

## **Pedagogia da resistência: a negação como chave para a (de)formação<sup>1</sup>**

Rodrigo Matos de Souza<sup>2</sup>

Ricardo Castaño Gaviria<sup>3</sup>

Elizeu Clementino de Souza<sup>4</sup>

Resistir é necessário, mas resistir para quê e por quê? O aspecto retórico desta pergunta aponta para uma série de dificuldades epistemológicas e culturais, que muitas vezes nos esquivamos na busca de harmonia e conciliação, de uma existência com menos conflitos e de uma prática pedagógica estabilizadora da vida. A ideia de pensar o irreconciliável, o conflito e o que desestabiliza parece haver ficado a cargo da opinião e do grito do *indignado conservador* que sempre reage quando algo não lhe convém, ou afeta, e como resultado sua posição se mantém confortável como um expectador da realidade.

Nesse sentido, a resistência não constitui mais do que um mecanismo de autoafirmação individualista que acaba por contribuir com o estado das coisas estabelecidas por um projeto de formação que constituiu os fundamentos dos modelos de sujeitos desejáveis, notavelmente o de *competidor egoísta* promovido pelo capitalismo contemporâneo em sua faceta neoliberal.

---

<sup>1</sup> O presente texto já aparece na revista *Práxis Educativa*, da Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, em versão bilíngue, em espanhol e inglês. O texto aqui estabelecido em português é sua versão em língua portuguesa, acrescida de algumas adaptações para consumo em outro idioma. A tradução aqui apresentada foi feita por Ana Cristina Lopes Vieira Romeiro.

<sup>2</sup> Professor de Educação da UnB. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Estudos de Linguagens pela UNEB. Graduado em Pedagogia pela UNEB. Pós-doutorado em Educação pela Université de Tours (França). Pós-doutorado em Educação pela Universidad de Sevilla (Espanha). ORCID: 0000-0002-8788-4966. Email: rodrigomatos@unb.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Motricidade e Desenvolvimento Humano pela Universidad de Antioquia. Graduado em Sociologia pela Universidad de Antioquia. ORCID: 0000-0001-9348-6406.

<sup>4</sup> Professor Titular de Educação da Universidade do Estado da Bahia, onde é Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino e Pós-Graduação. Bolsista produtividade do CNPq. Pós-doutorado em Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UFBA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Católica de Salvador. ORCID: 0000-0002-4145-1460.

O reacionário parece haver tomado conta do espaço epistemológico e educativo, de certa concepção de formação na medida em que os sujeitos aguardam os acontecimentos, esperam pelas medidas e reivindicam o acontecido. No entanto, poucos fazem ou pensam no sentido de transformar o que os incomoda ou olhar diferentemente para os fatos em oposição a como estão sendo apresentados.

Centrando as ideias do presente texto na questão do que é *negativo*, o que há de questionador no pensamento contemporâneo, surge a necessidade de uma dialética que procure perceber o ainda não dito, o oculto, o que em muitos casos foi abandonado por questionar os elementos centrais da cultura. Pretendemos realizar uma busca por uma filosofia do *Não*, em contraposição a uma busca do afirmativamente belo, uma filosofia da contraposição, de compreensão da incompletude e finitude, da “feitura” e do mal que é constitutivo do ser humano.

Por isso a filosofia está mais na negação do que na afirmação. Como diria Merleau-Ponty, o filósofo sempre está além do constituído (as coisas tais como são, ou a sociedade tal como é), porque está entediado pelo constituído (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 68). A filosofia é na realidade uma atitude que confronta negativamente o dado – o constituído, o que é – para buscar no dado a tensão que o atravessa, fingindo levá-lo até outras configurações mais reais, que por sua vez tampouco apaziguou o filósofo. Este momento negativo na frente do dado ao constituído – ao “participado” de Platão – é o que acentua Merleau-Ponty e que será de grande utilidade ou resultará fundamental na classificação da antropologia filosófica (SAN MARTÍN, 2013, p. 42).

De que nos serve a preocupação por essas coisas? O feio, o incompleto, o mal, o não dito? Precisamente por essas questões estarem em segundo plano, por não serem guiadas por uma ideia positiva de afirmação do sujeito – o pedagógico há muito é sinônimo de positivo, de afirmativo – tais elementos foram colocados ao largo, servindo de analogia para pensar o pedagógico como mera ilustração ou exemplo. Neste sentido, o estudo do não escolarizado se transforma em uma busca pelo que pode haver de educativo no que não é escolarizado. O estudo da cultura marginal se converte em uma tentativa de aproximá-la do centro. A aproximação do excluído em uma forma de torná-lo *aceitável* e significativo às culturas centrais. Uma constante tentativa de transformar a negação em *afirmação crítica*, de modo a enquadrar o pensamento dentro

de outros modelos que nos permitam analisar a memória do mal (ADORNO, 2012; MÈLICH, 2004).

Resistência é trabalhar em e com as contradições. Nesse sentido, a memória é a busca de mecanismos de entendimento do excluído como negado, que se recusa a aceitar qualquer discurso que tente naturalizar jogos de poder, a analisar a relação sujeito-objeto sem ligar-se as suas características negativas, sem entendê-las como definidoras tão logo aquelas se tornem positivas. É colocar o foco do olhar também nos contornos, no limiar, (re)afirmar as fronteiras como lugares e não somente como pontos de passagem. Do trabalho com as ambivalências e as contradições.

Tentaremos aqui realizar dois movimentos textuais, para deixar claro o que queremos dizer. O primeiro movimento será situar teoricamente uma pedagogia da negatividade como resistência. O segundo, localizar outros espaços de produção do conhecimento, diante do qual a pedagogia do controle se esforça para fazer esquecer, de várias formas, os processos em que a *monstruosidade humana* coexiste diariamente com o pensamento ingênuo de uma educação alinhada e antropologicamente correta.

### **Por uma filosofia negativa como chave de resistência**

Desde a crítica nietzschiana na tradição filosófica, muitos foram autorizados a criticar a noção do tradicional, seja em movimentos de rejeição – às vezes reacionário – ou na crítica conceitual.<sup>5</sup> Adorno (2009), na *Dialética Negativa* procura transcender essa dicotomia colocando sua crítica no modelo-gênese do pensamento filosófico clássico, a dialética. O processo de disputa conceitual e metodológico que sobreviveu de Heráclito a Marx encontra em Adorno uma reflexão que tenta superar o que foi dito, que “não se presta a endossar a existente” (PUCCI, 2014, p. 6), uma negação persistente,

a dialética negativa é a tentativa de um contínuo resgate da intransigência do pensamento na crítica impiedosa dos construtos espirituais e materiais da razão instrumental. Significa a

---

<sup>5</sup> “Depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade pelo menos para permanecer imediatamente na frente de sua produção, a filosofia se viu obrigada a criticar-se impiedosamente” (ADORNO, 2009, p. 11).

des-positivação do pensamento e a reconquista de sua virtualidade da desencantar o mundo (PUCCI, 2014, p. 5).

[...] a dialética negativa, [...] poderia ser chamada de antissistema com meios logicamente consistentes, ela se esforça para colocar no lugar do princípio da unidade e dominação totalitária do conceito supra-ordenado, a ideia que estaria de fora do encanto de tal unidade (ADORNO, 2009, p. 8).

A crítica adorniana propõe uma busca do que está fora dos sistemas de pensamento, do que não foi reduzido a identidade ou fundamento e que, portanto, está fora dos princípios orientadores da razão. Ele considera que a negação pode ser o princípio orientador de um pensamento com o qual os sistemas podem ser desmontados e a razão, já tão questionada pelas críticas pós-nietzschianas, encontraria uma alternativa a seu modelo de pensamento orientador, onde é possível a filosofia fora do sistema, fora de um sistema<sup>6</sup>; fora de uma doutrina de verdades puras, fora de uma pedagogia antropológicamente centrada na imagem de um único ser humano possível.

A negatividade seria a busca pelo que não é regulado e administrado dentro do jogo epistemológico que, enquanto crítica, nos recorda de estar fora do sistema; “a força que libera o movimento dialético no conhecimento é aquela que é erigida contra o sistema” (ADORNO, 2009, p. 35), contra a essencialidade do jogo do pensamento, que administra um modelo de pensamento gerencial, na qual deve escolher entre alternativas restritas, um sim ou um não, nos submetendo à aprovação de um sistema de pensamento dualista que não permite considerar uma terceira alternativa.

[...] Essa negação, como recusa à adaptação, não substitui a ordem do existente, mas pode suspender criticamente o processo de ajuste derivado de um realismo exacerbado. Negar a realidade presente significa a pretensão de anular o mundo (como uma maneira de reagir à anulação do sujeito), mas somente compreender que a experiência inclui uma relação transformadora do próprio sujeito. Em termos mais estritamente adornianos, seria a rejeição do existente. Essa rejeição é algo que deve ser incorporado à experiência, para que não degenera em adaptação e ajuste, podendo se aproximar da formação (SILVA, 2014, p. 91).

---

<sup>6</sup> Sobre a crítica ao conceito de sistema, ver também: Souza (2012).

O desmantelamento do sistema não é nenhum ato epistemológico (ADORNO, 2009), é antes de tudo uma alternativa para escoar o discurso classificador que busca a verdade concreta, ou melhor, que compreende o concreto como verdade. Nesse movimento que precisa ser desmontado, por que “o concreto”, o existente encurta o pensamento, identificando o que não pode ser como algo exótico. “O que é diverso do existente passa aos nossos próprios olhos como bruxaria, enquanto no mundo a falsa proximidade, entre terra natal e segurança é, por sua vez, figura de feitiço” (ADORNO, 2009, p. 36).

Encontrar assim o não sistematizado, o não experimentado, aquele cujo pensamento ramificado não consegue ser catalogado, a analogia estranha, cujos modelos de representação e argumentação se negam e o diálogo como o – fato – diferente e o (por que não) utópico, em detrimento do diálogo com o existente, são formas de encontrar, ou ao menos de começar a buscar outros modos de ver os fenômenos de maneira não essencial, de forma *negativa*.

Nesse sentido, uma filosofia negativa se constitui como uma crítica que se propõe demonstrar o relativismo em suas formas manifestas de encontrar-se a si mesmo.

O ceticismo burguês incorporado pelo relativismo enquanto doutrina é ignorante. Entretanto, a hostilidade constante contra o espírito é mais do que um mero traço da antropologia subjetiva burguesa. Essa hostilidade provém do fato de que o conceito de razão um dia emancipado necessita temer, no interior das relações de produção existentes, que sua consequência explora essas relações. Por isso, a razão se limita a si mesma; durante toda a era burguesa, a ideia de autonomia do espírito foi acompanhada por seu relativo autodesprezo. Ele não se resigna à realidade da constituição de sua existência, para proibir-lhe o desenvolvimento da liberdade que reside em seu próprio conceito (ADORNO, 2009, p. 39).

Dessa forma a dialética negativa se opõe ao relativismo em termos de absolutismo, não ao sentido de procurar um termo médio, um espaço relativo conveniente rebatizado, porém procura atravessar os extremos, de um ponto radical a outro buscando evidenciar sua não-verdade, os desvios e desafios, as curvas, as linhas de fuga de um modelo de pensamento que por muito tempo permaneceu intocado. A

grande preocupação na chave antropológica e histórica é a ideia de um sujeito como *ponto de chegada* e não como horizonte último de possibilidade. Esse movimento envolve a remoção profunda na forma e concepção metodológica com os quais um conhecimento crítico é construído.

Para isso, é necessário aprender a resistir à tentação da comunicação imediata do existente. De algum modo é similar a uma compulsão, nas palavras de Adorno que confunde, “a comunicação do que se conhece com aquilo que é conhecido, e mesmo ao colocá-la se possível em uma posição mais elevada, já que atualmente cada passo vai em direção à comunicação líquida e falsifica a verdade” (2009, p. 43).

E com a aceleração dos processos comunicacionais, o imediato e a versão tomam cada vez mais espaço da crítica, do pensamento e da reflexão.

A sedução pelo imediato (HAN, 2013), para a restituição de *formas dadas*, que conduz o sujeito a uma relação na superfície das coisas e com os demais sujeitos, expõe um processo de semiformação<sup>7</sup> (ADORNO, 1996), cada vez mais presente no contexto da cultura global, conduzida pelos interesses do capital e sujeita às regras de consumo e espetáculo como autoafirmação, levando ao empobrecimento da experiência aludida por Benjamin (1994), reduzindo-a aos níveis de excelência e de produtividade na lógica do capital. A perda da *experiência densa* se converte em um *negócio* e a semiformação, muitas vezes, em “*formação*” desejável.

Assim sendo, uma *Pedagogia Negativa* tentaria escapar das amarras da semiformação, do modelo preestabelecido de cultura, do que pode ser dito de forma imediata, da busca pelo existente ou o idêntico e pelo processo que utiliza toda negação a serviço da síntese positivada. Essa armadilha de negar para afirmar não corresponde a uma Pedagogia Negativa.

A *Pedagogia Negativa* perseguiria essa tarefa do não idêntico, [...] que está sempre solapado pelo princípio da identidade que reduz tudo à lógica do mesmo, do idêntico, do administrado. Busca uma linguagem própria que lhe empreste a voz ao que clama por ser dito, que fale do sofrimento humano e da esperança do que não pode ser; que possa

---

<sup>7</sup> *Halbbildung* (em alemão), que nas palavras do próprio Adorno (2012, p. 23), se trata de “uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, o que resulta na satisfação pelo consumo de bens culturais”.

falar do humano, da dor real, distante dos riscos alienantes do discurso da técnica, como um espaço comum no meio da explosão de saberes fragmentados, nas quais todos, seres dotados de autonomia e sensibilidade, são autorizados a dar sua contribuição (BANDEIRA E OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Para Adorno (2012), a experiência formativa na perspectiva da *bildung*<sup>8</sup> seria uma ação na qual o sujeito confronta constantemente o conceito com sua contradição<sup>9</sup>, expondo suas limitações e duvidando do *existente* em seu sentido hegemônico, colocando em crise o já dado, aquele que *é*. Em nossos próprios termos, seria começar a pensar a experiência formativa e suas trajetórias políticas e histórias como a superação de ataduras ao empírico – de certo modo de empirismo – de uma crítica aos processos de pesquisa que produzem mais do mesmo, sob a constante justificativa do contexto científico, o que acaba por produzir pesquisas muito localizadas, pouco inter-relacionadas, repetidas, positivas e aceitáveis. No melhor dos cenários, versões acadêmicas sobre produtos e formas da indústria cultural.

É nesse sentido, de propor (ou opor) resistência aos modelos de educação/formação extraídos de uma mentalidade conservadora, reacionária e pouco alinhada com os interesses das classes populares. Expomos a questão aqui abordada

---

<sup>8</sup> [...] Esquemáticamente, a Bildung é o trabalho sobre si mesmo, fruto dos talentos para o próprio perfeccionismo. Tem por pretensão fazer da individualidade uma totalidade harmoniosa, o mais rica possível, totalidade essa em que cada um permanece vinculado ao seu estilo particular, a sua originalidade. A *Bildung* é, pois, a vida em seu sentido mais elevado (FABRE, 2011, p. 2016).

<sup>9</sup> “O que pode significar uma educação para a contradição e para a resistência? [...] As pessoas são incentivadas a uma total aprovação do que existe, como se fosse antinatural ou utópico se opor ao que é imposto como realidade. Essa atitude naturalista frente às coisas é tão difundida porque corresponde a um dogmatismo que nem sequer é produto de crenças fortes, simplesmente desempenha uma função acomodadora. Então, esse hiper-realismo corresponde, portanto, a algo como uma vontade de unicamente afirmar, no sentido de corroborar sempre com a realidade. É a atrofia da capacidade crítica, certamente, no entanto devemos compreendê-la não apenas como o empobrecimento existencial e/ou cultural, como também desde o ponto de vista das condições objetivas, isto é, do clima de “consenso” naturalista que rejeita qualquer atitude de contestação e de crítica assim que essas ameaçam aparecer. Bem, o que deve ser considerado – é como a educação pode desempenhar um papel no desenvolvimento dessa postura – é que tudo o que existe deve ser visto tanto pelo lado afirmativo de sua existência como pelo lado negativo do que poderia não existir e haver outra coisa em seu lugar. Essa relativização do existente pode ser operada por meio da negação. Negar não é suprimir simplesmente, é pensar que outro posicionamento é possível. A realidade não é uma plenitude positiva e as coisas não existem de modo absoluto. Ainda que concorde com isso em teoria, na prática as pessoas se comportam como se tudo fosse necessário a essa lógica, que seria imanente às próprias coisas, podendo assim justificar tudo. Esse é o aspecto perigoso do realismo exacerbado e da adaptação. Por isso, a contradição do existente (no sentido de contradizê-lo) é uma atitude que aponta para a emancipação uma vez que produz a resistência frente ao que está imposto como opção única da realidade” (SILVA, 2014, p. 92).

também inspirada na ideia mèlicheana (2004) de *lição*, a lição no sentido de como dar para ler, de propor uma leitura crítica da razão e de seu tempo, com toda a possibilidade/capacidade transformadora que o ato de ler carrega consigo, é assim que estabelecemos estas provocações/inquietudes, como tópicos possíveis na esperança e resistência de dar a ler.

### **Primeira lição: Resistir é rejeitar**

“negar não é suprimir pura e simplesmente; é pensar que outra posição sempre é possível”  
(SILVA, 2014, p. 92).

Dentro do jogo dialético, em seu âmago as cartas já estão dadas, as posições agônicas e antagônicas já são reconhecidas pelos participantes. Frente a isso, uma pedagogia de resistência instala um posicionamento inicial de negação como atitude de *Dúvida* (FLUSSER, 2011) e com a ideia de provocação ao existente e estabelecido, a rejeição se faz presente. E no momento em que o existente toma a forma como única possibilidade de pensamento e o hiper-realismo é o ponto de partida desde o qual se parte rumo ao pensar, o próprio processo de pensamento rejeita a possibilidade de recusar ao que pode ser apresentado, assim, o que se apresenta é mais reprodução do que produção, verificação que se desvela e suscita inquietação.

Levar esse jogo a um tensionamento necessário significa entender que, se um campo de pesquisa afirma que somente o empírico probatório o interessa (o hiper-real), seu jogo dialético está comprometido pelos limites do existente e logo as posições antagônicas e agônicas serão absorvidas dentro de um mesmo espectro de pensamento no contraditório, caminho pelo qual sua poética criadora se aniquila e o pensamento é posto como ativamente reprodutor e controlador.

Em pedagogia, esse movimento da ciência do senso comum leva a máximas como a de que a pesquisa em educação tem que ser empírica e, necessariamente, falar de um real ligado à noção de contexto, de outro modo a investigação não é válida. Por essa via, parte-se de um “aparato” epistemológico sempre dado como base de um fundamento, o que torna invisíveis outras compreensões acerca dos fatos educacionais e de suas diversidades.

Rejeitar é, nesse sentido, aplicar uma pedagogia da resistência, ao ponto de afirmar-se que existe algo além do “existente”, e do pensamento, que outras perguntas, fundadas em outras experiências e chaves epistêmicas – conforme nos recorda Zemelman (2012), podem chegar a constituir um pensamento alternativo que busque novos espaços de entendimento, além dos fundamentos disciplinares clássicos – que outras perguntas podem ser formuladas e que outro tipo de provocações emergem e transformam o campo. No caso da Educação, a rejeição ao domínio único da empiria possibilitaria a aproximação com outros campos do conhecimento e no que se refere à produção teórica, poderia significar o desenvolvimento de uma “teoria”<sup>10</sup> da educação não colonizada por imperativos categóricos, por outras epistemologias, tal como configurado até hoje nos planos de uma pedagogia afirmativa que impulse um modelo antropológico único de homem.

A proposição de rejeição também é um comportamento e implica uma postura ética, que nos convida a estar constantemente em alerta aos processos de colonização do pensamento, recusando-os, mas buscando outros modelos, outras imagens e projetos de humanidade, em seus sentidos antropológico e pedagógico. Não se trata, entretanto, da rejeição pela rejeição – de produção epistemológica na busca de outras abordagens para fenômenos já extensamente abordados pela ciência hiper-realista e positivista (também qualificada de pós-moderna, complexa e considerada de antipositivista) e que ignora os processos, os campos, as intercepções, as bordas e margens como lugares de produção de pensamento negativo. Em um sentido prático, rejeitar denota ir no contrafluxo dos fluxos regulados, o que nos leva a uma segunda lição.

---

<sup>10</sup> Novamente recordamos que nessa perspectiva o conceito de teoria não poderia se restringir a uma ordem coerente e sistematizada de conceitos que definem com total certeza um campo de produção de conhecimento. A ideia de teoria aqui se orienta de forma crítica, aberta e instável em suas ideias centrais, ou seja, o central pode sempre ser colocado entre o dito.

## **Segunda lição: Resistir implica ir contra**

É difícil resistir à onda, ao mar, às imagens estabelecidas, aos processos confortáveis e amplamente aceitos, à lógica dos testes e resultados, posto que tanto desde o ponto de vista físico quanto intelectual há um desgaste para conseguir se manter contra a corrente. Ficar com o existente, obedecer aos seus limites, circunscrever-se aos sistemas já amplamente desenvolvidos, contribuir com uma folha para a *árvore do conhecimento* é muito mais cômodo do que tentar semear novas sementes, ainda mais lutando contra solos inférteis. Isso vale para a vida, mas igualmente para os processos de pesquisa.

Saindo das metáforas fluviais e agrícolas apresentadas anteriormente, posicionar-se na contramão, no contrafluxo, contra a corrente, na contradição é também uma maneira de resistir. É colocar-se na difícil posição de que percebe as linhas de fuga que perpassam um campo do conhecimento ou do conceito, o que pode nos direcionar para o questionamento do mesmo e o reconhecimento da diferença como descontinuidade que provoca uma ruptura com a noção de progresso, de continuidade e coerência.

Nesse sentido, deslocar-se, física e conceitualmente, é fugir das representações dadas, do sistema do conceito já elaborado, dando lugar à diferença de forma e conteúdo. A representação que não nos permite ver o que há de singular nas coisas, impedindo nosso pensamento sobre as coisas ao nos manter no terreno das generalidades (SCHOPKE, 2004). A fuga de representação clássica – reduzir o que nos apresenta a algo que já está presente em nosso sentido, que possua correspondência com a nossa experiência – empurra o sujeito a uma perspectiva criadora, nas quais a relação, o acontecimento e a possibilidade, serão o impulso para o estabelecimento de novas inferências sobre o mundo.

A resistência não implica deixar de representar o mundo, de conceituar as coisas, de não reconhecer as tradições de pensamento, porém requer atuar sobre as

circunstâncias dadas, observando como as coisas se apresentam em uma singularidade, resistindo aos modelos de apresentação geral para atuar heurísticamente com a própria formação, buscando nos interstícios, nas margens, a diferença do mesmo, aquele que rompe com a repetição e leva à criação de outros sujeitos e de outras pedagogias.

E por se encontrar dentro do fluxo e indo ao encontro dele, esse movimento tático dentro do terreno do outro (DE CERTEAU, 1998), do qual não se tem certeza de sua dimensão, o tamanho de quem resiste e recusa; ao criar um fraco, uma tecnologia da resistência ao mais forte, produz a identidade do rejeitado como movimento de ataque, em cujo ofício os sujeitos constroem formas de vivência no terreno do “inimigo”.

Esse movimento é, antes de tudo, uma dimensão ética, que instaura uma forma de estar no mundo, um comportamento ante o conhecimento que rejeita a passividade epistemológica, produzindo desde as margens o micro, o limiar, uma forma de resistir que às vezes despreza as dimensões e os efeitos do capital, que possa ser mais colaborativa, mas que no entanto atue contra ele na base, de maneira intuitiva.

### **Terceira lição: A pedagogia da resistência como pedagogia negativa**

Finalmente chegamos ao posicionamento que orienta nossa proposta, onde uma possível pedagogia da resistência se caracteriza como pedagogia negativa, uma pedagogia de contramão à qual assinala a necessária problematização dos cânones epistemológicos que constroem as verdades disciplinares e as culturas hegemônicas que restringem tanto a pesquisa quanto a ação política em Educação a protótipos e modelos de pensamento e de prática.

A pedagogia da resistência seria a proposta que coloca em evidência o sujeito e o conhecimento como possibilidades, onde a produção do conhecimento pode se dar em outras esferas e por meio de outras linguagens, o que nos permite identificar outros modos de produção de subjetividade e de “verdade” sem acreditar nas armadilhas do relativismo.

Pedagogia da resistência seria aquela reflexão intelectual que nos permite identificar outras encruzilhadas e trajetórias de formação, possibilitando, como sustenta a professora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010), instalar no sujeito um gesto libertário, ou seja, apostar em outras corporeidades, outras relações de intercâmbios, outras dinâmicas de produção do conhecimento e saberes válidos; em suma, identificar o sujeito como um devir, como uma formação que não acaba com a promessa de êxito e que se contraria a si mesmo como parte de seu próprio autodescobrimento.

Essa não seria uma nova pedagogia no sentido de sem precedentes. Para nós, não existe a intenção de encontrar um modo de entendimento como “novidade”, pois, conforme salientamos aqui, partimos da teoria crítica em perspectiva adorniana, onde essa abordagem se inspira. O que tentamos com esta provocação é colocar no debate contemporâneo outras leituras e interpretações que possibilitem a construção de uma abordagem particular a partir de nossos próprios referenciais teóricos, espaciais e capazes de produzir uma episteme própria, uma apropriação do saber desde a experiência do sujeito.

Os lugares, os espaços e contextos por onde as pedagogias da resistência circulam e se constroem estão ligadas aos movimentos sociais, aos processos de promoção e produção cultural alternativa e periférica, até os trabalhos conceituais que procuram codificar formas metodológicas críticas frente à produção do conhecimento. O valor negativo não está somente na negação do estabelecido, seu valor se inscreve em seu poder restaurativo da capacidade de um pensamento próprio que busca novas possibilidades interpretativas e de ação.

### **Considerações finais**

A discussão proposta neste ensaio não tem um fim que se esgota em si mesmo, é antes de tudo uma abertura, uma provocação que gostaríamos de ecoar nos espaços

diversos da escola e nos espaços da produção acadêmica do campo da educação e nos subcampos adjacentes. Esperamos que essa discussão contribua para que os sujeitos produzam uma narrativa que organize e processe as marcas epistemológicas e que a resistência faça eco em suas práticas como uma ética, um estar no mundo desde uma chave formativa permanente. Em um mundo em que a educação crítica está sob ataques sistemáticos, por parte de governos de visão neoliberal que colocam ênfase no trabalho de gestão educacional, resistir se faz necessário. É essencial aprender a resistir como conduta pedagógica no debate contemporâneo sobre a educação.

Não pela primeira vez, a educação sofre ataques, acusada de não prover com o que deve prover. Esses ataques se originam em duas direções: populismo e idealismo. O populismo se revela por intermédio da simplificação de preocupações educativas ao reduzi-las a questionamentos de gosto individual ou a questões de escolha instrumental. Mostra-se por meio de uma representação dos processos educacionais como simples, unidimensionais e diretos, que devem ser gerenciados pelos mestres através do ordenamento do conhecimento e o ordenamento dos estudantes, embasados na evidência científica do que funciona (BIESTA E SAFSTROM, 2011, p. 1).

Essa perspectiva instrumental e utilitarista da educação parece se dispersar pelo mundo como um rastilho de pólvora e, convenientemente, de norte a sul do planeta serve aos ataques dos aspectos democráticos da educação e da pesquisa educacional que evita os aspectos do mercado. Resistir é ensinar a resistir. Parece ser uma das poucas ações que ainda pode realizar a educação ante o avanço sistemático dos discursos totalitários, para não nos converter em meros reprodutores do estabelecido (SOUZA, 2016<sup>a</sup>; SOUZA E SOUZA, 2016b). Desvenda essa reflexão a necessária *(de)formação* do estabelecido para e no sujeito, como também da necessidade de *(de)formar* na chave pedagógica dos diversos campos disciplinares que produzem um saber deliberado ao controle; a negatividade é *(de)formação* no sentido de contrariar o suposto sentido natural das coisas, da história da cultura. Uma pedagogia negativa que se apresenta como resposta de resistência é em essência uma pedagogia *(de)formativa*.

## Referências

- Adorno, T. W. (2009). *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Adorno, T. W. (2012). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1996). "Teoria da Semicultura. In: *Educação e Sociedade*". Campinas: Papirus, Año VII, Nº 56, 154-168.
- Bandeira, B. S & Oliveira, A. R. (2010). "Pedagogia Negativa: uma tentativa de incorporar, à luz do pensamento adorniano, uma concepção estética à educação". *Anais do VIIIº Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL*.
- Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Filosofia\\_e\\_Educacao/Trabalho/02\\_51\\_30\\_Pedagogia negativa,una tentaiva de incorporar, a luz,dopensamiento adorniano, uma concepcao estetica a educacao.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Filosofia_e_Educacao/Trabalho/02_51_30_Pedagogia%20negativa,una%20tentaiva%20de%20incorporar,%20a%20luz,dopensamiento%20adorniano,%20uma%20concepcao%20estetica%20a%20educacao.PDF). Acesso em 01/10/2014
- Benjamin, W. (1994). *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Biesta, G. y Säfström, C.A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education* Año. 9 Nº 5, pp.540-547
- Cusicanqui, S. R. (2010). *Violencias (Re)cubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial Piedra Rota; Editorial La Mirada Salvaje
- De Certeau, M. (1998). *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Fabre, M. (2011). *Experiencia y Formación: la Bildung, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia*. In: *Revista Educación y Pedagogia*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 23, nº 59, pp. 215-225.
- Flusser, V.(2011). *A Dúvida*. São Paulo: Annablume.
- Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. (1998). *Para além de bem e mal*. Lisboa: Guimarães Editores.

Pucci, B. (2014). Filosofia Negativa e Educação: Adorno. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf>.

SAN MARTÍN, Javier. Antropología filosófica I: De la Antropología científica a la filosófica. Madrid: Grado, 2013.

Schöpke, R. (2004). Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade. São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: contraponto.

Silva, F. L. (2014). Universidade, Cidade, Cidadania. São Souza, R. M. (2012). Rizoma Deleuze-Guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a Educação. In: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18, maio-out, pp. 234-259. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/7047/5569>.

Souza, R. M. (2016a). As Lições do Lager: experiências com o mal e (de)formação nas narrativas de Lanzmann e Semprun. In: Moraes, D. Z; Cordeiro, V. M. R; Oliveira, O. V. Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica. Curitiba:Editora CRV.

Souza, R.M y Souza, E. C. (2016b). A (De)Formação pela escola: representações de processos formativos na Trilogia Autobiográfica de Elias Canetti. In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, vol. 1, n. 2, pp. 236-253.

Zemelman, H. (2012) Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente. Madrid: Anthropol