

O PENSAMENTO CONSTELATIVO E SUA POTENCIALIDADE CRÍTICO-FORMATIVA

Alex Sander da **Silva** – C

Agência Financiadora: PNPd/CAPES – FUCRI/UNESC

Resumo

O presente artigo analisa o sentido do pensamento constelativo em Theodor W. Adorno e busca compreendê-lo na sua potencialidade crítico-formativa para a educação e a formação cultural contemporânea. Desse modo, colocamos aqui uma questão: qual a potencialidade crítico-formativa do pensamento em constelação diante da dispersão dos rumos da educação e da formação cultural da sociedade atual? Primeiramente, apontamos algumas considerações sobre o pensamento em *constelação* de Adorno no contexto de sua dialética negativa. Em seguida, situamos a condição dos limites e possibilidades da educação e da formação cultural no contexto atual. Por fim, indicamos pontos de aproximação entre a educação, a formação cultural e a expressividade estética da literatura de Franz Kafka como potencialidade crítico-formativa do pensamento constelativo.

Palavras-chave: Educação, formação cultural, constelação.

O PENSAMENTO CONSTELATIVO E SUA POTENCIALIDADE CRÍTICO-FORMATIVA

Introdução

Um problema a ser enfrentado para se falar em educação consiste na recusa em tratá-la de forma prosaica e simplista. E isto só é possível quando tal tarefa for entendida para além das fronteiras de seu mero conceito de ensinar e aprender. Este propósito pode ser estendido para sua compreensão na relação com a formação cultural de forma mais ampliada.

Em nosso contexto, tanto a educação, quanto a formação cultural estão cercadas, por um lado, pelo mundo racionalizado¹, que têm revelado suas inúmeras crises políticas, econômicas e socioculturais, e, por outro lado, por proposições que apontam para uma crise de valores, que nos dias atuais assinalam igualmente para uma crise da educação² e da própria formação cultural.

Desse modo, coloco aqui uma questão: qual a potencialidade do pensamento em constelação diante da dispersão dos rumos da educação e da formação cultural da sociedade atual? Nesses termos, entendo a necessidade de uma crítica imanente da condição dos processos educativos e formativos contemporâneos. De modo particular, orientamos esta crítica a partir de algumas considerações do pensamento em *constelação*³ em Theodor W. Adorno.

O objetivo central deste texto é, portanto, analisar, num primeiro momento, o sentido do pensamento constelativo em Theodor W. Adorno, sobretudo, aliada a sua potencialidade crítica da sua dialética negativa. Em seguida, a partir do texto “*Educação para quê?*”(1995, p.139-154), busca-se compreender, no autor, a condição e o sentido da educação na sociedade atual. Por fim, indicamos pontos de convergência entre o pensamento em constelação e a expressividade estética da literatura de Franz Kafka como potencialidade crítico-formativa do pensamento educacional.

O pensamento constelativo em Theodor W. Adorno

A originalidade da obra adorniana coloca-o entre os principais pensadores do século XX, e sua obra ainda está longe de ser aproveitada em todo o seu potencial (PUCCI, 2008; SOUZA, 2004). Sua habilidade discursiva é antes um esforço de articulação de sentidos do pensamento crítico em seus limites e possibilidades, que ainda dizem respeito a problemas do nosso tempo.

¹ Adorno e Horkheimer, ao falarem do processo de racionalização da cultura ocidental (Iluminismo) como sendo um processo de esclarecimento pela razão, denunciam o caráter essencialmente dominador que este assume. Ao invés de proporcionar uma vida mais digna aos seres humanos (o que, aliás, deveria ser seu objetivo principal), o esclarecimento acaba por instrumentalizar as próprias relações humanas.

² Para Hannah Arendt, no livro *Entre o passado e o futuro*, a crise na educação tem origem em causas gerais que transcendem os limites da educação. Isso não se trata admitir uma crise particular, suas causas se encontram na crise da autoridade no mundo moderno. Ver: ARENDT, Hannah. *A crise na educação*: I. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-229.

³ Tomamos o termo “constelação” estritamente utilizado por Adorno na sua obra *Dialética Negativa* no momento que, ao tomar de empréstimo, de Walter Benjamin, nas suas investigações que aparecem na obra *Origem do drama barraco alemão* (1963), toma o conceito de verdade nessa condição constelativa.

Nossa hipótese inicial nos leva a dizer que o pensamento constelativo de Adorno possibilita uma capacidade de abertura crítica para os conceitos de educação e formação cultural. Bem como, nos indica a necessidade dessa abertura para podermos compreender as alterações e desafios do pensamento crítico contemporâneo, sobretudo, para compreendermos a problemática da formação humana no capitalismo avançado.

A ideia aqui não é fazer uma exegética do pensamento adorniano, mas procurar demonstrar alguns aspectos de como suas obras nos possibilita indicar a potencialidade e atualidade de sua teoria crítica. Pode-se detectar a presença da ideia de em diversos textos de Adorno, todavia, nos atemos de modo particular, na *Dialética negativa*, de 1966, e na *Teoria estética*, publicada em 1970, um ano após sua morte.

Mas, o que configura um pensamento em constelação propriamente dito? Qual sua potencialidade para crítica imanente? E o que isso significa no modo de compreendermos a formação humana? Podemos dizer que a filosofia de Adorno se constitui como uma crítica imanente do próprio pensamento. O que isso significa? Inicialmente, podemos dizer que significa um aspecto sobre o pensamento constelativo que aponta para o aprofundamento do sentido da dialética em sua negatividade, como elemento potencializador da autorreflexão crítica do conceito.

Em sua habilidade discursiva, os textos adornianos são antes uma articulação de conceitos, categorias e de sentidos, que se relacionam entre si, formando uma constelação. Na *Dialética Negativa* (2009), encontramos a seguinte passagem:

“Essa constelação ilumina o que há de específico no objeto e que é indiferente ou um peso para o procedimento classificatório. O modelo para isso é o comportamento da linguagem. Ela não oferece nenhum mero sistema de signos para as funções do conhecimento. Onde ela se apresenta essencialmente enquanto linguagem e se torna apresentação, ela não define seus conceitos” (ADORNO, 2009, p.140-141).

O recurso ao pensamento constelativo adotado por Adorno representa a tentativa de refletir *desde a coisa* mesma. De acordo com Zamora (2008, p. 229), o pensamento em constelação procura fazer justiça à singularidade da coisa por meio de *diferenciações qualitativas*, em vez de subsumir os objetos singulares sob uma espécie superior de abstração. Nesse sentido, o pensamento constelativo recusa a totalidade absoluta do conceito, relativiza-o a ponto de torná-lo incapaz de qualquer relação simbiótica (identitária) entre a ideia e sua representação.

O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados: não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (ADORNO, 2009, p. 142).

O significado disto diz respeito à práxis materialista dessa “combinação numérica” da própria crítica, que diria respeito à mudança da sociedade. Isso significa que não apenas um único conceito ou categoria possa dar conta de uma constelação no conhecimento do objeto. Em Adorno, na sua dialética negativa, o sentido de ir ao objeto retoma a ideia de que o pensamento possibilita a conversão do especificamente materialista para a práxis, isto é, de transformar as dores do mundo, de modo particular dos esquecidos, em imperativo do pensamento, da reflexão filosófica.

Enquanto ainda houver um mendigo, ainda haverá mito: é por isso que a filosofia da identidade é, enquanto pensamento, mitologia. O momento corporal anuncia ao conhecimento que o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar (...). Por isso, o especificamente materialista converge com aquilo que é crítico, com a práxis socialmente transformadora” (ADORNO, 2009, p. 173).

E é na consciência desta “práxis” e de reconhecimento da “transformação” que se expressa o momento materialista da dialética. Esta, encarnada no sofrimento psíquico e corpóreo, e nas tendências objetivas da dominação irrestrita da natureza externa e interna. Somente na confiança em tal consciência da afinidade do sujeito com a dominação, surgiria a possibilidade de uma libertação da mesma no momento negativo do pensamento.

Dessa forma, esse momento negativo residiria no reconhecimento, por parte do sujeito, de que a objetividade social é não-idêntica ao conceito. Ela se manifesta em sua multiplicidade constelativa. Sendo assim, a tarefa de toda teoria crítica se configura na eliminação do sofrimento, destruindo as “falsas imagens”. Isto é, tudo que se cristaliza alienadamente e que se volta *fantasmagoricamente* contra nós mesmos.

Mas, isso não quer dizer o fim da imaginação. Ao contrário. Na sua cruzada contra o espírito absoluto, o materialismo foi sempre tributário do que existe enquanto imagem:

A nostalgia materialista de conceber o objeto quer o contrário: só sem imagens seria possível pensar o objeto plenamente. Uma tal ausência de imagens converge com a interdição teológica as imagens. O materialismo a

seculariza na medida em que não permite que se pinte a utopia positivamente; esse é o teor de sua negatividade (ADORNO, 2009, p.176).

A ideia de um materialismo iconoclasta então seria “dialética negativa”, no sentido que almeja “estilhaçar” as imagens do real existente, que residem lá no fundo de nossa mente. Imagens ideologizadas, no sentido adorniano, pela indústria cultural em nosso modo de vida burguês, imagens que nos dão “falsa” segurança de que esta seria a única forma de vida possível. Mas, para destruir isso, teríamos de colocar a imaginação num outro patamar, o da procura do possível no interior do existente; não para erigir mundos impossíveis, mas para jogar luz sobre a realidade supostamente monolítica e sem alternativas.

Nesse ponto está posta a própria posição da dialética negativa, no dever de pautar as materialidades históricas contra qualquer idealismo, que toma o sofrimento como mero estágio da história. No pensamento de Adorno há uma desconstrução da noção da razão histórica que levaria necessariamente ao progresso. E o que isso implica? Implica na renúncia de uma história linear e absoluta contada pelos “pseudos” vencedores.

De qualquer modo, isso não se simplifica nessa explicação, pois Adorno vai mais fundo em sua crítica. Assim, uma crítica imanente, configurada numa ideia de constelação, à sociedade capitalista e aos seus dispositivos “pseudo-formativos”, levaria a termo uma teoria crítica da sociedade de modo consequente. Todavia, estas reflexões não poderiam passar longe de uma reflexão das formas de pensar a educação e a formação cultural e aos ajustes forjados para o domínio de uma racionalidade objetificada nesta nossa sociedade contemporânea.

Educação para que? Limites e possibilidades da educação e da formação cultural

A coletânea *Erziehung zur Mündigkeit*, na tradução brasileira *Educação e emancipação*,⁴ foi um projeto de Adorno desenvolvido com Helmut Becker e Gerd

⁴ De acordo com a professora Rita Amélia Teixeira Vilela (2007), o fato de não se ter sido destacado o editor da coletânea Gerd Kadelbach como autor do livro, e atribuído a Adorno a autoria do mesmo tem induzido a alguns equívocos na tradução do título da obra. Mesmo assim, a obra tem sido referida em publicações brasileiras como: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995. No dizer de Vilela, o correto, entretanto, seria: KADELBACH, Gerd. (Org.). *Theodor Adorno: educação para a emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Petrópolis: Vozes, 1995. (Original alemão de 1970). Cf.: VILELA, 2007. Embora reconhecendo o destaque de Vilela, ainda assim optei em manter a referência da tradução brasileira.

Kadelbach, produzidas em parceria com a *Divisão de Educação e Cultura* do Estado de Hessen, cuja série "Questões educacionais da atualidade" foram realizadas no período de 1959 a 1969. A coletânea de conferências radiofônicas e conversas com Helmut Becker, apresentam elementos importantes para se entender a propriedade da teoria social de Adorno.

Os textos reunidos pontualmente não podem ser considerados como uma teoria educacional do filósofo frankfurtiano (VILELA, 2007, p. 235). Entretanto, não se pode depreender, dos textos arrolados, uma proposta de educação para a "maioridade" e um projeto de ação pedagógica efetiva. E, principalmente, perceber o compromisso do teórico de Frankfurt com a construção de outra sociedade, de outro indivíduo. Processo no qual caberia à educação uma tarefa social e política importante.

Os escritos decorrentes das conferências e dos debates assinalam a coerência epistemológica da teoria crítica no desvendamento do processo histórico de produção social com a dominação totalitária no âmbito social. Ao mesmo tempo, apontam uma dimensão formativa a ser desenvolvida pela educação formal. Uma questão que podemos colocar aqui é: como compreender a tensão presente entre as necessidades para uma educação formativa e as condições para efetivá-la?

No debate entre Adorno e Becker intitulado "Educação para quê?" é possível pensar esta questão e alguns elementos presentes na tensão existente entre as aspirações e os desafios que se colocam para a educação de hoje. Embora estejam discutindo a situação educacional da Alemanha no século passado, ambos reconhecem haver uma preocupação com a extensão da educação para todos os níveis a um maior número de pessoas, isto é, sua massificação. O que não deixaria de isso ter importância hoje em dia, mas sendo necessário também perguntar acerca dos conteúdos, isto é, "do que é e do para que é a educação" (ADORNO, 1995, p.139).

Adorno sustenta que esta questão não consistiria em perguntar "para que fins a educação ainda é necessária?", o que colocaria numa relação de subserviência a lógica dominante de resultados. Mas, valeria perguntar "para onde a educação deve conduzir?" (ADORNO, 1995, p. 139). Isto significaria que esta orientação já não seria tão mais evidente, pois não poderia ser derivada da tendência objetiva imediata, nem tampouco

de uma totalidade cultural como o fora ao longo da tradição metafísica. E muito menos na tendência atual do aligeiramento dos processos formativos e educacionais.

Adorno reconhece que seria comum o ressurgimento da exigência de restauração de “modelos ideais” para orientar as ações dos indivíduos. No entanto, estes modelos constituiriam uma forma de controle, um momento autoritário, imposto a partir do exterior (ADORNO, 1995, p. 141). Não é à toa que o pensador frankfurtiano, ao discutir o problema da formação cultural na Alemanha pós-guerra, reflete as perspectivas de constituição de uma educação para a maioria.

A necessidade de uma educação para maioria tem uma relação com a aposta de que a atividade crítica e reflexiva precisa ser estendida em seu caráter constelativo. Esta ideia de educação expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos em que os indivíduos estão submetidos. Por isso, o empenho adorniano estava voltado, sobretudo, para a difusão de uma educação política, isto é, de uma formação conscientizadora das contradições sociais que destaque os limites da própria sociedade.

Adorno, ao explicitar o papel político da educação, aponta com toda força para uma “educação para a contradição e a resistência”.⁵ Sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa. Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois, no entender adorniano, educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido que se dá na relação pedagógica. Esse tempo é muito mais do que a idade cronológica, como no caso da educação formal (séries, ciclos, níveis etc.).

A formação não se resolve numa fórmula qualquer, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo. E isto é uma relação que implica um sentido tríplice entre o ético, estético e político. A educação é relação com o outro, se não for assim, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos

⁵ Vale destacar os trabalhos de Henry Giroux, de modo particular, o livro *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Nele o autor, ao utilizar como referencial as contribuições da teoria crítica da “Escola de Frankfurt”, traz a perspectiva de construção de uma pedagogia radical. Giroux busca uma tal pedagogia que se vincule, consistentemente, à prática educacional que supõe uma leitura crítica da realidade, capaz de explicitar a articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação. Ver: GIROUX, Henri. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

antes mesmo de surgirem. Respostas são dadas a perguntas que não mais são feitas. E perguntas feitas ficam sem respostas.

A pergunta educativa trata-se da expressão do sentido do pensamento em constelação da própria relação pedagógica. Se existe uma maioria educativa, ela se encontra em questões fundamentais do existir pedagógico: o que vou aprender? Para que e como vou aprender? E a mais fundamental de todas: Por que vou aprender? Educar, desse modo, significaria constituir relações não com uma totalidade amorfa e impessoal, mas recriar o sentido das partes corroídas pelo pensamento que se fez totalizante.

Adorno não discute o conceito de maioria como mera finalidade pedagógica. Sua indicação está na necessidade de liberação dos indivíduos do processo de dominação técnica da consciência. Inverter a educação de sua lógica meramente técnica pressupõe dar lugar para aquilo que fica à sombra da racionalidade instrumental. É tornar a educação cúmplice das experiências vitais da existência humana.

A referência principal para se entender a posição de Adorno a este respeito se dá na reflexão do filósofo sobre o sistema de ensino do seu tempo. A isto corresponde uma crítica a uma política de *desregulamentação* do Estado e de interesses mercadológicos em seu funcionamento, particularmente no que se refere mais especialmente à educação formal.

As crianças e os alunos em geral estão submetidos a este mundo, carregando seus valores, reproduzindo uma consciência coisificada. Cabe perguntar: Como seria possível, então, uma "educação para a maioria"? A discussão sobre a educação para maioria apresenta-se para Adorno como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da sociedade.

A exigência de uma educação para maioria parece ser necessária, de modo particular, numa sociedade em que os processos pedagógicos são submetidos aos mecanismos empresariais de organização escolar. Para Adorno, os fins da educação, no sentido de para onde ela deva conduzir, remete-nos aos conteúdos sociais da *formação cultural (Bildung)*. Trata-se, portanto, da necessidade de reflexão sobre os processos histórico-culturais a fim de transcendê-los da condição em que estão colocados.

Adorno, mesmo não sendo um teórico da educação, oferece em suas reflexões condições fundamentais para uma educação autorreflexiva dos indivíduos. Pois, para ele, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Isso significa que, mesmo inseridos nos processos de (de)formação do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência para as relações danificadas.

Uma vez reconhecidos os limites e as possibilidades da educação, na sua referência ao problema do todo social e nas promessas de felicidade, é ainda a essa educação que é preciso recorrer. Não para buscar uma forma de síntese, nem para levar adiante um autoesclarecimento “acéfalo”, mas, antes, para compreender a existência dos problemas relacionados *à necessidade crítico-formativa nos processos educativos*.

A potencialidade crítico-formativa do pensamento em constelação na literatura de Franz Kafka

A tentativa aqui é apresentar algumas possibilidades crítico-formativas nos processos educativos do pensamento em constelação na expressividade da literatura de Franz Kafka. Entendo esta expressividade como o modo que sua obra expõe, de forma enigmática, a realidade, como um realismo se assumir-se como tal. Nesse sentido, Kafka pode ser considerado um autor emblemático da literatura moderna, a grandeza da sua obra costuma se refugiar-se da interpretação (SOUZA, 2010, p.108).

Todavia, o universo surpreendente e original, mas também bizarro e arrebatador da obra Kafkiana conta com uma exigência de interpretá-la. Nossa interpretação vai de encontro ao que fez Theodor Adorno, que buscou na literatura do autor tcheco, um terreno fértil para ancorar seu pensamento constelativo. Encontramos nas leituras de textos adornianos, uma presença significativa de Kafka⁶, até o ponto de considerar que essa presença esteja vinculada ao sentido da negatividade e expressividade do pensamento em constelação adorniano.

Desse modo, pretendemos nessa presença encontrar faíscas de possibilidades interpretativas nessa relação entre o pensamento constelativo adorniano e a literatura de

⁶ O levantamento foi feito em obras de Adorno que constam nas referências do projeto/plano de trabalho para o Programa Nacional de Pós-doutorado da Capes, intitulado “*Estudos Sobre Educação, Formação Cultural e Expressividade Estética na Literatura de Franz Kafka*” (2014). São mais de 20 (vinte) ocorrências que aparecem sobre Kafka, as mais expressivas estão na *Teoria Estética* (1992), que aparecem 11(onze) e na *Minima Moralia* (1993) com 9 (nove) ocorrências, além de 3 (três) passagens na *Dialética Negativa* (2009).

Kafka⁷. Para Adorno, quando as promessas da modernidade iluminista alijaram-se de seus compromissos de emancipação, a educação e a formação cultural (*Bildung*) ficaram prejudicadas. E, esse prejuízo interfere na possibilidade de se pensar a educação como formação cultural e vice-versa.

Particularmente, se considerarmos ambos como conceitos constelativos, capazes de sistematizar experiências cumulativas das mais diversas através da expressividade estética, tal prejuízo pode ser evitado. O que permitiria a compreensão da realidade que ultrapasse o mero uso de esquemas conceituais fechados em si mesmos. Com isso, pretendemos indicar que o sentido da educação emerge através da consideração do caráter expressivo das obras de arte como experiência formativa.

Tomamos como suporte inicial de nossa análise um texto do professor Ricardo Timm de Souza intitulado “A asfixia do não-idêntico: Kafka, leitor do século XX”. Nesse texto, o autor considera que a arte de Kafka “poderia ser aproximada de uma concepção de literatura extremamente concreta” (SOUZA, 2010, p.108). Porém, em sentido diferente do que seria considerado como normalmente como literatura da concretude, isto é, uma realidade na literatura como tal.

A arte de Kafka, no entender de Souza, é tomada por uma “hiper-realidade”, não de qualquer parâmetro realista, mas uma realidade que reuni em si uma multiplicidade de sentidos. Uma realidade sem a pretensão de ser realmente “realista”. Assim, tal hiper-realidade não pode ser concebido sem as dimensões antagônicas entre indivíduo e mundo social (SOUZA, 2010, p.109). Kafka foi um homem sensível a realidade de seu tempo, leitor e intérprete do século XX, apresentando-o como um tempo patológico (SOUZA, 2000; 2010).

O discurso entoado em sua literatura, Kafka, tem passado como um homem numa tensão exagerada, que revela uma falsa promessa do início ao fim. Kafka deixa transparecer nos seus escritos uma articulação entre sonho e fantasia que não podem ser extraídas fora do real, fora do contexto das condições objetivas. Essas condições nos dão a compreender a tensa relação entre o que é excessivo e intenso com o que se configura no detalhe mínimo e no subentendido.

⁷ Muito embora Adorno tenha um texto “*Anotações sobre Kafka*” (1998), aqui não trataremos desse texto em particular.

Assim, ao pensarmos, por exemplo, nos personagens como Gregor Samsa, em sua desconfiguração humana, do artista da fome em sua jaula clamando por expectadores, de Joseph K, procurando os motivos do seu processo, Kafka insinua o infame modo de vida deles. Esse pode ser considerado o modo de vida da cada um de seu leitor que quer entender como as coisas funcionam. Nesse sentido, podemos supor que, em sua literatura a expressividade estética de sua obra de arte preconiza o mal-estar da condição da subjetividade dos seus personagens.

Mas, onde está à potencialidade crítico-formativa do pensamento constelativo na literatura de Kafka? O sentido do pensamento em constelação de Adorno, encontrado, sobretudo, na perspectiva de suas *Dialética Negativa e Teoria Estética*, aponta em seus textos a exigência de a racionalidade ir para além dela mesma (2009; 1995). Nisso consiste, do ponto de vista filosófico, num aprofundamento do próprio conceito negatividade, de modo a exprimi-lo melhor em seus sentidos e possibilidades.

A experiência formativa com a literatura kafkiana se confronta com suas próprias constelações estéticas. Ela torna-se o que é pela relação com o que não é, ou seja, a obra de arte confronta-se diretamente com o existente, com o já formado e o recusa, resiste. Desse modo, a experiência formativa é, para a realidade efetiva, como para a cultura industrializada, uma não-adequação, uma não-identidade.

Assim no seu conteúdo constelativo, a experiência formativa com as obras de arte, particularmente, a literatura, traz justamente aquilo que a condição alienada dos sujeitos tenta diluir, ou seja, o seu potencial de resistência crítica. É por isso que a experiência formativa implica uma transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto da própria formação. A recuperação da experiência formativa corresponde a uma necessidade de sobrevivência, e, talvez, seja a única possibilidade para a educação e para formação cultural no âmbito escolar atualmente.

Considerações (quase) finais

Esse texto se constituiu a partir da necessidade de se pensar sobre as condições da educação e da formação cultural na sociedade atual, sobretudo, a partir de uma leitura crítica sobre a condição da experiência formativa atual. Desse modo, expomos Em seguida, constituiu-se uma reflexão sobre a condição da educação e da formação cultural na sociedade.

A intenção até aqui foi mostrar a persistência dos diversos modos de submissão da educação e da formação cultural aos limites da razão instrumental. E o que isso significou? Significou compreender que a formação dos indivíduos tornou-se intrinsecamente limitada. Nosso estudo se propõe, a partir desse ponto, articular algumas formas do pensamento em constelação, colocando em evidência uma possibilidade crítico-formativa da expressividade estética na literatura de Franz Kafka.

Nesses termos, destacamos a atualidade e o potencial do pensamento constelativo em Adorno como possibilidade para reflexão dos problemas educacionais e da formação cultural na sociedade contemporânea. A busca por uma racionalidade crítica passa pelas tensões e fraturas da própria condição humana no capitalismo contemporâneo. Mas isso, não quer dizer, necessariamente, se tenha que abandonar a própria razão, para dispor de uma condição adequada da vida humana. E sim, tomá-la em suas circunstâncias constelativas.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova; revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.

CARONE, Modesto. **Lição de Kafka**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KAFKA, Franz. **O Processo**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **A Metamorfose. Um Artista da Fome. Carta ao Pai**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2009.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

PUCCI, B.; ZUIN, Antônio A. Soares; Ramos de Oliveira, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico - 4ª edição**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. v. 1. 189 p.

SOUZA, Ricardo Timm. Adorno e a razão do não-idêntico. In: _____. **Razões plurais: itinerários da racionalidade ética no século XX**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 93-126.

_____. **Adorno & Kafka**: paradoxos do singular. Passo Fundo: IFIBE, 2010.

ZAMORA, José A. **Th. W. Adorno**: pensar contra barbárie. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008.

VILELA, Rita A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. In: **Educação em Revista**, n.45 BH, Jun/2007.