga o lugar ou não-lugar da filosofia e do filosofar nessa arte da educação e nessa poética do ensino, tendo em vista a forma como ela é concebida no e pelo pensamento filosófico contemporâneo. E, com isso, saber quais seriam os principais problemas e temas dessa filosofia e desse filosofar, e como poderiam ser oferecidos não apenas um conjunto de questões para refletir, como também abrir algumas perspectivas para que os educadores possam enfrentar os desafios dessa atividade, reconhecendo os seus limites e as suas possibilidades atuais. Escolheu-se recobrar neste artigo, para tanto, o pensamento dos frankfurtianos e, particularmente, o de Adorno. Mesmo que haja divergências entre o pensamento de Adorno e o de Lyotard – a começar por não terem vivido em um mesmo contexto histórico –, ele elucidará algumas afinidades sobre o tema em foco, isto é, sobre as possibilidades da educação ser concebida como arte e da constituição de uma poética no ensino, vislumbrando a postulação de ambos por uma política da resistência por intermédio dessa atividade.

Palavras-chave: Filosofia; Educação poética; Adorno; Lyotard; Resistência

El Filosofar en el Arte de Educar entre el Cuerpo y la Infancia: consideraciones a partir de Adorno y Lyotard

Resumen:

En los últimos años, observase una creciente instrumentalización de la enseñanza, que puede ser percibida en la frenética búsqueda, por parte de los profesores, de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, producidos por la industria editorial o establecidos por las políticas oficiales. También se puede observar que, al menos en Brasil, la matriz curricular de los cursos de formación para profesores privilegia el técnico en detrimento de las disciplinas relacionadas con las Ciencias Humanas y la Filosofía. En el intento de contribuir para la reflexión sobre estas cuestiones, este artículo tiene como objetivo discutir posibilidades de concebir la educación

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

como un arte y comprender la poética como una de las dimensiones de la enseñanza, en contraposición a la tendencia de cientifización e instrumentalización de la enseñanza observada en el presente. En particular, este artículo pregunta por el lugar o no lugar de la filosofía y del filosofar en esta arte de la educación y en la poética de esta enseñanza, considerando la forma cómo se la concibe en y por el pensamiento filosófico contemporáneo. Y con eso, saber cuáles serían los principales problemas y temas de esta filosofía y de este filosofar y cómo se podrían ofrecer no sólo un conjunto de cuestiones para reflexionar, sino también abrir algunas perspectivas para que los educadores puedan enfrentar los retos de esta actividad, reconociendo sus límites y sus posibilidades actuales. Para eso, se ha elegido en este artículo recuperar el pensamiento de los frankfurtianos y en particular lo de Adorno. A pesar de que existen divergencias entre el pensamiento de Adorno y lo de Lyotard – a empezar por el hecho de que no vivieron en el mismo contexto histórico – el artículo elucida algunas afinidades sobre el tema en foco, es decir, sobre las posibilidades de concebir la educación como un arte y la constitución de una educación poética, considerando la postulación de una política de resistencia a través de esta actividad.

Palabras clave: Filosofía; Educación poética; Adorno; Lyotard; Resistencia

Philosophizing About the Art of Education between Body and Childhood:  
Considerations on Adorno and Lyotard

Abstract:

In recent years, one can observe an increasing instrumentalization of education, evident in the frantic search by teachers for new methods and techniques offered by the publishing industry or established by government policies. It can also be observed that, at least in Brazil, the curricular matrix of teacher training courses privileges a technical perspective at the expense of human sciences and philosophy disciplines. In an attempt to contribute to a reflection on these issues, this article aims to discuss some possibilities of conceiving education as an art, and of understanding poetics as a dimension of teaching, in opposition to the tendency toward scientification and instrumentalization of teaching. In particular, this article inquires into the place--or no-place--of philosophy and philosophizing in the art of education, and on the poetics of this kind of teaching, considering the way it is conceived in and by contemporary philosophical thought. In this way, I hope to identify the main problems and issues of this form of philosophy and of philosophizing, and to offer, not only a set of questions to reflect on, but also to suggest some perspectives through which educators might deal with the challenges of this activity. In order to achieve this, I have revisited the thought of the Frankfurt school--particularly that of Theodore Adorno. Although there are divergences between the thought of Adorno and Jean-Francois Lyotard--beginning with the fact that they did not live in the same historical context--this paper identifies some of their affinities that are relevant to considering education as an art, and to the constitution of a poetical education based on a policy of active resistance to instrumentalization.

Keywords: Philosophy, Poetical Education; Adorno; Lyotard, Resistance



O FILOSOFAR NA ARTE DE EDUCAR ENTRE O CORPO E A INFÂNCIA:  
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ADORNO E LYOTARD

Pedro Angelo Pagni

Nos últimos anos se observa uma crescente instrumentalização do ensino. Tal instrumentalização pode ser percebida, no presente, na busca desenfreada dos professores por novos métodos e novas técnicas de ensino, produzidos ou pelo mercado editorial ou instituídos pelas políticas oficiais. Pode ser observada também na matriz curricular dos cursos de formação de professores que, pelo menos no Brasil, privilegia o técnico em detrimento das disciplinas relacionadas às Ciências Humanas e à Filosofia ou, mesmo, da experimentação de uma organização temática ou interdisciplinar, que privilegiariam o pensamento e a reflexão filosófica sobre a e na educação. E, ainda, poderia ser notada como uma consequência do próprio mundo em que vivemos, na denegação do pensamento reflexivo que nos impõe, na ilusão que nos faz respirar e na impotência que nos faz sentir, aumentando nossos medos e nossas angústias, diluindo nossas esperanças em relação ao futuro de uma vida e de um mundo melhor.

Pode-se dizer que a instrumentalização do ensino decorre, em linhas gerais, da compreensão comum de que essa atividade seria uma mera técnica ou uma aplicação do conhecimento produzido pelas chamadas ciências da educação, que se expressa tendo em vista aumentar a eficiência do ensino e, conseqüentemente, corresponder às demandas da qualificação profissional e aos padrões de consumo impostos pelo mercado nas sociedades pós-industriais. Essa tendência atual é corroborada também pela formação dos educadores nas universidades, que cada vez mais, em nome da profissionalização docente, esvaziam os conteúdos formativos que poderiam auxiliá-los a compreender os problemas que enfrentam no existente, refleti-los e encontrar alternativas viáveis para solucioná-los, sem

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

que isso implicasse no abandono da busca da reflexão sobre o quê e o para quê de sua atividade e de que sentido ela teria no presente. Vem se notando, assim, na prática e no processo formativo do educador uma substituição do caráter reflexivo necessário à atividade pedagógica, e da dimensão artística que a compreende, por um fazer mecânico e instrumental que, no limite, restringe a função do educador à tarefa de adequar os meios certos aos fins dados, instituídos como verdadeiros ou pela força do mercado ou pelos mecanismos oficiais, que regulamenta quais conteúdos ensinar para quais fins e com que métodos.

Mesmo que sejamos educadores e que tenhamos como metas promover o pensamento, aguçar os sentidos e espalhar o entusiasmo em e com outros, a racionalidade instrumental, a semi-formação e o niilismo onipresentes fazem com que essa perspectiva emancipatória e iluminista que fundamentou os discursos pedagógicos modernos percam o seu sentido e, conseqüentemente, seja colocada em xeque na contemporaneidade. Diante desse problema, restaria ao educador pensar se estaria subjugado às referidas condições históricas e sociais e como poderia enfrentá-las, se ainda seria possível aprender com e contaminar outros indivíduos dispostos ao pensar, ao sentir e ao agir no mundo, na contemporaneidade, com o intuito de conferir a si mesmos e ao existente um outro sentido, não habitual, transformador.

Tentando contribuir para a reflexão acerca dessas questões este artigo se propõe a discutir as possibilidades de conceber a educação como uma arte e compreender a poética como uma das dimensões do ensino, contrapondo-se à tendência de cientificação da educação e de instrumentalização do ensino que pode ser observada no presente. Particularmente, interessa a este artigo interrogar sobre o lugar ou não-lugar da filosofia e do filosofar nessa arte da educação e nessa poética do ensino, tendo em vista a forma como ela é concebida no e pelo pensamento



filosófico contemporâneo. E, com isso, saber quais seriam os principais problemas e temas dessa filosofia e desse filosofar, como poderiam oferecer não apenas um conjunto de questões a serem refletidas, como também abrir algumas perspectivas para que os educadores possam enfrentar os desafios dessa atividade, reconhecendo os seus limites e as suas possibilidades atuais.

Escolheu-se recobrar neste artigo, para tanto, o pensamento dos frankfurtianos e, particularmente, o de Adorno. Mesmo que haja divergências entre o pensamento de Adorno e o de Lyotard – a começar por não terem vivido em um mesmo contexto histórico–, ele elucidará algumas afinidades sobre o tema em foco, isto é, sobre as possibilidades da educação ser concebida como arte e da constituição de uma poética no ensino, vislumbrando a postulação de ambos por uma política da resistência por intermédio dessa atividade. Além disso, no segundo momento da obra de Lyotard, as citações à dialética negativa e à teoria estética de Adorno são textuais, independente dos motivos históricos que levem a elas. E, mesmo que apontem para modos diferentes de filosofar na arte de educar, há alguns temas comuns e fundamentais para as suas filosofias quanto abordam o assunto: o corpo e a infância. Nesse sentido, abordar-se-á esse filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância a partir dos pensamentos de Adorno e de Lyotard.

Estabelecer esses paralelos não significa mirar apenas nas convergências estabelecidas pelo pensamento desses filósofos de tradições distintas do pensamento, como também explicitar as divergências entre eles, tal como demonstraram brilhantemente Honneth (1995, P. 121-34) e, depois, Dews (1996, P. 51-70) abordando, respectivamente, as relações entre Adorno e Foucault e a Escola de Frankfurt e o Pós-estruturalismo<sup>1</sup> francês. Este

---

<sup>1</sup> Jean François Lyotard, juntamente com Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, foram considerados por alguns intérpretes como integrantes de um movimento intelectual,

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

artigo tem uma pretensão mais modesta, ao abordar especificamente o assunto em foco, partindo do ensaio de um possível diálogo entre eles a partir das questões apresentadas por Lyotard e respondidas por Adorno acerca da poética e da dimensão estética da experiência educativa. Em seguida, elucidaremos que eles apresentam saídas distintas sobre o filosofar na arte de educar, mas abordam temas comuns em suas filosofias: o corpo e a infância. Após retratarmos a relevância desses temas no pensamento de ambos, discutiremos as perspectivas que abrem para os educadores e para a atividade do filosofar na arte de educar na contemporaneidade.

### **As possibilidades da educação como arte e da poética no ensino**

Em seu livro *A condição pós-moderna*, Lyotard (2000) aborda o problema da deslegitimação do conhecimento, questionando as suas formas de produção e de transmissão na universidade, demonstrando as suas implicações para a desestetização da vida na atualidade. Para tanto, ele problematiza o princípio de desempenho e de performatividade que regem a produção e a transmissão dos conhecimentos nessa instituição, acentuados ainda mais com o advento da informática na sociedade pós-industrial. Tendo em vista os problemas decorrentes desse advento, o filósofo francês parece aprofundar a compreensão de alguns problemas que não foram compreendidos historicamente pelo pensamento de Adorno, em razão de ter sido produzido em outro contexto histórico e sob outro horizonte

---

originalmente francês, denominado de Pós-estruturalismo, de Pós-modernidade ou de Filosofia da Diferença. Entre esses intérpretes, esses termos são discutidos por Peters (2000), que opta por designar esses filósofos como participantes de um círculo intelectual denominado de Pós-estruturalismo. Embora os argumentos desse autor sejam bastante convincentes, como este artigo abordará particularmente o pensamento de Lyotard, optou-se aqui por não tomar emprestada essa designação. Isso porque, além de não ter sido cunhada pelo próprio filósofo em questão, ela foi proposta por alguns de seus intérpretes (provenientes, em geral, dos países de língua inglesa) com o intuito de dar ao pensamento desses filósofos uma unidade relativa a alguns temas ou um conjunto de problemas, mesmo reconhecendo as divergências existentes entre eles e as conclusões singulares que formularam.



intelectual. E, ao mesmo tempo, mantém vivo o espírito presente no projeto de Adorno, ao desenvolver um pensamento radical sobre o tempo presente, questionando o conhecimento produzido e transmitido na universidade, os princípios que o regem e as suas conseqüências para a vida. O filósofo francês parece revigorar, assim, o projeto filosófico de um dos principais representantes da Escola de Frankfurt, oferecendo argumentos significativos para a defesa de uma atitude política de resistência ao existente e para a construção de estratégias que possibilitem a não repetição do mesmo, do passado que reverbera no presente, nos termos postulado pelo frankfurtiano.

O filósofo francês faz isso ao buscar, por intermédio do pensamento filosófico, um outro capaz de possibilitar a explicitação do diferendo e de produzir lances novos nos jogos de linguagem estabelecidos, reconhecendo a sua heterogeneidade, vislumbrando a desestabilização do sistema e oferecendo um outro sentido para o existente, dentro dos limites em que este se encontraria sob a condição pós-moderna. Por mais que a categoria de jogos de linguagem ser alheia ao vocábulo dos frankfurtianos, Lyotard (2000) a emprega no sentido de uma agonística social e da admissão de um conflito constante no seio da sociedade pós-industrial, tentando dar conta do problema da linguagem pouco retratada no pensamento de Adorno, mas que ganha centralidade no debate filosófico contemporâneo francês. Ele emprega essa categoria em função de admitir os ruídos da linguagem, daquilo que não é apreendido pela linguagem, nem pelo seu uso público, e que implicam na admissão de sua heterogeneidade. Esse outro não captado integralmente pela linguagem seria, para ele, o móvel do diferente e o objeto do pensamento que o constrói, explicitando o diferendo em relação ao que é concebido como si mesmo e produzindo o dissenso no jogo de forças existentes, por intermédio de um outro lance e pela irrupção da paralogia, que deixaria aberta a possibilidade ou não de uma efetiva inovação da

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

experiência social.

Numa instituição, como a universidade, em que a produção e a transmissão do saber, na atualidade, estariam definidas por regras bastante rígidas e por cânones produzidos pelas disputas correntes (dentro e fora dessa instituição), em torno das quais se conseguiu o consenso relativo da comunidade de cientistas e se proibiu falar desse outro constitutivo que as compreende, Lyotard (2000, p. 32) questiona se esse novo lance poderia ocorrer por meio do jogo de experimentação sobre a linguagem, isto é, por meio de uma poética, presente tanto no processo de produção quanto no de transmissão de saberes. A sua resposta a essa pergunta é afirmativa, desde que as universidades abrissem suas oficinas de criação e, juntamente com outras instituições, ultrapassassem os seus limites atuais, decorrentes de uma incidência do passado sobre o presente.

Desta perspectiva, vários campos do saber acadêmico, sobretudo os das ciências humanas, poderiam refletir sobre as suas próprias produções, sobre os objetos e os problemas que elegeram para análise, vendo neles um processo de subjetivação e de estetização do conhecimento similares ao da arte. Ao mesmo tempo em que vários professores, responsáveis pela transmissão desses saberes na universidade, e não apenas nela, poderiam vislumbrar na educação e no ensino que a caracterizam, por tal atitude reflexionante, respectivamente, suas proximidades com a arte e com a poética. Afinal, tanto esses processos constitutivos da produção do conhecimento quanto o núcleo artístico da educação e do ensino poderiam oferecer ao pensamento um outro critério, senão racional, ao menos mais justo e mais sublime ao seu desenvolvimento, capaz de se contrapor ao princípio de desempenho e à performatividade inscritas nessa atividade, polemizando com o instituído e abrindo outras possibilidades de pensamento e de criação, de pensamento da criação e de criação de pensamento, em cada comunidade de cientistas.





Se essas outras possibilidades engendrassem, além da polêmica e do dissenso nessas comunidades, uma maior conversação entre elas, gerada pela diluição das fronteiras disciplinares, quem sabe, não obtivéssemos um outro olhar sobre o conhecimento produzido e transmitido na universidade, e em outras instituições de pesquisa e de ensino. Quando pensamos nas produções acadêmicas sobre a educação e a veiculação dos conhecimentos produzidos nos cursos universitários de formação de professores, essas indicações depreendidas da obra de Lyotard parecem ser ainda mais interessantes, sobretudo, quando glosadas a partir das considerações de Adorno sobre a natureza e os desafios do ensino e da atividade docente – o primeiro ponto em torno do qual elucidaremos um possível paralelismo entre essas duas tradições do pensamento contemporâneo, não obstante as divergências existentes entre elas.

Mesmo que não enuncie a proposição de um novo lance por meio da experimentação da linguagem e da poética na produção e na transmissão do saber acadêmico, Adorno propõe uma discussão sobre a natureza do ensino e do trabalho docente, elucidando a sua dimensão subjetiva e estética, que pode auxiliar na possível concepção da educação como arte e da poética no ensino, perspectivando uma política de resistência ao existente, tal como a indicada por Lyotard.

Adorno (1995, p. 112-3) se refere ao problema e a antinomia da atividade docente nos seguintes termos:

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, esse trabalho nunca pode ser totalmente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos.

Pensar o trabalho pedagógico como um problema a ser enfrentado pelos professores em sua própria atividade, cuja complexidade envolve essa dupla dimensão objetivo-subjetiva assinalada por esse frankfurtiano, consiste numa tarefa daqueles que se dispõem ao exercício desse ofício ou que desenvolvam suas pesquisas sobre a educação e o ensino. Adorno postula, com isso, que o professor que estivesse disposto a pensar o seu próprio ofício deveria, de um lado, compreender as condições sociais e políticas que envolvem essa atividade e se empenhar na reflexão sobre os seus limites no mundo totalmente administrado e, de outro lado, focalizar os dispositivos subjetivos que a perpassam e que nela promovem, inadvertidamente, a reiteração do autoritarismo, da violência e da barbárie. Apesar da suposta democracia, da livre comunicação entre os homens e dos ideais civilizatórios propagados, o objetivo fundamental dessa atividade reflexiva sobre o ensino seria o de evitar a repetição de Auschwitz e a reiteração da barbárie no presente, por intermédio da explicitação dos mecanismos subjetivos que promoveram situações históricas como aquela e que continuam a alimentar na contemporaneidade. Esta seria, para ele, a principal tarefa ética e política para a educação no presente, em virtude dos limites atuais para a superação das condições (sociais e políticas) que determinam objetivamente a dominação e a barbárie na sociedade totalmente administrada.

Embora não nomeie de interdisciplinar a relação dos saberes a serem apropriados ou produzidos pelo professor para o empreendimento dessa tarefa, Adorno (1995, p. 45-7) parece pressupô-la em suas considerações sobre as condições de possibilidade para o desenvolvimento de uma educação política que seja capaz de elaborar o passado que repercute sobre o e no presente, trazendo à tona o ressentimento e o ódio reprimido, característicos do autoritarismo existente nas atuais democracias, tornando-



os autoconscientes aos indivíduos e evidenciando as contradições que os engendram nas formas de vida vigente, com o mundo totalmente administrado. Com o objetivo de se contrapor à destruição da memória e ao esquecimento do horror representados por aquele passado e vividos no presente em função da racionalidade instrumental e da reificação da consciência instauradas, o frankfurtiano propõe que se faria urgente, de um lado, “fortalecer nas universidades uma sociologia vinculada à pesquisa histórica de nossa época”; de outro, promover uma apropriação da psicanálise que possibilitasse tornar natural ao indivíduo uma atitude de não exteriorização da violência, da reflexão sobre si mesmo e sobre a relação com os outros que costumam ser os destinatários dessa violência. A produção e a apropriação desses saberes pelos professores constituir-se-iam em um meio para que fossem reeducados, reconhecendo os limites da autoridade e da sabedoria atribuídas a sua função social, bem como as dimensões de sua psicologia profunda, inconsciente, que interferem em sua prática, tornando-as pré-conscientes e objetos constantes das reflexões sobre e no ensino, a fim de que essa atividade não reproduzisse a violência inadvertida contra os alunos, seu destinatário imediato.

É desse ponto de vista que Adorno considera que, além do envolvimento dos professores e de outros pesquisadores na produção e na transmissão de conhecimentos relativos à atividade do ensino, desenvolvida com o objetivo de torná-la auto-reflexiva, essa forma de esclarecimento deveria atingir também outros destinatários, os alunos e os demais indivíduos. Afinal, tanto quanto os professores e os pesquisadores, esses indivíduos estariam submetidos aos truques de propaganda e aos meios de comunicação de massa que, desde o nazismo, atingiriam as disposições psicológicas das pessoas, enfraquecendo o seu eu e impedindo a elaboração do passado enquanto forma de esclarecimento subjetivo.

Uma das formas indicadas pelo frankfurtiano para se enfrentar esses

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

problemas seria o desenvolvimento de programas de pesquisas que, envolvendo vários campos e executado pela ação conjunta de profissionais de várias áreas, poderiam analisar esses aspectos que impedem a efetivação dessa forma de esclarecimento subjetivo. Contudo, para ele, mesmo essa alternativa dependeria de uma ruptura com os cânones dos conhecimentos científicos objetivos e da produção de um pensamento crítico sobre esse mesmo esclarecimento, reconhecimento os seus limites racionais e as possibilidades de empreendê-lo por aquilo que as pessoas ainda possuem de sensível no mundo atual. Nas palavras de Adorno (1995, p. 48):

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

Para ele, essas idéias não significariam grande coisa às pessoas porque, na sociedade administrada, todos estariam submetidos a uma integração da consciência aos meios de comunicação de massa e à mídia televisiva, frutos da indústria cultural, reiterando em escala ampliada o princípio da troca de equivalentes, a reificação da consciência e dos sentidos e a frieza burguesa instauradas com a modernidade. Além disso, mesmo uma atuação conjunta dos pedagogos e psicólogos, em programas de pesquisas sobre as disposições psicológicas que impediriam o esclarecimento subjetivo, no presente, não seria suficiente para contrapor-se a tal impedimento, justamente porque ele seria determinado pelos



mecanismos da indústria cultural.

Verifica-se que, antes do filósofo francês, Adorno reconhece que, para se ultrapassar os limites acerca da produção e da transmissão dos saberes acadêmicos na universidade, especialmente os relativos à educação e ao ensino, nada adiantaria apenas um trabalho interdisciplinar isolado, destinado a um campo de saber específico, nem um trabalho conjunto envolvendo vários campos, que concorresse para a ampliação das fronteiras disciplinares. Essa articulação dos saberes para se compreender a educação e o ensino seria, sim, necessária, mas não seria suficiente para dar conta da complexidade desse objeto nem para pensar o esclarecimento subjetivo que poderia ser uma das possibilidades para pensá-lo, na atualidade, como um dos meios de promover a elaboração do passado pressuposta pela educação política e realizar a tarefa de evitar a repetição da barbárie. Adorno considera necessário dar um passo a mais, com a produção de saberes que auxiliassem a construção de narrativas capazes de afetar a sensibilidade dos indivíduos na qual estariam impressas os horrores experienciados no passado e os medos reprimidos no presente, tornando-os objetos de sua auto-reflexão crítica sobre si mesmo. Desse modo, tenta trazer à luz a memória sensível, fruto dessa experiência, cuja imemorialidade resultou em ódio e em ressentimento contra o diferente, no presente, propondo a sua elaboração e o encontro dos meios para que se resista à barbárie e ao totalitarismo que ainda persiste nas formas de vida social.

Isso implicaria, para o frankfurtiano, não em um apelo à consciência e à razão desfigurada pela civilização, mas em um apelo ao seu outro, àquilo que no inconsciente e que na sensibilidade podem ainda ser mobilizados contra essa mesma desfiguração, elucidando a face sensível e irracional nela implicadas e os limites para elevá-la ao conceito pelo pensamento crítico, já que compreendem uma outra ordem ou dimensão, denominada de estética. Por esse motivo, compreende que a eficácia da elaboração do passado,

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

pressuposta pela educação política, estaria condicionada por essa dimensão sensível com a qual as pessoas se relacionariam na experiência com o mundo e consigo mesma. Diante de uma situação em que a destruição da memória e a reificação dos sentidos teria sido levado ao extremo, Adorno (1995, p. 49) recomenda a seguinte alternativa para promover tal elaboração do passado:

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

Uma educação política, compreendida nesses termos, então, começaria por esse apelo ao sensível e ao inconsciente, tentando alvejar a dimensão estética de uma experiência singular em que o horror e o medo foram vivenciados, em uma situação histórica determinada, para que, então, aqueles que fossem tocados por essa experiência tentassem elevá-la ao conceito, por intermédio do pensamento. Embora essa experiência não pudesse ser completamente conhecida e elevada ao conceito, ao menos ela poderia focalizar o não idêntico ao pensamento, vislumbrando nele um veio fecundo para que os indivíduos, dispostos ao trabalho de auto-reflexão sobre si mesmo, evitassem a barbárie e buscassem criticamente outras formas de estetização da existência. Tais tarefas seriam imprescindíveis para a ampliação de sua experiência singular e para a inovação da experiência social no presente. Contudo, o passado somente seria elaborado quando as causas do que nele se passou fossem eliminadas – algo que até hoje não teria



ocorrido, segundo o frankfurtiano.

Adorno recorre aos recursos da afetação da experiência sensível para a comunicação daquilo que é diferente ao pensamento, parecendo almejar a uma *aísthesis* por meio de sua crítica e propor uma espécie de *poíesis* para efetivar uma sensibilização das pessoas à sua educação política. Mesmo que não mencione os jogos de imaginação sobre a linguagem ou a poética como meios de promover uma ruptura com o vigente processo de produção e de transmissão dos saberes acadêmicos, o frankfurtiano pensa criticamente essa *aísthesis*, pois, considera que, já que a experiência que propicia ao indivíduo não poderia ser conhecida objetivamente pelas ciências, ao menos ela poderia ser pensada enquanto parte constitutiva das pesquisas e do ensino desenvolvidos na universidade, e em outros níveis e estabelecimentos, ainda que seja enquanto um problema e não como um objeto.

Esse problema decorreria da acentuação da inaptidão da referida experiência na sociedade industrial. Após a Segunda Guerra, segundo Adorno (1992, p. 45-8), as pessoas não teriam mais nenhuma experiência a relatar nem se empenhariam em significar as atrocidades cometidas ou sentidas em sua própria pele, fechando aos olhos às crueldades impetradas, se esquecendo dela e se calando diante desse supremo mal que se abateu sobre a humanidade. Esse esquecimento e esse mutismo seriam sintomas, para ele, da incapacidade atual de recobrar o horror e o medo experienciados, em virtude da reificação dos sentidos e da frieza disseminada pela racionalidade instrumental e pelo pensamento identificante, desde a modernidade.

Ao não poder ser completamente apreendida pela linguagem nem elevada ao conceito, a referida experiência se diferenciaria do pensamento, interrogando-o no sentido de assinalar o que ele não pode comunicar e focalizando assim aquilo que dele se diferencia. Por esse motivo, Adorno (1982, p. 385-6) reconhece que "a experiência só não basta, é preciso que ela

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

seja alimentada pelo pensamento", que por sua vez assume o papel de focalizar nela aquilo que é de outra ordem e que pode ser pensada criticamente, evitando que a sua indeterminação concorra para a produção da violência. O frankfurtiano procura, com isso, chegar àquilo que a experiência por si só não alcança e, por sua vez, por intermédio dessa experiência indecifrável, fruto da *aísthesis*, explicitar os limites do pensamento.

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

Mais do que restabelecer um lugar para filosofia e para a arte no





processo de produção e de transmissão dos saberes acadêmicos atuais, a articulação entre esses saberes rompe com a divisão e com a especialização estabelecida para cada um desses campos na universidade, propiciando entre eles um mútuo esclarecimento sobre os seus limites e, ao mesmo tempo, um trabalho de auto-compreensão aos pesquisadores e aos professores dispostos a pensarem criticamente as experiências que compreendem as suas próprias atividades. Por esse pensamento crítico sobre as suas próprias atividades de pesquisa e de ensino, tais pesquisadores e professores poderiam até recorrer aos conhecimentos objetivos produzidos sobre elas, a métodos e a técnicas que concorrem para inová-los, porém, precisariam muito mais do trabalho de auto-reflexão sobre suas próprias experiências, onde esse trabalho poderia ser concebido como artístico e essa auto-reflexão seria filosófica, a fim de conferirem a elas os sentidos éticos e políticos desejados, conforme as suas possibilidades de efetivação no presente.

Adorno reconhece que, para que isso ocorresse, é preciso tornar significativa essa experiência por intermédio de situações ou de narrativas que poeticamente afetassem aqueles que a vivem e estão dispostos a significá-la, mesmo reconhecendo o caráter indeterminado e acidental dessa afecção. Esse caráter indeterminado e acidental também estaria presente na experiência educativa e no ensino, embora muito menos neste último, que se caracteriza justamente pela sua organização racional, pelo planejamento e pela determinação prévia daquela. Ao menos é isso que se pode depreender de uma passagem dos textos educacionais do frankfurtiano, quando, referindo-se à música, diz o seguinte:

|... | experiências musicais na primeira infância a gente tem, por exemplo, quando, levado a deitar na cama para dormir, acompanhamos desobedientes e com ouvidos atentos à música de uma sonata para violino e piano de Beethoven

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

proveniente da sala ao lado. Mas se adquirirmos essa experiência mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência. (ADORNO, 1995, p. 147)

Esse seria o ponto nevrálgico no qual o ensino estaria enredado e que poderia ser um dos objetos da auto-reflexão do educador sobre a sua própria atividade, focalizando nela elementos de sua experiência profunda que auxiliam a compreendê-la e torná-la significativa não apenas para si mesmo, como também para àqueles aos quais ela se destina: os educandos. Melhor seria falar em uma experiência em que os indivíduos envolvidos somente aprendem quando são afetados por uma palavra, um gesto ou uma imagem emitida pelo outro, dispendo-se a aprofundar a compreensão acerca de si mesmo ou de sua relação com e no mundo. Nesses termos, talvez pudéssemos pensar com Adorno numa poética no ensino, pressupondo uma concepção de educação como arte que almeje nessa experiência profunda, na estética compreendida por ela, os meios para que o horror e o medo se tornem objetos do pensamento crítico, por parte de alunos e de educadores, evitando a repetição da barbárie e resistindo às causas que a promovem no presente.

Sendo concebida como arte, porém, na perspectiva adorniana, a educação estaria submetida às mesmas condições históricas e sociais que a produção e a recepção artística nas sociedades industriais. A arte teria sido incorporada aos mecanismos do mercado e à indústria cultural, determinando a beleza, o prazer e as emoções sublimes, suscitadas pela experiência da criação e da recepção da obra artística e convertendo-as em mera dissimulação e espetáculo catártico. Por conseguinte, a beleza, o prazer e as emoções sublimes provocadas pela arte de educar estariam sujeitas aos mesmos impedimentos da experiência da criação e da recepção artística.

Em virtude de terem se tornado cada vez mais racionalizadas e



reduzidas ao mero domínio de uma ou mais técnicas, a educação e o ensino concebidos como objetos da ciência abriram mão de seu sentido auto-reflexivo, concorrendo para a reprodução ampliada dos saberes ou para a sua aplicação a outros setores da vida, para uma ausência de criação e para uma recepção passiva no âmbito de sua veiculação, desfigurando-os enquanto arte e como um meio de produzir formas de subjetivação. Para se contrapor a isso, seria preciso que os pesquisadores desse campo de saber (es) e os professores formados por ele estivessem abertos a pensá-lo criticamente, se deparando com as experiências que decorrem de suas atividades de pesquisa e de ensino, buscando romper o cerco que as envolve e que resultaram em sua inaptidão atuais.

Os pesquisadores e os professores dispostos a pensar a sua própria atividade, nesse sentido, se deparariam com uma experiência singular, indeterminada, que interfere nesse processo e que não se restringe aos atuais critérios de objetividade estabelecidos pelas ciências nem com o de eficiência definidos pelo ensino. Ao contrário de seus critérios atuais, eles vislumbrariam nesse processo formas de subjetivação presentes no conhecimento sobre e no próprio ensino, resultantes de suas experiências com o mundo e consigo mesmos, pensadas não no sentido de lhes conferir a unidade e a identidade em que se baseiam as ciências e a técnica, mas no de perceber a sua heterogeneidade e de comunicar o diferenciado, por intermédio da crítica filosófica. Deparar-se-iam também com a subordinação dos critérios de objetividade, então considerados racionais, e da tecnologia, caracterizada pela aplicação dos conhecimentos científicos à atividade humana, aos mecanismos sociais e políticos da dominação, resultados de uma experiência histórica e social, que tornou o processo de produção dos saberes sobre a educação e o próprio ensino em meio aos quais ocorrem as disputas sociais e definem as relações de poder na sociedade totalmente administrada. E, diferentemente da isenção propagada pela racionalidade

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

instrumental, esse processo de produção de conhecimentos científicos sobre a educação, de sua aplicação ao ensino, e este propriamente dito, estaria associado às disputas pelo poder e aos poderes instituídos, perdendo o seu encanto e revelando-se ideológico nessa mesma sociedade.

O pensamento de Adorno fornece elementos, assim, para pensarmos na arte de educar e na poética do ensino, assim como o problema da inaptidão da experiência, do indeterminismo da aprendizagem significativa e da submissão da educação aos jogos do poder vigentes. Diante desses problemas, restaria ao labor artístico, assim como à filosofia tentar elaborar o terror e medo suscitados pela incidência do passado sobre o presente a partir das experiências com o mundo e consigo mesmo, às quais pesquisadores e professores deveriam estar atentos, tornando-as objetos de suas reflexões nessas atividades.

A interpretação depreendida da obra de Adorno sobre as possibilidades de conceber a educação como uma arte e a poética no ensino sugerem o intuito de afetar os agentes envolvidos nessa atividade e com a experiência que dela decorre, para que ainda pudessem ter alguma admiração (ou indignação) e algum espanto em relação aos horrores do mundo e, com isso, se dispusessem a pensar criticamente e resistir aos mecanismos que promovem o espetáculo trágico que representa. Tais fins seriam os mesmos da educação política e da elaboração do passado postuladas pelo frankfurtiano, pressupondo um filosofar nessa arte como uma forma de aprender o diferenciado e de comunicá-lo, resistindo ao pensamento identifiante e ao totalitarismo representado por ele na atualidade. Ao mesmo tempo em que a poética no ensino seria um meio de tentar romper com o círculo da instrumentalização e da reificação da consciência atual de educadores e de educandos, por intermédio da sensibilização desses agentes envolvidos nessa atividade, do remexer em feridas entre abertas e em elementos de suas experiências singulares



profundas, capazes de provocá-los a pensar criticamente sobre suas relações consigo mesmos, com e sobre o mundo.

O pensamento adorniano não sugere que, por intermédio da crítica filosófica, se possa postular um ideal de emancipação a ser alcançado pela educação e pelo ensino, muito menos quando concebidos, respectivamente, como arte e como poética. Também não permite vislumbrar nessa crítica a possibilidade de compreender racionalmente o todo e chegar ao universal, compreendendo a educação e o ensino em sua totalidade e os seus fundamentos de um ponto de vista superior. Ao contrário disso, como sugere Adorno (1969), a filosofia deveria renunciar a tais pretensões, porque a ambição de compreender o todo racionalmente implicou historicamente em uma forma de totalitarismo e a postulação de um ponto de vista universal e superior serviu muitas vezes para justificar a diluição e a supressão do particular. Nesse sentido, a crítica seria a única via ainda válida para a filosofia. E poderíamos dizer que o pensamento crítico, definido nesses termos, seria a única via aberta para o filosofar desenvolvido na arte de educar.

Adorno se contrapõe, filosoficamente, aos ideais iluministas que legitimaram a produção e a transmissão do conhecimento na universidade, justamente por abandonarem o seu caráter político. Ao abordar os fundamentos do processo de ensino, engendrados pela pedagogia do iluminismo (*pedagogie der Aufklärung*), o frankfurtiano também interroga a pretensão desta em concebê-lo como uma atividade determinada racionalmente, pelas leis da razão e do entendimento, e objetivamente, pela aplicação dos conhecimentos objetivos produzidos sobre a educação. Isso porque compreende que em função dessa racionalidade e objetividade ele deixou de cumprir a tarefa ao qual historicamente se propôs – emancipar os indivíduos e torná-los civilizados –, gerando justamente o seu oposto – a heteronomia e a barbárie. Ele procura, dessa forma, voltar contra o próprio

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

iluminismo, e a pedagogia que dele decorre, as contradições que persistem desde sua gênese, até o seu uso ideológico atual, propondo uma ruptura com essa sua configuração, por meio da cobrança de suas promessas não cumpridas e da realização de um trabalho de auto-reflexão crítica dos agentes envolvidos nesse processo sobre eles mesmos.

Pode-se dizer, com isso, que o pensamento de Adorno sobre o assunto nos auxilia a estender para o processo de produção e a transmissão do saber acadêmico sobre a educação a questão de Lyotard sobre as possibilidades de uma poética nesse processo, assim como reforçam a necessidade das universidades abrirem suas oficinas de criação, com o intuito de evitar a repetição do mesmo e produzir um novo lance nos jogos de poder existentes. Além disso, o pensamento de Lyotard sobre a educação também parece apontar para as mesmas perspectivas críticas e políticas assinaladas pelo pensamento do frankfurtiano, marcadas por uma política de resistência ao totalitarismo e pela crítica ao ideal moderno de emancipação.

Lyotard (1993) concorda com a crítica adorniana ao projeto iluminista e à pedagogia que dele decorre, quando afirma que a modernidade teria nos ensinado a desejar a extensão da liberdade política, das ciências, das artes e das técnicas e legitimar esse desejo porque o progresso auxiliaria a emancipar a humanidade, mas tal promessa não foi cumprida. Mesmo que se refira aos problemas decorrentes de um contexto histórico distinto daquele ao qual se referia às considerações sobre os lineamentos da educação política, o filósofo francês parece chegar às mesmas conclusões do frankfurtiano. Para ele, o fracasso desse projeto teria apenas outros sinais, sob a condição pós-moderna:

O perjúrio não foi devido ao esquecimento da promessa;  
é o próprio desenvolvimento que impede de a cumprir. O neo-analfabetismo, o empobrecimento dos povos do Sul e do



Terceiro Mundo, o desemprego, o despotismo da opinião e portanto dos preconceitos repercutidos pelos *media*, a lei de que é bom o que é “performativo” – isto não é devido à falta de desenvolvimento, mas ao desenvolvimento. (LYOTARD, 1993, p. 114-5)

Tal como o frankfurtiano, o filósofo francês argumenta que não se trataria apenas de retomar os ideais modernos e invocar a universalidade da razão e partilhá-la como um princípio universal. Também não se trataria de focalizar pelo e no pensamento aquilo que não poderia ser compartilhado, o que encerra em cada um de nós um segredo intransmissível, como desenvolvido por alguns filósofos contemporâneos que almejam perpetuar a tarefa. Ao contrário disso, essa tarefa persistiria no presente apenas como uma forma de “resistência mínima a todos os totalitarismos”, tal como desenvolvido por Adorno. Isso porque, para Lyotard (1993, p. 115):

Adorno compreendeu melhor a mágoa de que eu falo do que a maioria de seus sucessores. Associa-a à queda da metafísica e, sem dúvida, ao declínio de uma idéia de política. Volta-se para a arte, não para acalmar essa mágoa, que sem dúvida não pode ser remida, mas para testemunhar, e diria eu, salvar a honra.

Embora não se refira diretamente às possibilidades da arte na educação, o filósofo francês argumenta que a falência das Luzes deveria ser tomada na atualidade como um luto a ser vivido, como um sinal do declínio do humanismo no qual se pautou. Afinal, nos dias de hoje, o saber não seria mais um meio de emancipação: é um luxo que homem se oferece a si próprio, um produto no meio de uma diversificação crescente e de uma multiplicação aleatória da vida, que representaria a imagem que o cosmos produz de si mesmos, não pertencendo ao homem. Ao homem caberia apenas complexificar esse produto e compreender essa imagem à luz do pensamento, não por destinação, mas pelo maior dos acasos, fazendo o que

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

Ihe caberia fazer: a complexificação de nossos conhecimentos.

Nesta perspectiva, se eu devesse atribuir uma finalidade à educação – é uma pura hipótese da minha parte, - seria a de tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade. (Lyotard, s.d., p. 50)

Ao mesmo tempo, ele argumenta que, se tivesse que pensar num sistema educativo para a realização dessa finalidade, o formularia a luz de uma política da resistência, isto é, a uma resistência ao pior, “quer dizer manter um número de idéias a favor e contra tudo”, mesmo que elas não possam ser aplicadas de imediato. Na prática, ele defende “uma adaptação ao complexo”, refreando aquilo que tende ao maciço e ao simplista. Desse modo, o filósofo francês almeja uma crítica ao iluminismo e perspectiva politicamente uma educação que implique na resistência ao totalitarismo e à barbárie, capaz de tornar as pessoas sensíveis às diferenças e dispostas a pensá-las, aproximando-se bastante das considerações de Adorno sobre o assunto, que poderiam inclusive aprofundá-las, como o fizemos na primeira parte deste artigo.

Restar-nos-ia, então, saber como é possível tornar as pessoas sensíveis às diferenças e dispostas a pensá-las na arte de educar, se ela envolve uma indeterminação da experiência educativa, está submetida aos mesmos mecanismos de dominação na produção e da recepção artística e está envolvida por uma inaptidão atual, que promove e que comunica o pensamento identificante ao invés do pensamento acerca do não idêntico, nos termos assinalados por Adorno. Ou, então, como sair dos jogos de linguagem e de poder aos quais estaríamos enredados, principalmente, após o advento da informática e da sociedade da informação, como sugere Lyotard? A resposta a essas perguntas parece estar, para Adorno, no trabalho de auto-reflexão sobre essa própria arte de educar, a ser





desenvolvido pelos educadores, tendo em mira os objetos que são constitutivos de sua própria subjetividade, tais como o corpo e a infância, e que perpassam a experiência educativa. Por sua vez, para Lyotard, a resposta estaria no reflexionamento do desejo em que consiste a filosofia sobre esses mesmos objetos, nos jogos de força existentes, no sentido de concorrem para a explicitação de uma *aísthesis*, que auxiliaria a compreensão da arte de educar, e de uma *poíesis*, que permite construir narrativas ou interpretar obras artísticas capazes de tocar o corpo e a infância, por intermédio do reflexionamento sobre esses objetos, presentes nas experiências singulares de educadores e educandos. Desse modo, Adorno e Lyotard parecem apresentar respostas diferentes ao que poderíamos conceber como o filosofar necessário à arte de educar, porém, os compreendem dentro dos limites e das possibilidades de seu confronto com o corpo e com a infância, como veremos a seguir.

### **O filosofar na arte de educar: entre o corpo e a infância**

Adorno & Horkheimer (1986, p. 217) concebem o corpo como um tabu, objeto de amor e ódio, de atração e de repulsão, que interfere na relação do indivíduo consigo mesmo e, muitas vezes, determina a produção de sua identidade subjetiva. O corpo seria um objeto problemático em si mesmo, em virtude dos tabus que representa, da atração e da repulsão que provoca, podendo ser compreendido como um local onde se manifestam as idiossincrasias, os gestos rudes e violentos, entre outras formas denunciativas da proximidade do eu com a sua natureza arcaica, abrigada por ele e constitutiva da mesma subjetividade racional que a renuncia. Por intermédio desses argumentos, os frankfurtianos almejam elevar a natureza arcaica constitutiva da subjetividade ao conceito, a começar por aquilo que ela manifesta no corpo, esforçando-se por torná-la conscientes aos indivíduos, dentro dos limites subjetivos e objetivos em que isso seria

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

possível. Em razão de reconhecerem os limites objetivos da emancipação da sociedade no *mundo totalmente administrado*, eles postulam que somente a auto-reflexão crítica sobre si mesmo poderia gerar uma resistência capaz de romper com a adesão cega do indivíduo ao todo social, com a consciência reificada e com o pensamento identificante, gerando um pensamento crítico capaz de reconhecer o não idêntico, o seu outro parcialmente representado e constituído pela natureza recalcada e desfigurada pela civilização. O sujeito perceberia em si mesmo, desse modo, o retorno inadvertido daquela natureza arcaica abrigada pelo corpo e de suas manifestações inscritas sobre esse objeto, constitutivo do próprio eu.

Desse ponto de vista, Adorno procura recobrar as marcas de uma memória inscrita no corpo, nele percebida e por ele expressa, no presente, por meio de idiossincrasias geradas pela rebelião da natureza ou dos instintos e das paixões contra a própria civilização e o próprio indivíduo que os reprimiram. Fazendo com que essas marcas e esses sinais sejam trazidos ao olhar, ele espera conter o ódio que desperta a intolerância, refletindo o quanto resulta do sacrifício exigido pela civilização e de uma compensação do sofrimento a que todos foram submetidos historicamente. Aquilo que se inscreve sobre o corpo, nele se sente e se expressa, então, seria o começo dessa inflexão do sujeito sobre si mesmo e da produção de um pensamento crítico, que resiste à submissão desse objeto ao conhecimento científico e à sua manipulação racional e fria pela técnica, objetivando restaurar o que ainda pulsa e o que não é da ordem da razão subjetiva, mas daquilo que foi denegado por ela: os instintos e as paixões humanas. Mesmo que estes últimos sejam geridos pelo instinto de autoconservação ou a dinâmica pulsional seja movida pela pulsão de morte, na concepção adorniana, o esforço em torná-la consciente é uma tentativa de propiciar um confronto do indivíduo com uma vida finita e com um limite histórico estabelecido para o exercício do pensamento.



Pode-se dizer que o reconhecimento desse limite da vida e da história propiciaria, por intermédio da relação do indivíduo com o seu próprio corpo, vislumbrar uma fissura, a possibilidade do recomeço ao desenvolvimento de seu pensamento crítico sobre e no tempo presente, não mais assentado na subjetividade racional e na figura da consciência, e, sim, fundado num outro dessa subjetividade e numa memória daquilo que foi esquecido em nome dessa figura. Adorno parece procurar nesse recomeço a possibilidade de um nascimento do pensar crítico, algo que se assimile a uma experiência originária, também arcaica, vivida num tempo não presidido pela cronologia dos fatos e acontecimentos, pela história, mas que constitua uma experiência imemorial, produtiva a esse mesmo pensamento. Ele busca, enfim, uma experiência próxima àquela ocorrida na infância, vislumbrando nela o sinal produtivo do pensamento, já que aí se manifesta incompleto, finito, sem as amarras da razão subjetiva, da unidade da consciência e do pensamento identificante. Adorno vislumbra na experiência da infância, desse modo, um outro curso, tateante, para o pensamento, como se seguisse pistas e trilhas que não podem ser expressas pela linguagem, mas que possuem sentidos a serem perseguidos e reclamos inexplicáveis.

Como nessa experiência os instintos e as paixões humanas não foram totalmente recalçados pela civilização, os sentimentos não foram moldados por uma cultura espiritual estéril e como a imaginação não se encontra dissociada completamente do pensamento, o corpo a ela se apresenta como uma natureza rebelde e com algum poder de reação aos sacrifícios exigidos pela educação para a dureza e para a severidade. Nessa rebelião da natureza e nessa reação é possível reconhecer toda a dor e o sofrimento impingidos pela civilização para a constituição de um eu viril e frio, assim como é perceptível o momento em que o indivíduo ainda esboça alguma resistência à privação, ao cerceamento e àquilo que representam para a sua vida e para

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

a sua morte. É por esse reconhecimento e por essa percepção que é possível ao indivíduo vislumbrar aquilo que foi e ainda pode ser encontrando em si mesmo – essa natureza infantil, rebelde e reativa –, ao mesmo tempo em que evita projetá-la sobre um outro semelhante para justificar aquilo que quer recalcar em si mesmo, mas nunca consegue fazê-lo por completo.

Se, na relação do indivíduo consigo mesmo, o corpo traz os sinais daquilo que a consciência e o pensamento negaram até então, delineando os primórdios de uma linguagem indecifrável sob a qual incide todo pensamento crítico, o nascimento e a infância representam a potencialidade do desenvolvimento deste último, caracterizada por essa busca constante de resistir ao existente e firmar-se enquanto ser, ainda que seja pelo reconhecimento de sua finitude, de sua não identidade e de sua incompletude, o que implicaria também na possibilidade da construção do novo.

Embora não busque uma consciência mínima sobre esses objetos, produtos e produtores da auto-reflexão crítica pressuposta por Adorno, o filósofo francês também compreende o corpo e a infância como objetos privilegiados da filosofia e do filosofar.

Analisando a obra *1984* de Orwell, Lyotard (1993, p. 111-12) aborda duas linhas de pensar o corpo. Uma das linhas, a fenomenológica, tenta ligar aquilo que sente com o que é sentido, enunciando o nó que envolve essa compreensão, já que os elementos sensíveis que atingem os nossos órgãos jamais são transferíveis para o espaço tempo e próprios às nossas existências e experiências singulares. Mesmo que essas existências e experiências sejam partilháveis em sua intransitividade, o ponto de escuta, de tato, de olfato, de visão e de gosto do outro nunca seria o meu, sendo tais singularidades o enigma ofuscante do mundo e se apresentando sempre a ele no plural. O mesmo nó se verificaria quando em tal concepção de corpo se procura tomar o amor como uma exceção a isso, justificando que ele



exigiria permeabilidade entre os amantes e rendição do campo de perspectiva de um ao do outro, buscando nessa experiência interminável um outro idioma sensível, uma vertigem entre o nu, o tocar e o se descobrir a dois, que também queda intransmissível pela linguagem de duas vozes nuas.

Ao analisar a outra linha que esboça um pensamento sobre o corpo, a psicanalítica, que o aborda como uma organização escondida, singular, do espaço-tempo, Lyotard (1993, p. 112) afirma que ela também é problemática na medida em que o concebe como o esconderijo de um fantasma, isto é, “de um passado de terror marcado e mascarado na sua presença, ordenador secreto de suas afeições”, compreendendo aí o seu traço de maior fraqueza. Mas fraqueza relativa a quê? Segundo ele, fraqueza relativa ao fato de ser mais familiar e mais estranha que a sensibilidade, comandando o eu de modo que se torne “cego e surdo ao que, no entanto, é visível e audível, alérgico ao inofensivo”, fazendo com que se “delicie onde os cânones da cultura prescrevem o horror ou a vergonha”. Assim sendo, o autor evidencia uma fraqueza relativa à norma e à comunicabilidade.

Seguindo essa dupla linha, explorando as fraquezas, o dominador (burocrático ou negociante) poderia fazer com que, segundo ele, os rebeldes se denunciem uns aos outros, bastando para isso que se ame, que acolham em conjunto o acontecimento no seu valor iniciático, avançando juntos no labirinto das sensibilidades e das palavras nuas antes assinaladas, revelando um ao outro e a si mesmos as figuras mais destrutivas que os governam.

“Denunciando” o objeto do seu amor a Big Brother, o amante não trai apenas aquilo que são um e outro, mas aquilo que não são, o que lhes falta, a falha. A confissão do enfraquecimento é a delação mais preciosa. Fornece ao senhor uma informação e o meio de a obter. Um ato inscreve-se positivamente na realidade, pode-se sempre arquivar o seu rastro. Mas aquilo que em cada um aguarda, espera e

o filósofo na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

desespera, não é nada que se possa segurar e inscrever. Nisso reside o verdadeiro crime antes de qualquer ato criminoso. (LYOTARD, 1993, p. 112-13)

Essa prática de confissão restabeleceria aquele que confessa a integralidade e a unicidade da linguagem comunicacional, expandindo a novilíngua que renuncia os poderes da linguagem e concorre para o declínio da cultura, forjando uma língua da rendição e do esquecimento. Bastaria repararmos na generalização das linguagens binárias, no apagamento das diferenças, o esquecimento dos sentimentos em benefício das estratégias, concomitantes à hegemonia do mercado, que pesam sobre a escrita, o amor e a singularidade, existindo hoje uma ameaça de natureza profunda, a da confissão e a da novilíngua, que envolve a eliminação do outro, do diferente. E o que faz essa ameaça mais ruidosa seria o impacto das democracias midiáticas, das tecnociências trabalhando com, e sobre a linguagem, da competição econômica e militar mundial. Diante desse problema, a resistência seria a única prática política possível no mundo atual, sendo necessário para tanto focalizar pelo e no pensamento aquilo que não poderia ser compartilhado, o corpo inconsciente, que encerra em cada um de nós um segredo intransmissível. Desse modo seria necessário prolongar a linha do corpo na linha da arte, cujo trabalho tem semelhanças com o do amor, inscrevendo a marca de um acontecimento inicial e oferecendo a partilha. E, ainda que essa partilha propiciada não seja a do conhecimento, ao menos ela poderia ser o compartilhamento de uma sensibilidade que pode ser considerada comum.

Esse trabalho de resistência desenvolvido pela arte significaria não o encerramento do indivíduo numa torre de marfim nem o voltar das costas para os novos meios de expressão resultantes do desenvolvimento científico e tecnológico, mas a procura com e por eles testemunhar a única coisa que conta no presente vivido: a infância do encontro, o acontecimento feito à



maravilha que acontece, o respeito pelo acontecimento. Afinal, diz ele: “Não te esqueças de que foste e és, tu próprio, isso, a maravilha acolhida, o acontecimento respeitado, a infância misturada dos teus pais.” (LYOTARD, 1993, p. 116)

Isso quer dizer que, para ele, essa experiência profunda nos faria enfrentar o que fomos e somos enquanto acontecimentos do e no mundo, onde o corpo não seria apenas um receptor de seus sinais, de seus códigos e de suas normas, nem o esconderijo de seus fantasmas, mas um móvel pulsante e irrefreável que, em continuidade com a arte, poderia testemunhar os horrores vividos e partilhar uma sensibilidade comum, como aquela experimentada na infância, graças ao amor e à proteção de nossos pais.

Vislumbrando nessa experiência vivida na infância o começo de tudo, e refutando todo e qualquer princípio como superior ou transcendente à vida, Lyotard parece valorizá-la como um acontecimento em que esse móvel pulsional se encontra em menor estado de circunscrição ou de refreamento pelo mundo, em plena potência, pronto para se converter em ato, graças a um aconchego originário, a um respeito aos sentimentos que compartilha com e que são compartilhados pelos seus pais. A infância parece ser o começo do balbuciar uma linguagem que ainda não é a dos adultos, mas que envolve uma relação com eles e com o mundo, numa mistura em que a escritura é forjada, em continuidade com o corpo psíquico, e onde a arte do viver torna imprescindível o compartilhamento de uma sensibilidade comum aos amantes. O encontro com a infância pode significar, desse modo, a busca desse início e da origem de si mesmo enquanto acontecimento no mundo, desenvolvida pelo pensamento, tentando encontrar aí aquilo que não consegue expressar racionalmente e que lhe é constitutivo, reconhecendo por esse meio a sua incompletude, a sua falha e a sua carência.

Mesmo que o corpo e a infância fossem objetos de subjugação e de

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

prescrição, precederiam a qualquer ordem racional ou legal, inscrevendo-se em uma outra ordem, denominada por ele de estética.

Ser esteticamente (no sentido da primeira *Crítica* kantiana) é ser aí, aqui e agora, exposto no espaço-tempo e ao espaço tempo de algo que toca *antes* de todo conceito e de toda representação. Evidentemente, não conhecemos esse *antes*, porque estaria ali anteriormente a si mesmo. É como o nascimento e a infância, que estão ali antes de estarem em si mesmos. O *ali* em questão se chama corpo. Não sou eu quem nasce e que é iluminado [*enfanté*]. Eu mesmo nascerei depois, com a linguagem, com a saída da infância [*enfance*], precisamente. Meus assuntos terão sido tratados, decididos, antes que eu possa responder por eles. De uma vez por todas, essa infância, esse corpo, esse inconsciente ficarão aí pelo resto de minha vida. Quando vem a lei, com o eu e com a linguagem, já será tarde. As coisas já terão tomado um rumo. E o sentido impresso pela lei não terá borrado o primeiro rumo. Esse primeiro *toque*. A estética concerne a esse primeiro toque que me tocou quando eu não estava. Não é este o lugar para desenvolver esta estética negativa que governa toda grande arte, toda escritura, e não faz mais que revelar-se em plena luz com a arte e a literatura modernas. Sua obrigação, sua prescrição constitutiva é pagar o toque insensível com os meios sensíveis. (LYOTARD, 1997, p. 44-5)

Essa estética negativa ao qual se refere privilegiaria a sensibilidade em detrimento da lei, não obstante o fato daquela ser mais indeterminada do que esta, sendo mais difícil de tocar o corpo, sobretudo, num momento em que esse objeto teria se submetido às leis e à razão. Esse toque no corpo, nesse espaço e tempo imemorial, selvagem e peregrino, nesse momento em que vivemos, ampliaria a culpa, presente como potência do corpo, desde o nascimento. Isso porque, para que a lei seja não apenas enunciada, mas também obedecida, ela precisaria ser inscrita no corpo, a ferro e fogo, implicando no seu sacrifício como meio de diluí-la. No entanto, essa culpa só seria diluída com a morte. Nesse sentido, o corpo seria demais para a lei e se a estética negativa mencionada não seria suficiente para expiar essa culpa





que é espaço-tempo do toque, já que se ela não agravaria ainda mais a culpabilidade, ao menos repetiria a selvageria da infância e do nascimento, por intermédio da arte, sendo-lhe fiel.

A lei se preocupa tanto com sua inscrição no corpo, como um toque, pois, só é executada quando suprime a selvageria, a redime com o sofrimento e, posteriormente, com a morte, momento em que encontra finalmente a redenção da culpa. Na realidade, ela se constitui num segundo toque ou um retoque, fazendo com que o corpo expie a culpa do primeiro toque, pague o crime da inocência da carne com o próprio sangue derramado e com a tortura, tal como ocorrem nas antigas execuções penais, instaurando um teatro da crueldade que se sobrepõe à estética negativa e que se reitera até os dias de hoje, e não apenas nas antigas instituições penais.

Para Lyotard não bastaria, assim, que se recuperasse a memória inscrita sobre o corpo, sobre os seus sofrimentos vividos e os sacrifícios exigidos pela civilização, como assinalado por Adorno, até porque essa memória seria a da lei inscrita sobre o corpo, não seriam seus segredos mais profundos nem a experiência estética que o compreende e que precede a qualquer ordem racional. Ao contrário dessa memória seria preciso recuperar aquilo que o corpo possui de imemorial, de selvagem e de peregrino, buscando na arte o meio de tocá-lo, acentuando a culpa originária de seu desordenamento e de sua não completa subjugação às normas, à moral e à justiça. Nesse sentido, o corpo estabeleceria com a ética um diferendo insolúvel e com a justiça uma aporia, pois, nem uma nem outra subordinariam a *aísthesis* na qual estaria inserido. Mais do que isso, a justiça produziria uma heteronomia do corpo e, principalmente, do toque ao qual deveria se comprometer, reiterando a injustiça da crueldade que se exerce sobre ele pela lei.

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

E quando digo: haver sido tocado, nem sequer sou fiel ao caráter temporal dessa passividade, que seria mais intemporal do que essa confusão da temporalidade com a cronologia. Melhor dizendo, a heteronomia do corpo, que a linha da justiça retoca, não compreende nada de sucessão das causas e dos efeitos, nem da temporalidade improvisada na qual surge uma causalidade sem causa (isto é, aquela causalidade que não é o efeito de nada) própria da liberdade. A heteronomia do corpo não entende nada do tempo físico nem do tempo ético, porque a *aísthesis* que a rege não é nem encadeada-encadeante (no sentido da inteligibilidade) nem desencadeada-encadeante (no sentido da responsabilidade). O paradoxo do tempo do corpo, na medida em que esteja constituído pelo seu não pertencimento a si mesmo, por seu desprendimento primário, está em não ser de ordem nenhuma cadeia. (LYOTARD, 1997, p. 54-5)

De um modo mais preciso do que Adorno, o filósofo francês circunscreve o corpo ao espaço e tempo de uma *aísthesis* que mais do que pela racionalidade da filosofia teria uma relação profunda com a arte ou, melhor dizendo, seria uma continuidade desta, bastando apenas que o corpo seja tocado e não retocado. Ele não seria ordenado numa cronologia, mas seria intemporal, já que é *éstasis*. Regido pela *aísthesis*, esse caráter intemporal do corpo perdura no ato da justiça que procura libertá-lo, particularmente na forma da crueldade manifesta, na pena fisicamente cumprida pelo condenado e na admiração daqueles que assistem o seu sofrimento, como fora há algum tempo. Ou, então, no apagamento da culpabilidade engendrada pelo toque ou do desprendimento do corpo, por intermédio desse ato e da razão reflexiva, que inscrevem nele a justiça e fazem com que seja esquecido efetivamente pela lei. No entanto, o êxtase suscitado pelo ato de justiça e a crueldade manifesta por ele acabam não por enunciar a emancipação do corpo pelo espírito, mas sim denunciar o quanto aquele persiste neste, indefinidamente, resultando numa dupla persistência: a da infância da liberdade e a da infância do corpo.

Ao invés da emancipação, que supõe a infância como a portadora de



uma potência que se converteria em ato racional e livre, ter-se-ia a persistência de um ato movido pela *aísthesis*, tal como aqueles desenvolvidos pelas crianças, onde liberdade é sinônimo de agir em conformidade com os afluxos do corpo. No caso dos adultos ditos emancipados, tal conformidade consistiria em se comprazer com as descrições do sofrimento causado pela impetração da justiça e, de certo modo, aplacar sua angústia e sua melancolia provocadas pela pertinência de sua culpabilidade, que traz em si mesma a denúncia da persistência de uma liberdade incompleta, limitada, infantil. Tal infantilismo seria decorrente não apenas do corpo intratável, estético, que persiste na vida adulta, mesmo após ter sido esquecido pela lei, como também do não reconhecimento deste nos próprios atos dos adultos ditos emancipados, que denotam a persistência daquele corpo não pensado, o corpo de sua infância. Certamente que tal infantilismo não implicaria no nascimento mesmo de um pensar emancipado, mas a sua renúncia mesma enquanto potência e ato para ficar apenas com a lei, que no momento atual tenta esquecer o seu aparato cruel e a morte, que faz com que o corpo renasça como infância indesejada, ao almejar apenas e tão somente a sobrevivência – negando a vida.

Diante desse quadro, segundo Lyotard (1997, p. 59), porém, restaria saber se, como disse Adorno, se mesmo a morte já não teria morrido. É como se o filósofo francês se perguntasse se a única coisa que restaria em nossos dias seria, de fato, uma promessa de emancipação que consiste apenas em aplacar nossa angústia e nossa melancolia, mediante o contato com a nossa impotência, a fim de que sobrevivêssemos num mundo em que essa seria a única tarefa possível.

Entendendo a melancolia como fruto de uma impossibilidade de entrar em confronto com o passado, que incide sobre o presente, Lyotard (1997, p. 66) afirma que ao menos é possível sublinhar a perda irremissível

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

desse mesmo presente, a sua morte, em grande medida acentuada pelo fato de o presente vivo estar sempre ausente e de o que chega à vida, o instante do acontecimento, estar já condenado a não chegar a lugar algum: ao nada. Isso porque, desde Platão, a melancolia se reencontra com todo pensamento quando este se depara com o seu fracasso, que é a passividade, a temporalidade e a modalidade. Esta teria sido uma forma do pensamento não trair a presença, relutar a todo ente e manter-se em melancolia. Contudo, a melancolia omite a relação da alma com o não ser, com o enigma da aparição e com o acontecimento. Há o ser de entes, de instantes e de objetos. A melancolia os omite, e é justamente essa recusa que interessa, já que há algo, ainda que seja indecifrável, o que seria melhor que o nada. E interessa porque, dessa forma, poder-se-ia refutar antes o niilismo que a própria melancolia.

O resultado disso não seria nenhum cinismo, o que seria incorrer no equívoco do niilismo do qual é tributário e persevera por meio do ativismo, na melancolia que nada vale. Também não significaria nenhum ludismo nem uma metafísica do artista. Ao contrário, o seu resultado é, segundo Lyotard (1997, p. 69):

...a infância, que entende de *como se*, que entende da dor devido a impotência e da queixa ser muito pequena, de estar aí retardada (em relação aos outros) e de haver chegado muito antes, prematura (quanto a sua força), que entende de promessas não cumpridas, de decepções amargas, de desfalecimento, de invenção, obstinação, de escuta do coração, de amor, de verdadeira disponibilidade às histórias. A infância é o estado da alma habitado por algo que jamais se dá nenhuma resposta, conduz suas empresas a uma arrogante fidelidade a esse anfitrião desconhecido do qual se sente refém. A infância de Antígona. Compreendo aqui a infância como obediência a uma dívida, que se pode chamar dívida da vida, do tempo, ou do acontecimento, dívida de ser aí pese a tudo, da que só o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada.



A obediência a essa dívida que corresponde a infância e essa resistência a que enquanto adultos fossemos apenas sobreviventes implicam numa valorização de si mesmos. Para Lyotard (1993, p. 119-26), uma valorização de si mesmo, do que fomos e somos enquanto acontecimentos no e com o mundo, poderia ser produzida em nossa experiência singular e histórica, por intermédio de um ato filosófico, que nos colocaria diante do começo que significou a nossa infância, as misturas físicas e simbólicas com os nossos pais, reconhecendo aí os rastros e os caminhos entre abertos que ela nos deixou. Diferentemente de um corpo de saber, de saber-fazer e de saber sentir que se encontraria em potência em cada um de nós, esse ato filosófico só existiria como ato e não enquanto uma potência a ser desdobrada, desenvolvida ou desprendida por meio da educação. Ele não se pautaria na idéia de que o espírito não seria dado aos homens como preciso, devendo-se reformá-lo. Ao contrário, o encontro desse ato com a infância, até então considerada como o monstro dos filósofos, tornar-se-ia agora seu cúmplice, ensinando-o a perceber que, embora o espírito não fosse dado, seria possível. O filosofar seria uma atividade que segue um curso no mundo e que não implica numa relação com um saber dado ou administrado pelos nossos pais ou educadores, algo a ser ensinado, mas num processo de identificação e desvencilhamento pelo qual nos formamos e nos re-formamos, como um autodidata, que nunca alcança uma identidade adequada e está sempre empenhado no difícil trabalho de recomeçar, reconhecendo a infância de nosso próprio pensamento e a menoridade em que nos encontramos todos.

Isso não significa que não precisemos de um outro (mestre e/ou saber) nesse processo, mas que aprendemos mais com aqueles educadores que nos ensinam a desaprender, com os livros que exigem de nós a paciência da leitura, da anamnese e da escuta necessária ao desenvolvimento do pensar sobre e na realidade, lançando-nos ao constante

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

recomeço e ao aprendizado de uma resistência às demandas do mundo atual. Nisto parece residir o que fomos e somos enquanto um acontecimento no mundo, sendo o nosso problema não o curso que seguimos nem os nossos pais, mas o de-curso, a deriva possível e ameaçadora que começa tudo pela metade, sem ir fundo no contato com a realidade do mundo por meio do ato filosófico, cedendo e ajustando-se a ela.

De acordo com Lyotard (1993, p. 125), o mundo atual exige de todos a velocidade, a pressa e a performance, encarnando o princípio eficiência e proscrevendo o ócio necessário ao pensamento, gerando uma indisposição ao pensar filosoficamente sobre e no mundo por parte de professores e de alunos. Ainda que o seqüestro do desejo de sabedoria tenha sido interdito pelo predomínio do princípio da eficiência, os professores poderiam reconhecer os limites de sua sabedoria nesse contato com a incompletude de seu pensamento, buscando em si mesmos essa disposição para o pensar e, para além dela, as estratégias que permitissem instigar em seus alunos esse desejo interrompido. Desse modo, eles poderiam compartilhar com os seus alunos, por intermédio de seu pensar sobre e no mundo, além de uma sensibilidade, um desejo de sabedoria comum, senão fosse a insistência por parte do professor em querer implicar a dialética ou a dialógica, onde persiste a agonística.

Se os alunos que freqüentam a escola não estiverem dispostos a romper o círculo social que se fecha sobre eles e compartilhar esse desejo comum, em função de estarem totalmente imersos nos seus dispositivos disciplinares e na performance exigida pelo mundo, segundo Lyotard (1993, p.126), ao menos seria possível buscar em outras *Ágoras*, fora da instituição escolar, aqueles que nutrissem ainda certo desejo de sabedoria e estivessem dispostos a uma experiência com esse pensar sobre si mesmos e sobre o mundo. Ainda que seja tardiamente, na vida adulta, a experiência com esse pensar poderia levar esses indivíduos ao reconhecimento de sua



incompletude, da insatisfação que ela gera e que nos faz buscar a criação do novo. Isto implicaria no compartilhamento de um desejo de sabedoria comum e no reconhecimento de uma menoridade intelectual que, ao invés de gerar imobilização, levaria a uma atitude de resistência ao existente e de ruptura com ele, por meio da criação de outros modos de pensar e de agir sobre e no mundo.

### **Considerações Finais**

Lyotard parece abrir uma outra perspectiva para a filosofia e para o filosofar sobre a e na arte de educar, num contexto que demanda não apenas trazer à baila a recordação do holocausto, nos termos propostos por Adorno, como também sair do estado imobilizante ou mesmo da repetição do mesmo provocada pela presença do passado no existente. Além disso, parece oferecer a essa arte elementos para uma melhor compreensão de sua estética, nos termos antes assinalados a partir de Adorno, e para o desenvolvimento de uma poética no ensino. Contudo, o filosofar na arte de educar, tanto para um quanto para o outro, acabam por propor uma experiência educativa não determinada, que dependem da disposição dos agentes envolvidos numa relação de troca entre educador e educando e que não se resume à transmissão do saber de um para o outro. Ao contrário, essa relação para ser efetiva pressupõe um vínculo, afetos, entre os agentes, que implicam em uma dimensão estética dessa experiência educativa ou, melhor seria, auto-educativa, onde não se aprende do outro, mas com o outro. Mesmo quando supõem a indeterminação e a impossibilidade dessa afecção em virtude da imersão desses agentes nas formas de vida social e nas redes de comunicação existentes, esses filósofos contemporâneos consideram necessário pensar sobre a *aísthesis* que compreende a experiência no e com o mundo e que também está presente na arte de educar, e de ser educado. Por intermédio desse pensamento, eles buscam comunicar o diferenciado, o não

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

idêntico ao pensamento, o outro da consciência, elaborando uma *poiesis* com o objetivo de fazer com que, na e pela experiência propiciada por tal comunicação, outros sejam afetados e saiam enriquecidos pelos conteúdos recebidos e, se assim considerarem, o reinventando ativamente, por intermédio do pensamento suscitado.

Nos filósofos contemporâneos analisados, o diferenciado refere-se aquilo que não pode ser apreendido pelo pensamento e significado pela linguagem, tocando em pontos da experiência singular que, embora tenham sido denegados pela razão subjetiva e subordinados pela consciência, podem rememorar aquilo que a história sedimenta como imemorial e que é abrigado e sentido pelo corpo em sua relação com o mundo: a sensibilidade, os sentimentos, os instintos e as pulsões, o desejo, constitutivos da vida humana. Mais do que recobrar uma memória histórica, para eles, esse toque traz ao pensamento uma experiência vivida pela repercussão do passado sobre aquilo que não foi, e talvez nunca seja, elaborado no presente: a subordinação daquilo que provêm e que é abrigado pelo corpo a uma ordem racional e a constituição de uma identidade subjetiva, o sofrimento e os sacrifícios que isso implicou para a humanidade.

Contudo, invocando um tempo e um espaço em que essa subordinação ainda não ocorreu completamente, o momento do nascimento e a experiência vivida na infância, esses filósofos procuram focalizar neles um começo do sentir, do desejar, do pensar e do agir sobre e no mundo, sem as travas que posteriormente lhes foram impostas socialmente, ainda que já imersos em uma história. Já que não existiria nenhuma origem para se pautar após a queda da metafísica senão o curso entre a vida e a morte, no nascimento e na infância residiria esse começo, bem como as possibilidades mesmas de recobrar uma relação autêntica da experiência com o e no mundo, vivida pelo indivíduo, onde a sensibilidade e a imaginação estariam presentes, auxiliando a pensar sobre os sentidos desse mundo e a interferir





no seu curso. Do mesmo modo que aquilo que o corpo abriga e vive deveria ser objeto do toque da comunicação do diferenciado – trazendo à luz aquilo que o passado faz repercutir no presente em virtude da não elaboração – no presente, para eles, a infância poderia significar a possibilidade de um outro recomeço para o pensamento, que se contraporá à racionalidade em que se pautou até então, à identidade que almejou em relação ao mundo e ao totalitarismo que resultou no presente. Apontado para o outro que denegou, para aquilo que se diferencia dele e que não pode abarcar, na experiência da e com a infância eles buscam o confronto do pensamento com a sua finitude, com a sua incompletude e, conseqüentemente, o redefinem como o processo de constante recomeçar, que segue trilhas abandonadas ou que cria novos caminhos para o e no mundo.

As possibilidades do filosofar na arte de educar ficariam, assim, compreendidas em torno de sua dimensão estética e auto-reflexiva da experiência educativa: entre aquilo que é sentido pelo corpo e a experiência da infância com o pensamento. Diante de tais considerações esboçadas a partir dos paralelos entre Adorno e Lyotard, esperamos que este artigo auxilie os educadores a pensarem nessa dimensão estética de sua atividade, nos problemas e nos temas que a perpassam, compreendendo-a como uma arte e percebendo a necessidade de uma poética no ensino. E esperamos também que por intermédio dessas reflexões outras formas de filosofar na arte de educar possam ser criadas, distinguindo-se das formas habituais de pensar e instrumentais de agir, implicando numa perspectiva de resistência ao instrumentalismo no ensino, à ausência de trabalho reflexivo por parte dos educadores e ao conformismo existente.

o filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância:  
considerações a partir de Adorno e Lyotard

### **Bibliografia**

ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. (Tradução de Wolfgang Leo Maar) São Paulo: Paz & Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. (Tradução de Luiz Eduardo Bicca) São Paulo: Editora Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. Para qué aún la filosofía? In: \_\_\_\_\_. *Intervenciones*. (Versão castelhana de Roberto J. Vernengo) Caracas: Monte Ávila, 1969, p. 09-24.

\_\_\_\_\_. *Teoria Estética*. (Tradução de Artur Morão) Lisboa/São Paulo: Edições 70/Martins Fontes, 1982.

\_\_\_\_\_. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. (Tradução de Guido Antônio de Almeida) 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

HONNETH, A. Foucault and Adorno: Two forms of the critique of Modernity. In: \_\_\_\_\_. *The fragmented world of the social: essays in social and political philosophy*. New York: State University of New York, 1996, p. 121-134.

LYOTARD, J.F. *A condição Pós-moderna*. (Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa) 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985*. (Tradução de Tereza Coelho) 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. O saber já não é um meio de emancipação. *Os Filósofos e a educação*. s.d., p. 49-53.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo: uma introdução*. (Tradução de Thomaz Tadeu da Silva) Belo Horizonte: Autêntica, 2000.