UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RANIELY DO NASCIMENTO KIIHL

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO FILOSÓFICA DE THEODOR WIESENGRUND-ADORNO

VITÓRIA
2013

RANIELY DO NASCIMENTO KIIHL

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO FILOSÓFICA DE THEODOR WIESENGRUND-ADORNO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.
Orientador: Prof. Dr. Robson Loureiro

VITÓRIA
2013

AGRADECIMENTOS

É com o sentimento de gratidão que finalizo este trabalho iniciado em 2011. A pesquisa que apresento teve a participação de todos que fizeram parte da minha experiência formativa durante esses anos de dor, amor, alegria, frustração e transformação. Desde que entrei na UFES, foi depositada em mim a semente da busca pelo conhecimento; dessa forma, eu não poderia deixar de agradecer a todos os professores que fizeram parte da minha história – em especial à professora Cida, ao professor Robson e à professora Sandra. Muito obrigada por transformarem a minha forma de ver e perceber o mundo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES pelos momentos de formação e a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Agradeço também ao professor Dr. Ari Fernando Maia por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora dessa pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer também a duas pessoas que possibilitaram a minha existência neste mundo: meu pai, Elizeu *(in memoriam),* que com muito amor me educou; e minha mãe, Maria, que com seu cheirinho doce de alfazema me acalmava em seus braços com sinais de experiência. Agradeço também a sua sabedoria popular, pois nos momentos de angústia seus chás e rezas sempre me acalentavam. Não posso deixar de agradecer também a meu irmão Ricardo que, mesmo ausente em alguns momentos, me alegrava com sua presença e palavras de conforto e estímulo.

Agradeço também a um certo rapaz que há dois anos mudou os rumos de minha vida. Obrigada, Rodrigo, por encantar os meus dias com seu amor e por me auxiliar, com palavras amigas, a enfrentar os percalços da vida. Você é minha pulsão de vida.

Como dito, este trabalho teve a contribuição de várias pessoas, por isso, agradeço à Shiara, Tatiana, Patrícia Rufino, Tamiris, Pâmela, Juliana e Rafael pela amizade, pelas reflexões que, por vezes, duravam uma tarde de conversa, pelos momentos de descontração e, principalmente, pela alegria e amor. Obrigada por comporem o meu mundo e por depositarem confiança na educação e no papel da escola em nossa sociedade.

Não poderia deixar de agradecer a meus amigos nepefilianos pelos momentos de aprendizado e pela amizade construída ao longo desses anos.

Obrigada Sara, Filipe, Luciana, Juliana, Soraya, Tamiris, Robson e Sandra. Os momentos que passamos juntos, sempre recheados de muitas guloseimas e filosofia, culminaram neste trabalho. Confesso que o maior presente que recebi desta universidade foi ter a possibilidade de conhecer a Teoria Crítica e aprofundar meus estudos com muito zelo e amor.

Por fim, gostaria de agradecer à espiritualidade amiga e a Deus por este momento de grande alegria. Afirmar que foi fácil e tranquila essa caminhada seria mentira. Acredito que todo o processo de aprendizado requer disciplina e dedicação, e isso, por vezes, causa dor. Contudo, a alegria despertada pelo conhecimento adquirido supera os sentimentos desestimuladores.

“Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador de resistência” (ADORNO,1995)

“Entendo que, para Adorno, o processo educativo e a educação, de forma geral, talvez pudessem ser concebidos como *mensagens em uma garrafa*, que, quando atiradas ao mar, para destinatários imaginários, não se teria nenhuma garantia de quem as leria. Apenas no futuro, poder-se-ia dizer se eles receberam ou não suas mensagens. Sobre quem as recebe, nenhum controle efetivo se tem, tampouco qual o uso que delas farão” (LOUREIRO, 2012).

O povo sabe o que quer/
Mas o povo também quer o que não sabe. (Gilberto Gil)

RESUMO

A intenção principal desta pesquisa foi extrair elementos e inspiração do conceito de experiência estética presente na filosofia adorniana com o intuito de contribuir para o fortalecimento da teorização educacional crítica. Procuramos com isso pensar a escola enquanto lugar de experiência. Optamos por realizar uma pesquisa teórica na tentativa de ir a contrapelo aos aspectos pragmáticos do conhecimento. Dessa forma, não pretendemos dar respostas prontas à práxis educacional, mas sim refletir sobre o que compõe o trabalho educativo. Utilizamos como principal referencial teórico o filósofo Theodor W. Adorno, um dos teóricos mais eminentes da *Escola de Frankfurt*. Adorno considera que os produtos da indústria cultural operam no processo de regressão dos sentidos humanos e tem a semiformação como aliada e consequência direta da sua ação. A reflexão sobre a experiência com a arte se faz necessária diante deste contexto em que a arte se transforma em mercadoria e perde autenticidade e autonomia, ao mesmo tempo em que a sensibilidade é danificada frente à relação de troca estimulada pela sociedade do consumo. Ao final do estudo, foi possível concluir que, para Adorno, a experiência estética não é apenas emoção, mas também um processo de reflexão, de conhecimento e de formação. Dessa forma, o conceito pode servir de inspiração para se pensar o trabalho educativo no âmbito das teorias educacionais críticas, pois possui a responsabilidade de enriquecer o repertório cultural dos alunos e permite que tenham condições objetivas para se apropriarem do legado material e não material historicamente produzido.

Palavras-chave: Educação. Experiência estética. Theodor W. Adorno

ABSTRACT

The main intention of this research was to extract elements and inspiration from the concept of aesthetic experience this philosophy Adorno in order to contribute to the strengthening of critical educational theory. We try to think that the school as a place of experience. We chose to perform a theoretical research in an attempt to go against the grain to the pragmatic aspects of knowledge. Thus, we do not intend to give prompt answers to educational praxis, but think about what makes up educational work. We used as the main theoretical philosopher Theodor W. Adorno, one of the most prominent theorists of the Frankfurt School. Adorno believes that the cultural industry products operate in the process of regression of human senses and has a semi-formation as an ally and a direct consequence of his action. Reflecting on the experience with art is necessary within this context in which art becomes a commodity and loses authenticity and autonomy, while the sensitivity is impaired compared to the exchange ratio stimulated by consumer society. At the end of the study, it was concluded that, for Adorno, the aesthetic experience is not only emotion, but also a process of reflection, knowledge and training. Thus, the concept can serve as inspiration to think the educational work within the educational theories criticism because it has a responsibility to enrich the cultural repertoire of the students and allows them to have objective conditions to appropriate the legacy material and nonmaterial historically produced.

Keywords: Education. Aesthetic experience. Theodor W. Adorno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....11

2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO.....19

2.1 A presença da discussão sobre experiência estética nas reuniões anuais da ANPED.....26

2.1.1 A discussão do conceito experiência estética no GT 17.....26

2.1.2 A discussão do conceito experiência estética no GT 24.....28

2.2 Possibilidades de diálogo.....36

3 A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E THEODOR W. ADORNO: PANORAMA HISTÓRICO E DETOUR BIOGRÁFICO 38

3.1 Teoria crítica da Sociedade e Escola de Frankfurt: um panorama histórico.....38

3.2 Theodor Wisengrund Adorno: um breve deteur biográfico.....44

4 SOBRE O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ADORNO: A IRRUPÇÃO DA OBJETIVIDADE NA CONSCIÊNCIA SUBJETIVA.....49

4.1 Erfahrung (experiência) e Erlebnis (vivência): um diálogo conceitual entre Adorno e Benjamin.....50

4.2 Experiência estética: uma constelação conceitual.....56

4.3 Experiência e vivência: o prolongamento da discussão na *Teoria estética*.....63

5 AS CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO LUGAR DE EXPERIÊNCIA.....69

5.1 Adorno e o processo educativo: a educação como um processo de produção de experiência e emancipação.....70

5.2 Educação dos sentidos: *para quê*?.....86

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....92

7 REFERÊNCIAS.....97

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema primordial os fundamentos teóricos da educação. Nossa preocupação se circunscreve ao âmbito da filosofia da educação e elege como foco a relação entre teoria educacional crítica e formação estética.

Essa temática foi despertada em 2009, no momento da conclusão do curso de graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elaboramos, em parceria com Tamiris Souza de Oliveira, à época também discente do curso, uma pesquisa que tinha como preocupação a formação estético-cultural dos alunos do curso de Pedagogia da UFES. Esse TCC foi elaborado ao longo do curso em um processo de autorreflexão crítica sobre a nossa própria formação. Tendo como base teórica a Teoria Crítica da Sociedade (também conhecida como Escola de Frankfurt), percebemos, naquele momento, que o curso de Pedagogia possuía algumas insuficiências: pouco aprofundamento teórico sobre a dimensão estética e cultural, bem como escassos incentivos proporcionados pela Universidade e investimentos realizados pelos próprios alunos nessa direção. Além disso, constatamos que nossa formação, sob certos aspectos, foi aligeirada e não conseguimos explorar, de forma mais zelosa, os aspectos relativos à educação dos sentidos.

Ao perceber o reduzido número de investigações nesse campo (fato que ficará evidente em nosso primeiro capítulo), surgiu-nos o interesse de dar continuidade a esse trabalho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Nesse sentido, elegemos como foco de estudo o conceito de experiência estética. Mantivemos também o referencial teórico, mas, agora, optamos por privilegiar a contribuição filosófica específica de Theodor Adorno, um dos mais eminentes integrantes da Escola de Frankfurt. O pano de fundo de nossas preocupações está no fortalecimento de uma intervenção educacional crítica que privilegia o papel social da escola. Evidenciamos, a seguir, como esses elementos convergem na proposta desta dissertação.

Saviani (1991, p. 22) considera que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Sendo assim, ela é lugar privilegiado de apropriação e criação de cultura. Nessa relação, cultura e educação estão intrinsecamente ligadas. Tanto professores quanto alunos estão imersos em um ambiente cultural extra e intra-escolar, por isso, são relevantes as pesquisas sobre experiência e formação estética desses sujeitos, com o objetivo de refletir os tipos de apropriação, assimilação, criação e fruição do acervo cultural produzido pela humanidade.

A formação estética configura-se como uma faceta daquilo que Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, denominou de formação omnilateral do indivíduo. Ela se liga de forma crítica ao mundo da cultura, compreendida como um espaço de diferentes leituras, compreensão, reflexão e fruição do real e concretizada nas artes (música, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura (NOGUEIRA, 2010). Para Adorno, a formação deveria "[...] ser aquela que dissesse respeito – de maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos" (ADORNO, 1996, p. 02).

Na compreensão da vastidão e complexidade desses conceitos, é possível afirmar que este tipo de formação do sensível depende do contato com significativas experiências estéticas que podem se tornar objeto da intervenção escolar. A escola é cúmplice da formação humana e isso inclui, evidentemente, a apropriação do legado cultural historicamente produzido. Dessa forma, corroboramos as ideias de Saviani, pois concebemos a escola como uma instituição socializadora de conhecimentos sistematizados, elaborados, complexos. Isso inclui, evidentemente, conhecimentos diversos, e não apenas a ciência.

Contudo, a definição do conceito de experiência estética não é simples e se torna fundamental quando se discute educação e formação de indivíduos. Diante disso, lançamos mão do nosso problema de pesquisa: que inspiração a noção de experiência estética, desenvolvida por Theodor Adorno, oferece para se compreender a formação humana sob a ótica da teoria educacional crítica? Para aprofundarmos tal reflexão, é possível fazer outros questionamentos vinculados ao problema de pesquisa central: o que é experiência estética? Tal discussão restringe-se apenas às sensações despertadas no contemplador? Quais os desdobramentos dessa discussão para a compreensão de uma possível contribuição crítica realizada pela instituição escolar?

Quando a escola desconsidera essa importante faceta que é a dimensão estética, ou a reduz ao contato com os produtos da indústria cultural, há uma forte probabilidade de empobrecimento da experiência.

Negar aos alunos a possibilidade de ampliar seu acervo cultural e tornar-se um agente crítico das diferentes realidades possibilitadas pelo universo da cultura, em qualquer nível de ensino, é uma forma de esvaziar a perspectiva crítica e omnilateral da educação. Todos, indistintamente, têm o direito de experienciar as expressões culturais que extrapolam as produções cotidianas, em particular aquelas induzidas ao consumo pela indústria da cultura (diversão e entretenimento).

Assim, nossa intenção enquanto educadores é sentir/pensar/propor uma prática docente sistematizada para que os alunos não apenas usufruam e produzam, mas reflitam criticamente sobre os elementos culturais historicamente produzidos e que devem ser apropriados pelas gerações. Nas palavras de Leontiev (2004):

> Nenhuma experiência pessoal, por mais rica que seja, pode conseguir pensar de maneira lógica, abstrata ou matemática, e individualmente estabelecer um sistema de ideias. Para se conseguir isto é necessária não uma vida, mas milhares. Na realidade, o pensamento e os conhecimentos de cada geração formam-se apropriando-se dos progressos já alcançados pela atividade cognoscitiva das gerações anteriores (LEONTIEV, 2004, p. 04).

As artes, cada qual com sua linguagem específica, são manifestações historicamente construídas pela humanidade e possuem um potencial transformador. Como salienta Nogueira (2010, p. 10): "[...] esse potencial pode estar igualmente localizado em obras de arte de origem popular ou erudita". Contudo, nesse aspecto, mais uma vez temos que atentar para os artefatos da indústria cultural que se coloca como mantenedora do s*tatus quo* vigente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Uma das características da indústria cultural não é a transformação dos indivíduos, mas sim fazer prevalecer o caráter meramente adaptativo à sociedade administrada. Ela ludibria e atua para a regressão dos sentidos das massas, na medida em que "[...] expressa o entorpecimento que debilita a relação humana sensível com o mundo e transforma a experiência em uma relação residual da vida" (LOUREIRO, 2006, p. 13).

Assim, para melhor compreender e manipular as massas, a indústria cultural se apropria e amplia as filigranas dessa lógica. As subjetividades, guiadas pela racionalidade instrumental, são submetidas a padrões de gosto, de ideias, de valores etc.

> A massificação cultural cumpre assim um papel de não elevar a consciência da massa, mas, ao contrário, das mais diversas e ardilosas formas, fragmentar a subjetividade humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retroalimente a própria estrutura dominante (FABIANO, 1998, p. 161).

Para efetivamente dominar as exigências subjetivas, a indústria cultural, manifestação máxima da ideologia, tende a produzir e reproduzir todos os tipos de estereótipos. A tendência hegemônica é a naturalização desse processo por meio da massificação das expressões humanas. Daí a possibilidade de aceitação acrítica dos modelos vigentes de formação. A cultura, tomada por esse lado heterônomo, acaba por relegar o seu aspecto autônomo e libertário: oprime e embrutece as relações humanas com finalidades do

entorpecimento da sensibilidade. Quando a indústria cultural transforma as manifestações culturais em mera mercadoria, as obras de arte perdem seu caráter crítico e fomentador da transformação social. Se a formação do professor é teoricamente debilitada, de que maneira poderá refletir sobre as investidas da indústria cultural e de que forma provocará a formação crítica/autocrítica em seus alunos?

Esta pesquisa tem como horizonte uma *práxis* educativa na qual a perspectiva da experiência estético-cultural seja capaz de "[...] remeter a percepção humana para um estado de reflexão sobre si mesma, sobre o mundo e o seu ser no mundo" (FABIANO, 1998, p. 168). Amplia, portanto, a capacidade reflexiva nos ângulos ocultos da realidade e o universo da percepção humana, em uma experiência que tem condições, mesmo que limitadas, de libertar os sentidos, aguçando-os para uma percepção mais sensível do indivíduo consigo mesmo, com a natureza e com seu entorno sociocultural.

Contudo, não se trata, aqui, de estetizar (arte pela arte) a função escolar em face do mundo danificado. O objetivo é propor o debate sobre a apreciação artística como experiência de conhecimento e, quiçá, de criação de subjetividades mais sensíveis e capazes de criar a contrapelo da lógica do mercado. Enfim, sujeitos menos danificados e, em face do desumano, capazes de sentir/refletir/agir de forma menos coisificada e, portanto, mais próximo do humano.

No entanto, a nosso ver, apenas apreciar é insuficiente. Por isso, propomos o movimento de conhecer/apropriar-se para, enfim, fruir/produzir arte de forma crítica. O contato com uma manifestação cultural que foge dos padrões pragmáticos da sociedade, ou seja, o contato com uma expressão cultural mais elaborada, requer igualmente uma apreciação mais elaborada. Conforme um princípio teórico básico proposto pelas teorias educacionais críticas, o humano não nasce humano, mas constitui-se enquanto tal. Apesar de o processo civilizatório negar e reprimir a natureza que existe em nós, somos animais. Entretanto, temos algo que nos diferencia dos animais não humanos: pelo trabalho intencional e em cooperação com outros indivíduos, modificamos a natureza e nos modificamos e, neste movimento dialético, produzimos cultura. Sendo assim, a humanidade é desenvolvida por meio da mediação com outros seres humanos que já se apropriaram das objetivações existentes.

O desenvolvimento da sensibilidade caminha *pari passu* a esse processo. No processo de humanização, nossos sentidos se desenvolvem historicamente. É Marx quem considera que:

> [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho

> para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todos se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivadas, em parte recém- engendrados (MARX, 2004, p. 110).

Para Marx, portanto, o ouvido musical só é despertado pela música. Podemos afirmar que esse processo estende-se, também, para os demais sentidos humanos e que isso é diretamente vinculado à formação estética do indivíduo. É por essa razão que insistimos na importância de refletir sobre a dimensão estética e o trabalho educativo escolar. E, aqui, cabe uma aposta e uma defesa do potencial crítico da arte e da cultura, pois são formas mediadoras capazes de despertar, nos sujeitos fruidores, aquelas condições de possibilidades que visem à emancipação e à transformação individual e coletiva.

Portanto, a pesquisa prevê um encontro com a reflexão filosófica sobre o conceito adorniano de experiência estética e seus possíveis desdobramentos para educação escolar. Para tanto, utilizaremos como aporte a Teoria Crítica da Sociedade de Theodor W. Adorno, em especial a obra *Teoria Estética* (1970), e as contribuições de intelectuais e comentadores da Escola de Frankfurt. Para compreender o processo educativo, utilizaremos principalmente o livro *Educação e emancipação*, de Adorno, bem como a contribuição da teoria educacional crítica. Escolhemos como interlocutora essa perspectiva educacional por ter aproximações epistêmicas com a corrente teórica adotada neste trabalho, por estar comprometida com um projeto educativo fundado na formação *omnilateral* do ser humano e por valorizar a educação escolar como *locus* privilegiado de apropriação de conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, que possibilita aos alunos compreender e participar do mundo de forma menos alienada e mais crítica.

Com a universalização do capitalismo após a reconfiguração mundial de 1990, interligado ao crescimento tecnológico e às relações de competitividade, ampliou-se a demanda por conhecimento e informações cada vez mais específicos. Nesse contexto, o objetivo educacional é modificado, caindo em desuso a função crítica da escola e as antigas referências educacionais (MORAES, 2003). Em face dessa descaracterização/desqualificação do potencial crítico-formativo da escola é que surge o objetivo geral da pesquisa, que é contribuir para o fortalecimento da teorização educacional crítica por meio do diálogo com a filosofia adorniana. Isso significa afirmar a relevância do trabalho escolar se orientar por uma formação estética ampla, em detrimento daquela realizada pela indústria cultural. Os objetivos específicos são:

a) Investigar o tratamento teórico predominante que é conferido à expressão experiência estética na produção acadêmica educacional;

b) explicar o conceito de experiência estética elaborado por Theodor W. Adorno no contexto das suas discussões sobre estética;

c) indagar sobre a relação entre teoria educacional crítica e o conceito adorniano de experiência estética e suas contribuições para a educação escolar enquanto lugar de experiência.

Inicialmente, apresentamos duas hipóteses de pesquisa: (H1) ao tratar do conceito de experiência, Adorno aproxima-se de dois termos alemães, utilizados por Walter Benjamin: *Erlebnis* (vivência) e *Erfahrung* (experiência). O ultimo por sua vez, tem a ver com *memória coletiva*. Assim, pode-se inferir que, em certa medida, o espaço escolar tem condições de ser um lugar de compartilhar a memória coletiva (saberes e conhecimentos sistematizados produzidos pelas gerações atuais e passadas) e, portanto, configurar-se como lugar de experiência. Por conseguinte, defende-se a hipótese de que a escola é lugar privilegiado de apropriação do conhecimento elaborado e de formação por meio da experiência. A que esse conceito nos remete tem a ver com a formação dos sujeitos e está diretamente vinculado ao mundo da produção industrial da cultura contemporânea.

Quando a escola *mimetiza* esse mundo, como se não houvesse alternativa, ela corrobora com o *Zeitgeist*, esse espírito do tempo altamente pragmático, em que as questões relativas às faculdades sensíveis e cognitivas tendem a ser valorizadas apenas como valor de troca, nunca como uma experiência. A hipótese de número dois (H2) indica que, *pari passu* à reflexão sobre *Erlebinis* e *Erfahrung*, a formação estética é uma faceta da constituição humana *omnilateral*, horizonte a ser perseguido pela instituição escolar.

A opção por realizar uma pesquisa teórica tem a ver com uma constatação revelada em estudos realizados por Moraes (2003), corroborados por Loureiro (2007), em que se aponta para uma espécie de pragmatização ou mesmo instrumentalização da existência, com reflexos no ambiente acadêmico, em geral, e no campo da educação em particular. Nesse sentido, nossa intenção é ir a contrapelo à adesão pragmática/neopragmática apontadas pelas pesquisas. Não é difícil afirmar que essa tendência pragmática, que possui como concepção basilar a ligação imediata entre teoria e prática, contribuiu consubstancialmente para o movimento de escamoteamento teórico e indigência da *práxis*.

Em outros termos, no contexto acadêmico-educacional contemporâneo, "[...] a forma pragmática de pensar e agir tornou-se capilar e infiltra desde a formação docente, a filosofia da educação até definições do que e como ensinar" (LOUREIRO, 2007, p. 522). Trata-se de um recuo da teoria (MORAES, 2003) que postula que a produção de conhecimento toma por base a experiência imediata. Assim, o esforço autorreflexivo é "[...] abafado em detrimento da

lógica pragmática da troca: a teoria se dilui diante dos interesses do lucro" (LOUREIRO, 2007, p. 530).

Os estudos filosóficos de Adorno indicam que o movimento de *aversão à teoria* é parte intrínseca da sociedade administrada, que converteu a formação cultural em uma formação regressiva/danificada, que ele denominou de semiformação. Com efeito, o fenômeno da semiformação não se trata de mera ausência de cultura, mas, sim, da destruição das possibilidades de emancipação, de uma formação crítica/autocrítica. É o *véu de Isis* que cega o ser humano, pois o indivíduo semiformado não possui consciência desse fenômeno e se contenta, *tout court*, com a (de)formação cativa dos imperativos da sociedade vigente.

Nesse contexto, de tudo é feito para dificultar a possibilidade de reflexão e autorreflexão crítica em torno da própria vida coisificada que é produzida no imediatismo da produção da existência, mas reproduzida e ampliada nos meios de consumo. Nas palavras de Adorno (1996, p. 02), "[...] a formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação". Esse colapso da *Bildung* (formação cultural) inaugura a absolutização da faceta instrumental da razão amparada pela lógica da mercantilização da cultura (LOUREIRO, 2007). Diante disso, a razão torna-se instrumental na medida em que é subsumida aos ditames do pragmatismo do lucro e da exploração. E, nesse limiar, "[...] o espírito pragmático instaura a racionalidade do sempre-igual na relação sujeito e objeto, teoria e prática" (LOUREIRO, 2007, p. 537), alimentando o fenômeno de corrosão da teoria pela prática por meio do privilegio do imediato e eficaz.

Na tentativa de ir a contrapelo aos aspectos pragmáticos do conhecimento, lançamos mão de uma pesquisa teórica que não pretende dar respostas prontas à *práxis* educacional, mas sim refletir sobre aquilo que compõe o trabalho educativo crítico.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos: o primeiro refere-se a revisão de literatura e atualiza o diálogo acerca do conceito de experiência estética divulgado por meio de artigos publicados em periódicos acadêmicos da área educacional.

Sendo a Teoria Crítica da Sociedade desenvolvida por Theodor W. Adorno o substrato a partir do qual se pretende pesquisar a dimensão da *experiência estética* e seus possíveis desdobramentos para o campo educacional. Como forma de tornar acessível alguns aspectos dessa perspectiva filosófica, o segundo capítulo apresenta um breve panorama e um rápido *tour* biográfico, tendo como pano de fundo alguns elementos históricos, relativos à constituição da Escola de Frankfurt, bem como situar parte da trajetória acadêmica de Adorno, considerado um dos principais intelectuais integrantes da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade. O terceiro capítulo expõe algumas das contribuições filosóficas de

Adorno para se compreender o conceito de *experiência estética*. O último capítulo propõe um diálogo entre a teoria educacional crítica, o conceito adorniano de experiência estética e seus possíveis desdobramentos para a definição da escola como *locus* de experiência.

CAPÍTULO I

O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO

A revisão de literatura é um componente fundamental para a construção de uma proposta de pesquisa. Nenhuma pesquisa parte do zero, mas sim de uma vasta produção já desenvolvida e que não deve ser desprezada. É um momento que nos permite estabelecer um diálogo profícuo com os interlocutores que encontramos no processo de revisão e isso torna possível o surgimento de contestações, retificações e recolocação do problema (BARROS, 2009). Adotar esse procedimento de revisão da literatura específica sobre a temática que se pretende pesquisar pode ser um momento ímpar, que demonstra ser possível descobrir e apontar outras possibilidades de análise do objeto.

Diante disso, o escopo deste capítulo é realizar uma revisão de literatura sobre a produção acadêmico-científica, no campo da educação, cujo objeto é o conceito de *experiência estética*. O que se deseja é perceber como esse conceito aparece nos periódicos acadêmicos e apontar para os avanços e limites dessa discussão.

Para fins de análise, nossos objetos empíricos foram:

- Revista Educação & Sociedade
- Revista Pró-Posições
- Comunicações e pôsteres apresentados no Grupo de Trabalho (GT) *17: Filosofia da Educação* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).
- Comunicações e pôsteres apresentados no Grupo de Trabalho (GT) *24: Arte e Educação* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A escolha dos periódicos deve-se à sua inserção no meio acadêmico educacional e, também, por estarem qualificados, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como *Qualis A1*. De acordo com a CAPES, o *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Essa avaliação afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de

produção a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. *Qualis A* representa o indicativo de qualidade mais elevado, por isso a nossa opção. O recorte empírico para os periódicos foi de 2007 a 2011.

Além das revistas, optamos por trabalhar com outra fonte de pesquisa que possui grande relevância para a produção científica da área: as comunicações e pôsteres apresentados nas reuniões anuais da ANPED. Optamos pelo *GT 17* (período de análise: 2001 a 2011) e o *GT 24* (período de análise: 2007 a 2011[1]) como foco de análise por se circunscreverem às duas áreas que envolvem nossa pesquisa: filosofia da educação e artes. Isso não exclui, evidentemente, que outros GT's tenham realizado essa discussão, contudo para esta pesquisa focaremos apenas nos grupos citados. Deixaremos esse estudo para pesquisas futuras a fim de perceber qual o lugar que ocupa a discussão sobre a categoria experiência estética nas reuniões anuais da ANPED.

O acesso aos artigos das revistas, bem como aos trabalhos apresentados nos GTs foi por meio virtual-eletrônico. Inicialmente, fizemos uma seleção dos artigos que apresentavam a palavra *experiência estética* no título e/ou no resumo e/ou palavras-chave. Dentre os 712 trabalhos analisados, encontramos apenas 17 que fizeram referência ao vocábulo.

Na busca realizada, um dado nos chamou a atenção: nos periódicos analisados, não há artigos que utilizam o termo "experiência estética" no título e/ou palavras-chave e/ou resumo. Devido ao recorte que fizemos, não é possível fazer afirmações categóricas em relação ao *status* da discussão do conceito nos periódicos escolhidos. No entanto, não é descartável a hipótese de que pode ser que essa discussão tenha sido realizada com mais rigor em publicações anteriores ou os autores tenham utilizado palavras similares à categoria escolhida. Os textos selecionados, tanto para a leitura integral como para a análise conceitual, foram encontrados apenas nas publicações apresentadas nas reuniões anuais da ANPED, com especial destaque para o GT 24 (arte e educação).

Esses dados iniciais lançam algumas indagações: será que o fato de não encontrarmos artigos que mencionassem a experiência estética em seus títulos, resumos ou palavras-chave expressa a desvalorização do debate e reflexão sobre esse tema ou uma consideração da formação da sensibilidade como faceta menor da formação humana? Aqui, é preciso certa cautela, afinal, pode ser que a discussão possa ter aparecido sintetizada em expressões como *educação/ formação dos sentidos*, *experiência sensível*, dentre outras. Além

[1] O período de análise do Grupo de Trabalho (GT) 24 foi menor, haja vista que ele nasce na ANPED, inicialmente como GE (Grupo de estudo) na 30ª reunião anual, no ano de 2007 e se consolida enquanto Grupo de Trabalho na 32ª reunião anual, em 2009. A presente *revisão de literatura* priorizou os dois momentos do GT.

disso, teríamos que analisar se esse fenômeno ocorre em outras revistas ou mesmo alterar o procedimento de busca e, quem sabe, procurar a expressão em todo o texto e não apenas em seu título, resumo e palavras-chave. Essa questão pode ser melhor visualizada nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Dados quantitativos

Revista	Quantidade de artigos gerais	Quantidade de artigos específicos	Período da pesquisa
Educação e Sociedade	Trabalhos: 269	0	2007 a 2011
Pro-Posições	Trabalhos: 177	0	2007 a 2011
GT – 17 (Filosofia da Educação)	Trabalhos: 149 Pôsteres: 19	03	2001 a 2011
GE – 01 / GT – 24 (Arte e Educação)	Trabalhos: 91 Pôsteres: 07	14	2007 a 2011

Tabela 2: Distribuição dos artigos por revista e ano de publicação

Revista	Título do artigo	Autores	Ano
Educação e Sociedade (2007 a 2011)	—	—	—
Pro-Posições (2007 a 2011)	—	—	—
ANPED GT – 17 (2001 a 2011)	Estetização do mundo da vida e sensibilização moral	HERMANN, Nadja UFRGS	2005
	Subjetividade, memória, experiência: sobre alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno sobre o tema da infância	VAZ, Alexandre Fernandez UFSC	2005
	Matizes filosófico-educacionais da formação humana	PAGNI, Pedro Angelo UNESP	2011
ANPED GT – 24 (Arte e Educação)	Artifícios perros. Cartografia de um dispositivo de Formação	FARINA, Cynthia CEFET – RS	2007
	Arte: uma experiência estética em museu	ALVES, Suzy de Castro UNIVALI	2007

	Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos	SOARES, Maria Luiza Passos UNIVALI	2007
	A sacralização da arte e do artista — seus mitos e desafios á prática docente em artes	BARBOSA, Késia Mendes UFG	2007
	Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar	SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos DAD / UFRGS	2007
	Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual	FARINA, Cynthia CEFET-RS	2008
	Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores	NOGUEIRA, Monique Andries UFRJ	2008
	Narrativas de histórias: uma experiência com crianças em processo de alfabetização e letramento	SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da UNESC	2008
	Pedagogia da performance: do uso poético da palavra na prática educativa	PEREIRA, Marcelo de Andrade UFRGS	2008
	Experiência estética e memórias de escola: um estudo a partir de depoimentos postados em meio digital	REDIN, Marita Martins FISCHER, Beatriz T. Daudt UNISINOS	2009
	Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética	PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto UFRGS	2009
	Formação continuada e estética do descontínuo. Arte Contemporânea e professoras de arte	FARINA, Cynthia IF-Sul	2010
	Reflexões sobre uma experimentação performática com fusões: por uma paisagem simbiótica	OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago; AQUINO, Thaís Lobosque UFG	2011
	Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância	ROURE, Glacy Queiros de UCG	2011

Para analisar esse universo da produção acadêmico-científica, foram adotados quatro critérios de análise geral, todos baseados nas inquietações que surgiram no processo de investigação, bem como no problema e objetivos anunciados neste trabalho.:

- Tipo de pesquisa;
- Adoção ou não de teorizações educacionais críticas;
- Adoção da Teoria Crítica da Sociedade com foco na filosofia adorniana;

Tratamento explicativo da categoria experiência estética;Os dados iniciais revelam que o tipo de pesquisa mais utilizado foi a pesquisa empírica: dos 17 trabalhos analisados, 10[2] fazem o uso desse tipo de pesquisa e 07[3] fazem o uso da pesquisa teórica. Essa constatação nos põe um questionamento: o fato de haver mais pesquisas empíricas que teóricas seria expressão de uma perspectiva pragmatista? Tendo em vista que nossa revisão de literatura é muito pontual e privilegiou apenas algumas fontes bibliográficas, os dados aqui apresentados não permitem avançar nessa direção, contudo não se pode deixar de destacar que existem pesquisas que já apontam para esse fenômeno de recuo e aversão à teoria (MORAES, 2003; LOUREIRO 2007).

O fenômeno de retração teórica é típico de várias áreas do conhecimento. Especificamente no campo acadêmico-educacional, esse fenômeno possui várias causas e uma delas concentra-se no sistema de avaliação da CAPES, pautada em uma metodologia que privilegia o produtivismo desregrado que precariza o trabalho docente, reflexo do *modo de operar* da sociedade capitalista. Outra forte determinação para a configuração desse fenômeno de recuo ou aversão à teoria, está na diminuição do tempo de realização dos cursos de mestrado (dois anos) e doutorado (quatro anos) que, de certa maneira, contribuem para a retração teórica e à adesão pragmática.

Como se não bastasse, esse fenômeno de *retração teórica* que invade a formação acadêmico-universitária – tanto nos curso de graduação como na pós-graduação – tem sido cada vez mais difícil encontrar pesquisas fundamentadas em teorias críticas vinculadas à tradição marxista.

Foi possível perceber, a partir dos dados analisados que, das 17 publicações levantadas para a análise que compõe o universo da revisão de literatura dessa dissertação, apenas 2 artigos utilizam a teoria educacional crítica. Esse é o caso de Barbosa (2007) e Soares (2007). Barbosa (2007), ao citar Pierre Bourdieu (1966), defende que a escola possui o papel de ampliar as referências culturais de seus alunos a fim de desafiar o monopólio da distinção culta.

> O papel da educação deve ser o de promover, de forma rigorosa e sistemática, desde os primeiros anos de escolaridade, o contato direto com as obras, ou pelo menos um substituto aproximativo dessa experiência. Sem exercer esse papel, a instituição escolar abdica de um poder capaz de desafiar o monopólio da distinção culta (BOURDIEU, citado por

[2] Barbosa (2007); Farina (2007), (2008) e (2010); Alves (2007); Soares (2007); Nogueira (2008); Silveira (2008); Redin e Fischer (2009); Oliveira e Aquino (2011).

[3] Herman (2005); Vaz (2005); Santos (2007); Pereira (2008); Icle e Pereira (2009); Roure (2011); Pagni (2011).

> BARBOSA, 2007, p. 12). [...] Caso assim não proceda, o sistema escolar será omisso em sua primordial função: a de ampliar ao máximo as referências culturais de seus alunos, potencializando a capacidade destes para a leitura de diferentes linguagens artísticas (BARBOSA, 2007, p. 12).

Soares (2007) utiliza Vigotski (2000) para tratar da relação entre cultura e formação humana, e o faz a partir dos aportes teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural.

> Para Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios, a saber: em si, para outros e para si, etapas que representam o processo da constituição da personalidade. Para o autor, [...] o mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si (VIGOTSKI, citado por SOARES, 2007, p. 02).

Apesar de ser um autor relativamente conhecido na área educacional, somente 3 artigos fazem menção a Theodor Adorno[4]. Intelectual vinculado à tradição marxista, integrante da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, atuou em inúmeras atividades intelectuais realizadas em múltiplas áreas do conhecimento. Adorno foi responsável por uma fecunda e significativa obra de reflexão no campo da teoria estética e da filosofia da arte. Não apenas por isso, mas também por essa razão, sua filosofia fundamentará o diálogo e a reflexão propostos por essa dissertação.

Apesar de se fundamentarem na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade (mais conhecida por Escola de Frankfurt) para realizar o tratamento explicativo do conceito de experiência estética, nenhum dos autores dos trabalhos analisados, nessa revisão de literatura, dialogou ou fundamentou-se teoricamente na perspectiva adorniana. Tal evidência já demonstra a lacuna que esse projeto de pesquisa pretende priorizar.

Em relação ao tratamento explicativo do conceito, pode-se evidenciar a ocorrência de 5 artigos[5] que realizam seu tratamento explicativo de forma literal, como é possível visualizar nas seguintes citações:

> A experiência estética seria justamente aquilo que acontece com o espectador no momento em que a Arte acontece, no espaço e no tempo em que está sendo fruída (NOGUEIRA, 2008, p. 2).

> Professores estes que concebem a apreciação artística como experiência estética, como a mais elevada alegria estética e, sem dúvida, a união da emoção com o saber (SNYDERS, citado por BARBOSA, 2007, p. 10).

---

[4] Vaz, (2005); Nogueira (2008); Pagni (2011)

[5] Hermann (2005); Barbosa (2007); Farina (2008); Nogueira (2008); Icle e Pereira (2009).

> Podemos pensar na experiência estética como um desdobramento da experiência que afeta as formas da percepção e da cognição de uma subjetividade. Isto é, podemos pensá-la como uma experiência que transtoca as formas de ver e de dizer de um território existencial e que, por isso, pode alterar suas formas de entender o que lhe acontece (FARINA, 2008, p. 12).

Na investigação realizada, para a revisão de literatura, também encontramos a ocorrência de 12 trabalhos que citam *experiência estética*, mas todos sem nenhum tipo de explicação conceitual de forma objetiva. Todavia, após a leitura integral dos textos, conseguimos apreender, em alguns artigos, o que o autor compreendia sobre o conceito.

No universo de 12, 6 artigos[6] fazem alusão ao termo *experiência estética*, mas sem explicitar, tampouco explicar o seu significado. Nos outros 6 artigos[7] é possível depreender, de forma dedutiva, o significado. Esse é o caso de Santos (2007) que, ao refletir sobre o fazer teatral no âmbito escolar, faz referência ao teatro, por ele considerado um fenômeno artístico e, portanto, uma experiência estética. Roure (2011), Aquino e Oliveira (2011), Redin e Fischer (2008), Alves (2007) e Soares (2007) apresentam o conceito como a reação provocada no contemplador, no momento em que este está em contato com algum objeto artístico.

A partir desses dados, infere-se que parte considerável dos autores lidos não expõe a compreensão do termo e, em vários artigos, não é possível perceber a ligação com o propósito da educação: a formação humana. A ideia de experiência estética fica restrita à noção de fruição e/ou apreciação e contato com as artes. Diante dessa constatação, surgem alguns questionamentos: a discussão sobre o conceito de experiência estética resume-se apenas à fruição, apreciação e contato com as artes? Existem formas diferentes de fruição ou tal experiência é sentida por todos uniformemente? É possível uma fruição que resulta em experiência estética e outra que resulta em vivência estética? A experiência estética é determinada ou não pelas condições culturais, históricas e sociais em que se desenvolve?

No próximo item, destaca-se como a categoria experiência estética é discutida pelos autores no universo de comunicações orais e pôsteres apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 17 (Filosofia da Educação) e GT 24 (Educação e Arte) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

---

[6] Farina (2007); Farina (2010); Pagni (2010); Vaz (2005); Silveira (2008); Pereira (2008).

[7] Alves (2007); Santos (2007); Soares (2007); Roure (2011); Aquino e Oliveira (2011); Redin e Fischer (2008);

2.1 A presença da discussão sobre experiência estética nas reuniões anuais da Anped

Tecer considerações acerca do conceito de experiência estética não é um empreendimento simples. Para apreendê-lo, parece ser insuficiente o contato com as diversas expressões artísticas e restringir o tratamento explicativo do termo à narração de uma mera experiência singular. É preciso, também, percorrer os caminhos filosóficos, sociológicos, históricos e artísticos. A partir daí, talvez seja possível ampliar a perspectiva sobre o conceito e, dessa forma, considerar o quanto o fenômeno estético é multideterminado. Nos artigos selecionados, há leituras de diversas ordens e abordagens teóricas. O conceito foi refletido tanto a partir de uma experiência singular do autor com as artes, como por preocupações mais amplas que envolvem a formação humana. No tratamento do conceito de experiência estética, os autores dos artigos analisados recorreram a uma multiplicidade de referenciais teóricos.

Como citado, nossas fontes de pesquisa foram dois periódicos (*Educação & Sociedade* e *Pró-Posições*) acadêmico-científicos e as comunicações e pôsteres apresentados em dois grupos de trabalho da ANPED. A escolha dos periódicos deve-se à sua inserção no meio acadêmico educacional e também por estarem qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que os avalia na categoria *Qualis A1*. Em relação aos Grupos de Trabalho (GTs) da ANPED, optou-se pelo GT 17 (Filosofia da Educação) e o GT 24 (Arte e Educação), porque se circunscrevem às duas áreas que envolvem nossa pesquisa: filosofia da educação e artes. Destacamos, mais uma vez, que nos periódicos investigados não há nenhum artigo cujo título e/ou palavras-chave, e/ou resumo faça alusão ao termo *experiência estética*. Dessa forma, a análise aqui empreendida concentra-se apenas nos trabalhos apresentados nos aludidos GT's da ANPED.

2.1.1 A discussão do conceito experiência estética no GT 17

Dos 168 trabalhos apresentados no período de 2001 a 2011 no GT 17, três (HERMANN, 2005; VAZ, 2005 e PAGNI, 2011) utilizam o termo "experiência estética" no título, resumo e palavras-chave. Dos três, apenas Hermman (2005) explica o que entende por experiência estética.

Hermann (2005) faz referência a Bubner e Lenzen e tece críticas às teorias que defendem a estetização do mundo e da vida. Considera que a arte se diferencia da vida

cotidiana, pois se constitui em “um momento de liberdade do mundo moderno das funções que são desempenhadas socialmente” (HERMANN, 2005, p. 5). A experiência estética, então, produz uma oposição ao cotidiano. Considera que é por meio da experiência estética que é possível fazer uma reconciliação não forçada do particular com universal: “[...] o momento estético traz a particularidade que fustiga a rigidez da aplicação de princípios, em favor da contextualização das condições contingentes da vida humana” (HERMANN, 2005, p.10). E é por meio dessa reconciliação que é possível compreender a ética. As vivências da experiência estética, segundo essa autora, contribuem para a elaboração de novas interpretações dos princípios éticos. Em outros termos, “[...] a experiência estética tem condições privilegiadas para trazer a diferença, o singular e o estranho, ela abre possibilidades para um julgamento moral mais afinado com a historicidade e a contingência” (HERMANN, 2005, p. 11). Sendo assim, a experiência estética está ligada à sensibilização moral: “[...] a experiência estética é uma chance para o homem perceber, num mundo contingente, que a relação com o outro é uma experiência do limite da compreensão, daquilo que é indizível, inaudito” (HERMANN, 2005, p. 10). A autora considera a possibilidade de a experiência estética atuar sobre a sensibilidade moral.

Vaz (2005) e Pagni (2001), apesar de citarem o termo em seus textos, não realizam um tratamento conceitual. Vaz (2005) menciona a categoria “experiência estética” como elo conceitual no diálogo entre Theodor Adorno e Walter Benjamin; contudo, ao fazer essa relação com os dois filósofos frankfurtianos, ele não explora as determinações histórico-filosóficas do conceito. Mas não o faz porque seu objetivo não é explicar, tampouco tratar conceitualmente o termo. Seu foco de investigação está em outros temas comuns, tanto para Adorno com para Walter Benjamin: memória, experiência e subjetividade.

> O tema do progresso e sua dialética, já anunciado por Benjamin (1987) em 1927, no final de *Rua de mão única* e as controvérsias a respeito da dialética e da experiência estética, talvez sejam os cruzamentos mais conhecidos, mas não são certamente os únicos que se configuram entre Adorno e Benjamin (VAZ, 2005, p. 4).

Em Pagni (2001), o termo experiência estética é citado duas vezes. A primeira vez está acompanhado de *experiência sensível* e *estética e (auto)formativa* (PAGNI, 2001, p. 7). No segundo momento, o termo aparece *ipsis litteris*. Ele cita o conceito ao mencionar dois autores (Adorno e Lyotard) que, segundo Pagni, criticam a racionalidade moderna e que veem na arte a possibilidade da formação integral do indivíduo.

> Ao implicar o sujeito e procurar exprimir a subjetividade que responde pela criação/produção e pela recepção/contemplação artística, essa experiência mobiliza no homem não apenas o que ele tem de humano, como também o que traz consigo de demasiado humano, para usar uma expressão de Nietzsche (2000), ou, mais precisamente, de inumano, para usar uma expressão de Adorno (1992) e de Lyotard (1997). Para esses filósofos contemporâneos esse movimento de encontrar na experiência estética o que ela tem de inapreensível pelo conceito filosófico e de inumano, concedendo a arte a sua expressividade, parece ser uma das estratégias para problematizar o humanismo metafísico em que se assenta a ideia de formação e a metanarrativa de emancipação que pressupõe (PAGNI, 2001, p. 7).

Assim como Vaz (2005), o foco privilegiado de Pagni (2001) não é o tratamento explicativo do termo. Sua atenção e objetivo recaem sobre o fazer pedagógico como uma ação artística que, ao mesmo tempo em que transforma o indivíduo, também transforma o mundo em que ele habita. Para desenvolver essa reflexão, Pagni recorre a um referencial teórico basilar: Foucault e Deleuze que, segundo ele, são os principais representantes da perspectiva da *arte da existência*.

2.1.2 A discussão do conceito experiência estética no GT 24

Dos 97 trabalhos, entre comunicações e pôsteres, apresentados no período de 2007 a 2011, no GT 24 (Arte e Educação), apenas 14[8] foram selecionados. Destes, quatro fazem uma abordagem explicativa do conceito[9] e 10[10] mencionam a categoria, mas não a explicam de forma objetiva. Dos dez artigos citados, há aqueles que apenas mencionam conceito, mas há outros em que é possível apreender a compreensão que o autor tem do termo experiência estética[11]. Para conseguir esse resultado, adotamos como procedimento de pesquisa a leitura integral de todos os textos selecionados.

Ao tecer críticas ao processo de sacralização da arte e do artista, que gera a exclusão de grande parte da sociedade do acesso à cultura elaborada, Barbosa (2007) tem como referência autores como George Snyders e Pierre Bourdieu. A partir de Snyders, Barbosa

---

[8] Barbosa (2007); Farina (2007, 2008 e 2010); Alves (2007); Soares (2007); Santos (2007); Nogueira (2008); Icle e Pereira (2008); Redin e Fischer (2008); Silveira (2008); Pereira (2008); Aquino e Oliveira (2011); Roure (2011).

[9] Barbosa (2007); Farina (2008); Nogueira (2008); Icle e Pereira (2008).

[10] Farina (2007 e 2010); Alves (2007); Soares (2007); Santos (2007); Redin e Fischer (2008); Silveira (2008); Pereira (2008); Aquino e Oliveira (2011); Roure (2011).

[11] Alves, 2007; Soares (2007); Farina, 2010; Santos, 2007.

(2007) define o conceito de experiência estética "[...] como a mais elevada alegria estética e, sem dúvida, a união da emoção com o saber" (BARBOSA, 2007, p. 10). Para ela, experiência estética é um processo que deve ser deleitoso e crítico e, para que essa dimensão crítica se torne possível, deve ocorrer o "[...] desvelamento das bases do funcionamento do universo cultural" (BARBOSA, 2007, p. 3). Em outras palavras, para se ter uma experiência estética plena, é necessário conhecer os códigos artísticos, fruto do trabalho humano desenvolvido pelas gerações anteriores. A autora defende que adentrar o mundo das artes requer apreciação e criação e isso é salutar em um projeto de educação para a sensibilidade e o contato com significativas experiências culturais. Portanto, a escola, lugar privilegiado de apropriação da cultura, tem como objetivo promover esse tipo de educação por meio do contato constante dos alunos com expressivas obras de arte e o desvelamento dos códigos artísticos para que, ao apreciarem uma obra, tenham competência artística para tal experiência.

Assim como Soares (2007), Alves (2007), Nogueira (2008) e Farina (2010), Barbosa (2007) também problematizam a escassa formação cultural de professores e os possíveis desdobramentos dessa insuficiência para a educação escolar:

> Do processo de formação de docentes pedagogos observei que a história de vida de boa parte deles não contemplou experiências culturais significativas e, à semelhança do que ocorreu nas relações familiares e societais, sua escola também não mediou um relacionamento de necessidade e satisfação estética. A formação inicial, por sua vez, minimizou o conhecimento das artes e contribuiu para que as múltiplas oportunidades do mundo da cultura permanecessem fechadas ao professor em geral. Alia-se a esses aspectos, e de maneira intrínseca, a concepção sacralizadora da arte (BARBOSA, 2007, p. 9).
>
> Tradicionalmente não temos uma formação de professores preocupada em desenvolver profissionais que dêem conta da multiplicidade cultural e isto abre o debate para a questão da formação docente (SOARES, 2007, p. 4).
>
> Percebeu-se, a partir das discussões em sala de aula que as acadêmicas não tinham hábitos de visitar museus, galerias, acervos, instituições culturais entre outros. Na maioria das turmas, poucos tinham vivenciado uma experiência como essa. Como despertar o gosto nas crianças se o professor "não gosta", ou pensa que "não gosta"? (ALVES, 2007, p. 1).
>
> Atualmente na instituição o estudante de pedagogia e também professor das séries iniciais ou da educação infantil em sua maioria das vezes é responsável pela disciplina de Artes. Por outro lado ao deparar-se com a disciplina de arte em educação, apresenta muitas expectativas entre elas o de aprender muitas técnicas para trabalhar com as crianças. Porém, esse professor não conhece museu, não vivenciou experiências de observação, diz não gostar ou então não se interessar por obras de arte. Um número expressivo de professores relaciona arte ao desenho e isso demonstra a

> dificuldade de entender a arte na sua totalidade aqui entendida nas suas diferentes linguagens como visual, musical e cênica (ALVES, 2007, p. 7).
>
> Percebe-se que essa questão – a da formação cultural de professores – não é ainda considerada crucial, não aparecendo nem nas diretrizes curriculares oficiais para os cursos de formação de professores, nem tampouco nas iniciativas particulares das instituições de ensino. O pouco que tem sido discutido aponta, quase sempre, para iniciativas no âmbito da formação continuada, tais como meia-entrada para cinemas e museus e outras atividades destinadas ao professorado (KRAMER, citado por NOGUEIRA, 2008, p. 04). Certamente são iniciativas louváveis e importantes, mas que têm pouco efeito direto nos professores, se anteriormente eles não forem sensibilizados para a importância de se formarem culturalmente (NOGUEIRA, 2008, p. 4).
>
> Sabemos que a prática pedagógica dos professores de arte, especialmente nas redes públicas de ensino, está bastante aquém do que desejaríamos que fosse e do próprio potencial problematizador e experimental da arte. A literatura científica sobre essa prática constata que o exercício da invenção escasseia nas aulas de arte. O que se executa em aulas de arte são, em grande medida, aplicações de métodos de trabalho importados do 'exterior' daquele contexto (muitas vezes extraídos de livros didáticos que oferecem modelos de atividades sem inventividade e reflexão) e, o que realmente sobeja são atividades sem método algum (FARINA, 2010, p. 6).

Bem próximo da perspectiva de experiência estética de Barbosa (2007), Alves (2007) reflete e elucida as contribuições que a visita ao museu provocou nas acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), situada na cidade de Biguaçu (SC). A autora se apropria dos estudos desenvolvidos por Leite e Ostetto e Leite para problematizar a escassa formação cultural de professores. Ela também faz menção à necessidade de uma *educação do olhar* voltada para a apropriação dos códigos artísticos expressos nas obras de arte, isto é, defende que o processo contemplativo também exige formação. Apesar de apresentar essa discussão, a autora não apresenta, de forma explícita, uma explicação aproximativa do termo *experiência estética*. Contudo, é possível apreender o que compreendia sobre o conceito ao longo do texto, diferentemente de Farina (2007); Silveira (2008); Pereira (2008); Redin e Fischer (2009); Roure (2011); Oliveira e Aquino (2011), que apenas mencionam a categoria *experiência estética* em seus trabalhos.

Assim como Alves (2007), que não confere um tratamento conceitual ao termo, mas que, ao longo do texto, consegue explicitar sua compreensão de experiência estética, Santos (2007) o apresenta vinculado ao teatro.

> Neste trabalho sintetizo algumas idéias discutidas na minha tese de doutorado, em que procurei problematizar o "fazer teatral" no âmbito escolar, frente a alguns aspectos que a condição contemporânea significa à

> evolução do teatro como fenômeno artístico, ou seja, considerando o teatro como experiência estética e de produção de sentido através do domínio de formas de expressão e comunicação vinculadas ao desenvolvimento da inteligência, à autonomia de pensamento e à ampliação de visões de mundo (SANTOS, 2007, p. 01).

Utiliza como fonte de diálogo Viola Spolin. Mesmo sem explicitar sua compreensão do teatro, Santos (2007) destaca aspectos importantes, tais como a contribuição desse tipo de experiência para o desenvolvimento da inteligência, autonomia de pensamento e para a ampliação de visões de mundo. Também destaca a importância de conhecer os aspectos primordiais para a produção e fruição de todo o tipo de arte, ou seja, seus códigos e sua linguagem. Nesse limiar, a autora tece algumas críticas à forma como o teatro é utilizado no meio educativo. Segundo ela, "[...] na nossa realidade escolar é comum observar a prática do teatro voltada à 'preparação' de montagens ilustrativas de momentos de culminância das unidades do plano de ensino, a serem apresentadas nos eventos comemorativos da comunidade escolar" (SANTOS, 2007, p. 7). Ela também salienta que essa prática não contribui para a formação estética dos alunos, visto que desconsidera as bases conceituais para esse tipo de arte.

Ao explicar o que é experiência estética ou vivência estética ao longo do texto, Soares (2007) emprega os dois termos como equivalentes. O pressuposto teórico filosófico que fundamenta são aqueles formulados pela psicologia histórico-cultural de Vigotski. Para a autora, a vivência estética "[...] cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior" (SOARES, 2007, p. 234). Ao tratar de experiência estética, afirma que o contato com variadas formas de expressão artística pode ampliar a formação cultural e proporcionar mudanças de percepção e/ou comportamento em nível de cognição, imaginação e afetividade no indivíduo (SOARES, 2007, p. 2). Nesse sentido, esta autora se aproxima dos textos de Santos (2007) e Nogueira (2008), que enfatizam a importância do contato com variadas formas de expressão artística para a formação ampla dos indivíduos.

A autora também considera que é pretensão afirmar que a possibilidade de uma experiência estética mude radicalmente a vida das professoras ou solucione questões da educação de imediato, mas entende que as dimensões do sensível e artístico fazem parte e não podem ser desprezadas da constituição do homem (SOARES, 2007). Para ela, a apreciação estética é determinada pelas condições culturais, históricas e sociais em que ocorrem. Por isso, faz-se necessário a formação cultural, para que as pessoas saibam lidar com os aparatos da chamada *civilização da imagem* (SOARES, 2007, p. 5). Também enfatiza que o sensível

não é desprovido de intelectualidade e "[...] somos levados a acreditar que o conhecimento abre as portas para a fruição" (SOARES, 2007, p. 14). Para a fruição acontecer, é necessário o conhecimento daquilo que constitui os objetos a serem apreciados, em especial a obra artística, pois a fruição requer não apenas a intuição, mas, também, a faculdade intelectiva.

Além de discutirem sobre a formação da sensibilidade, Barbosa (2005), Alves (2007), Soares (2007) e Nogueira (2008) foram as únicas autoras a defenderem, de forma concisa, o potencial crítico da escola para a formação humana plena.

Fundamentados na filosofia de Gilles Deleuze, estão os trabalhos de Farina (2008), apresentados em três anos na ANPED (2007, 2008, 2010). Seu trabalho de 2008 destaca-se dos demais devido a sua preocupação em conceituar o termo "experiência estética". Farina (2008) considera que a experiência estética aparece ligada às novas formas de subjetivação do mundo contemporâneo:

> O regime do sensível, a partir do qual se configura a percepção e a cognição desses corpos, está em franca mutação. Acontecem novos corpos para mundos em transformação e novas práticas para percepções inéditas. Acontecem novos modos de vida para um novo regime do sensível. E para os saberes que lhe acompanham (FARINA, 2008, p. 1).

Ao utilizar as imagens para refletir sobre as formas de subjetivação proporcionadas pela experiência estética, Farina (2008) salienta que essa experiência não afeta apenas a dimensão do sensível, mas também seu desempenho ético e político, na medida em que atua na formação do sujeito, pois "[...] a experiência estética permite-nos fazer imagens de nós mesmos e da realidade: faz-nos perceber e nomear as coisas de maneira concreta" (FARINA, 2008, p. 12). A autora discute experiência estética como o contato com a arte e como isso afeta a nossa subjetividade.

Contudo, ela não trata das formas de apreciação crítica da arte. Ao dialogar com Deleuze, menciona que a arte possibilita aos indivíduos enxergarem e indagarem os modos de funcionamento que constituem as formas da nossa existência (FARINA, 2008, p.14). Assim, a experiência estética seria a forma de pensar o mundo e, a partir disso, agir politicamente.

Em sua comunicação (2010), além de Deleuze, Farina faz referência a Rancière para tratar de experiência estética como material sensível-reflexivo, com implicações políticas que favorece a formação docente, bem como a formação da sensibilidade.

Redin e Fischer (2009) seguem a mesma perspectiva teórica de Farina (2007, 2008 e 2010), que enfatiza *a estetização do mundo da vida*. O foco privilegiado, em Redin e Fischer (2009), foi investigar a memória de ex-alunos/as do Centro Educacional Monteiro Lobato

(Viçosa, MG), nas décadas de 1980/1990, e os efeitos de uma *práxis* criativa e estética presente em todo o currículo da instituição. Seus principais interlocutores foram Benjamin, Larrosa, Meira e Duarte Junior. Para as autoras, a estética "[...] é uma possibilidade de experiência, não se restringe ao campo da arte, mas estende-se a todo o modo de pensar a realidade, de viver a vida e significá-la" (REDIN; FISCHER, 2009, p. 2). Diferentemente de Barbosa (2007), Alves (2007) e Soares (2007), Redin e Fischer (2009) consideram que a escola, principalmente quando se refere à educação infantil, ao invés de libertar as linguagens infantis, as aprisiona. Ao desenvolver essa tese, afirmam que a escola é "[...] filha da racionalidade moderna, herdeira da disciplina, dos conteúdos, dos métodos" (REDIN; FISCHER, 2009, p. 10).

Nesse sentido, apesar de o termo experiência estética aparecer seis vezes, ao longo do texto, as autoras (REDIN; FISCHER, 2009) não lhe conferem nenhum tratamento explicativo. O conceito é utilizado para se referir ao contato com a arte apenas. Ao classificar qualquer atividade como arte e defender a *esteticização* do saber pedagógico, a experiência estética é penalizada, pois é expressa de forma corriqueira, naturalizada e sem preocupação, de fato, com a formação crítica da sensibilidade.

Nogueira (2008) elege uma parte de sua pesquisa de doutoramento como foco de investigação: a formação cultural de futuros professores. Para tratar da experiência estética, ela faz referência a Ernst Fischer e Schurmann, para conceituar a fruição epidérmica da i.c., e Adorno, para refletir sobre formação cultural e indústria cultural. Para ela, experiência estética é "[...] justamente aquilo que acontece com o espectador no momento em que a arte acontece, no espaço e no tempo em que está sendo fruída" (NOGUEIRA, 2008, p. 2). Com base em Ernst Fischer, Nogueira afirma que a busca do homem pela a arte seria a tentativa de compreender a pequenez de sua existência e é por meio da experiência estética que o homem se completa. Apesar de deixar explícito que experiência estética é fruição/apreciação, ela problematiza esse processo no momento em que menciona que tal experiência sofre variações de acordo com as condições do indivíduo, da obra e do meio social.

Nogueira argumenta que "[...] a leitura de alguém, com 'competência artística', será mais aprofundada e poderá nos ajudar a perceber outras nuanças da obra de arte" (NOGUEIRA, 2008, p. 6). Ela considera que essa leitura não é definitiva e insuperável e nunca ocupará o espaço da subjetividade de cada espectador. Ao tratar da formação de professores, essa autora defende uma fruição profunda, que promova um desenvolvimento de um saber sensível, diferente daquela *epidérmica* que a indústria cultural oferece. Além de fruição, ela utiliza o termo *exercício de um saber sensível*. E, ao contrário das comunicações

anteriormente analisadas, Nogueira (2008) traz uma inquietação inédita, que é a preocupação com a "formação" ditada pela indústria cultural, com sua abundante oferta de produtos que produzem, no espectador, apenas uma "fruição epidérmica" (SCHURMANN, citado por NOGUEIRA, 2008), pois, ao coisificar a obra de arte, retira dela seu potencial de estimulação do saber sensível.

A comunicação de Icle e Pereira (2009) aponta a relação entre experiência estética, conhecimento e educação.

> A resposta à segunda dessas perguntas nos é facultada, de antemão, pela experiência estética, que intuímos geracional, potencializadora do conhecimento; a experiência estética é, portanto, o *topus* no qual o objeto da experiência, o conhecimento, pode, de fato, se materializar – condição essa que dá à idéia disposta no conceito, sua consistência, sua concretude, sua visibilidade. Ora, é justamente no caráter presente, material da idéia, o conceito – seja como palavra, seja como imagem (ambos signos) – que pode ela se desdobrar como efeito de sentido e de significado, simultaneamente (ICLE; PEREIRA, 2009, p. 1)

Os autores fundamentam-se em Gumbrecht, para quem a experiência estética é um *além do físico*, ou seja, experiência estética tem a ver com sensibilidade: é algo que compõe o ser humano, é o lugar no qual o conhecimento pode se materializar.

> Entretanto, mesmo em sua forma institucionalizada, lembra Gumbrecht (2004, p.22), a experiência estética implica um além do físico – cuja compreensão também foi tomada de forma reduzida e redutora – pela visão de mundo moderna – em vista da dimensão que outrora designava a physis (ICLE; PEREIRA, 2009, p. 5).

Depositam confiança na prática educativa que se torna potencial quando esta é uma experiência estética instaurada pelo uso que se faz da palavra. Enfatizam que esse uso seria da palavra poética, que se distingue do uso de palavra meramente instrumental. Ao tratarem de experiência estética, com sentido primordial da *physis* (um espaço de tensões, poéticas, produtoras, pulsantes), fazem uma crítica à razão moderna que deu lugar apenas ao cognitivo em detrimento do sensível. Para os autores, a modernidade rompe o laço que outrora unia a vida contemplativa à vida ativa.

> A modernidade engendra, assim, de maneira colateral, a redução do espectro de ação dos fenômenos. Isso porque eles deixam de ser vividos para serem interpretados. Ela instala, por isso, uma cultura notadamente hermenêutica, da interpretação, que subtrai do homem a possibilidade mesma de viver e experimentar o estranho, o novo, o inaudito, o inexplicável, de acontecer com – se tomarmos como referência, o sentido primordial da *physis* (um espaço de tensões, poéticas, produtoras, pulsantes) –, para dar lugar apenas

> ao cognitivo, a um discurso que julga ser capaz de dominar e interpretar o mundo. Na modernidade, como infere de maneira precisa Hannah Arendt (2000), rompe-se o laço (entrevisto na palavra como o signo de compartilhamento de sentidos) que unia outrora a vida contemplativa à vida ativa (ICLE; PEREIRA, 2009, p. 05).

Assim como Soares (2007) e Nogueira (2008), Icle e Pereira (2009) entendem que a experiência estética é situacional, ou seja, é moldada por um determinado contexto histórico e por ideologias que daí emergem:

> Vale lembrar, contudo, que a experiência estética é como já se assinalou situacional. Ou seja, é experiência condicionada histórica e culturalmente. Sendo assim, sua eficácia, sua intensidade, sua predominância, varia de acordo com o modo de sua configuração histórica e formal (ICLE; PEREIRA, 2009, p. 6).

> A experiência estética seria justamente aquilo que acontece com o espectador no momento em que a Arte acontece, no espaço e no tempo em que está sendo fruída (NOGUEIRA, 2008, p. 2).

> Em nosso trabalho, ao usarmos o termo estética, queremos nos referir a um campo de sensível, em que os sentidos se abrem, que não se esgota no campo da arte, a inclui, mas extrapola para a natureza e para as outras produções humanas. A apreciação estética é determinada pelas condições culturais, históricas e sociais em que ocorre (SOARES, 2007, p. 7).

Sendo assim, o conhecimento, que é resultado dessa experiência, também é influenciado por essa dinâmica. Nesse sentido, sua efetividade de forma plena varia de acordo com o modo de sua configuração histórica e formal. Na experiência estética, compatibilizam-se razão e sensibilidade, entendimento e imaginação, experiência e cognição. A experiência estética não é "um esvair-se da vontade, um deixar-se livre do indivíduo às sensações, aos sentimentos, aos sentidos dados, mas uma forma de racionalidade que filtra inclusive essas mesmas sensações" (ICLE; PEREIRA, 2009, p. 6).

Nesse sentido, para os autores, experiência estética é um tipo de racionalidade ligada à razão e à sensibilidade, entendimento e imaginação, experiência e cognição. É uma forma de apreender o mundo. Além de conhecimento, a experiência estética equivale a uma epifania "no sentido forte da palavra, como aquela que circunscreve a presença real, como produção de presença, que escande, pela sensibilidade, o espectro do entendimento; [...] experiência que não é para ser somada, definida, mas basicamente vivida, experimentada, de modo pleno" (ICLE; PEREIRA, 2009, p. 7). Concluem que a experiência estética é o laço que une estética, história e pedagogia.

2.2 Possibilidades de diálogo

É possível afirmar, após a análise dos artigos selecionados, que o conceito de *experiência estética* é polissêmico e, para sua apreensão, os autores das comunicações analisadas recorrem a vários teóricos, dentre eles: Snyders; Bourdieu; Bubner; Lenzen; Ostetto; Leite; Vigotski, Deleuze, Foucault, Rancière e outros. Além disso, temos que considerar as diversas conotações dadas ao conceito, tais como: "experiência sensível, estética e (auto)formativa" (PAGNI, 2010); "vivência estética" (SOARES, 2007); "material sensível reflexivo" (FARINA, 2010); "exercício de um saber sensível" (NOGUEIRA, 2008); "experiência estética viva, geracional, híbrida" (OLIVEIRA; AQUINO, 2011).

Com efeito, apesar de ter se dedicado a elaborar teses sobre o conceito de experiência estética e ter escrito um livro específico sobre essa questão (*Teoria estética*, 1970), Theodor Adorno é referenciado em apenas três (VAZ, 2005; NOGUEIRA, 2008; PAGNI, 2010) comunicações analisadas. Mas, por que razão isso acontece, tendo em vista que Adorno é um clássico da filosofia contemporânea no âmbito dos estudos estéticos? Em sua *Teoria Estética*, edição castelhana, volume 08 (2011), o autor faz alusão ao menos 41 vezes ao conceito de *experiência estética*. Não obstante, nem Vaz (2005), tampouco Nogueira (2008) e Pagni (2010), recorrem a Adorno com o objetivo de fazer um tratamento conceitual do termo "experiência estética".

Constata-se, também, que um número considerável de trabalhos não faz o tratamento conceitual do termo, principalmente nas comunicações apresentadas no GT 24. Nesse grupo de trabalhos ligados ao campo das artes, percebe-se que o conceito é utilizado com frequência, mas por muitas vezes naturalizado. Em decorrência dessa naturalização, o termo é penalizado e inquietações simples são desvalorizadas. Isso faz emergir algumas problematizações, a partir dos textos lidos: por que a explicação do conceito de experiência estética é abafada? O que o conceito tem a ver com a formação humana? O que seria uma experiência estética autêntica? Ela teria a ver com a apropriação dos códigos artísticos produzidos pelo trabalho humano? Ela sofre variações de acordo com as condições do indivíduo, da obra e do meio social? Experiência estética restringe-se apenas à fruição e ao contato com as expressões artísticas? Bastaria somente o contato com as obras de arte para a nossa formação para a sensibilidade? E a educação escolar, fica inerte a esse tipo de formação?

Dos trabalhos analisados, os que mais se aproximam das indagações acima e da proposta dessa pesquisa são aqueles que defendem que não basta ter apenas o contato com variadas expressões artísticas, é necessário, também, uma formação para essa apreciação e criação (BARBOSA, 2007; ALVES, 2007; SOARES, 2007; SANTOS; 2007; NOGUEIRA 2008). Todos possuem o direito de conhecer, de forma plena, a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana, ou seja, a cultura. Assim como Soares (2007), Barbosa (2007) e Alves (2007), é possível afirmar que a escola é lugar privilegiado de apropriação crítica do legado cultural. Um *lócus* apropriado para que os alunos apreendam, apropriem-se e incorporem, de forma autêntica, as diversas facetas da cultura. Para tanto, um movimento mínimo para a realização desse processo é a compreensão do patrimônio cultural. Isso requer educação, ou seja, uma formação da e para a sensibilidade, que está ligada ao contato com múltiplas expressões e o conhecimento dos códigos artísticos que as compõem.

A escola, ao optar por uma formação omnilateral, tende a ir a contrapelo do espírito do tempo, marcadamente pragmático e que despotencializa a formação relativa às faculdades sensíveis e cognoscitivas. É Adorno (1947) quem nos alerta para o poder da indústria cultural, pois esta, no momento em que toma a arte como artefato de consumo, retira-lhe seu potencial de reconciliação do humano com o humano e sua tensão entre o sério e o alegre (ADORNO, 2001).

Para os consumidores e espectadores das mercadorias da indústria cultural, a arte tem a tendência de privilegiar apenas a dimensão do alegre, um momento de esvair-se sem racionalidade. Quando a arte tem por intuito dar vazão apenas a dimensão do alegre, ela acaba reduzindo-se à simples necessidade humana. Ela trai seu conteúdo de verdade e perde a tensão que lhe confere vivacidade, potencial que a indústria cultural tanto deseja aniquilar.

> Onde a arte se pretende por si mesma ser alegre e, com isso, tenta adaptar-se a um uso que, segundo Hölderlin, nada de sagrado pode mais servir, acaba reduzida a simples necessidade humana, traindo seu conteúdo de verdade. Sua vivacidade disciplinada adapta-se ao mecanismo do mundo. Encoraja os seres a se deixarem levar pelo que é *status quo*, a colaborar. Eis a forma de desespero objetivo (ADORNO, 2001, p. 14).

Com vistas a lidar com as amarras que a indústria cultural nos submete é que reiteramos o *telos* da escola: espaço social responsável pela apropriação do saber universal, isso inclui artes, filosofia, ciências humanas e físico-naturais. A escola é, portanto, espaço privilegiado que poderá criar as condições de possibilidade para que os sujeitos compreendam a realidade social de forma crítica e autônoma.

CAPÍTULO II

A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E THEODOR W. ADORNO: PANORAMA HISTÓRICO E DETOUR BIOGRÁFICO

> A evidente multiplicidade de tudo aquilo que é chamado escola de Frankfurt é tamanha, que há sempre algum vestígio nela que é atual, sempre alguma coisa que se revela como um trabalho inacabado à espera de ser continuado até o final (WIGGERSHAUS, 2002, p. 36).

A fim de tornar evidente o processo de constituição da Teoria Crítica da Sociedade e a relação entre o objeto dessa dissertação e a Escola de Frankfurt, especificamente a filosofia de Theodor Adorno, referencial teórico que orienta a presente pesquisa, traçamos, nesse primeiro momento, um rápido panorama histórico do Instituto para a Pesquisa Social. As origens deste Instituto datam do ano de 1923, quando foi realizada a *Primeira Semana Marxista de Trabalho* (*Marxistische Arbeitswoeche*). Esse evento foi um projeto idealizado e desenvolvido por Felix Weil e Kurt Albert Gerlach. Após esse panorama histórico, faremos um breve *detour* biográfico de Theodor W. Adorno. Para tal compreensão, utilizamos como fonte histórica principal o livro *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política* (WIGGERSHAUS, 2002) e, como apoio para a constituição dessa historicização, recorremos também a Duarte (2010).

3.1 Teoria crítica da sociedade e Escola de Frankfurt: um panorama histórico

No período da República de Weimar (1919-1933), a Alemanha passou por um momento de efervescência política e econômica. Apesar da industrialização tardia nos últimos decênios do século XIX, esse país despontou como uma das principais potências econômicas da Europa. Além disso, após o advento da Revolução Russa (1917), partidos políticos de esquerda, na Alemanha, inspirados no levante bolchevique que liquidou com séculos de miséria social na Rússia, também desejavam instituir regimes socialistas, comunistas ou até

mesmo anarquistas na Alemanha. Esses fatos culminaram no fortalecimento do movimento de trabalhadores.

Em 1918, o Partido Comunista Alemão (Spartacus) apoiou uma greve geral em virtude da política agressivamente antioperária do Partido Social-Democrata Alemão (SPD). Esse episódio ficou conhecido como *Levante Spartacus*, que resultou em prisões e assassinatos – perpetrados pela milícia financiada pelos social-democratas que estavam no poder – de vários líderes comunistas, dentre eles Rosa Luxemburg e Karl Liebknecht. Além da violência cometida, o episódio gerou um impasse na possibilidade de entendimento político entre a esquerda e o centro que, pelo radicalismo político, tanto de um partido quanto do outro inviabilizavam a discussão teórica.

> Os comunistas tendiam, nas suas posições, a uma subserviência à linha ortodoxa do Partido Comunista Russo, que se encontrava no poder desde 1917, o que inviabilizava discussões teóricas mais aprofundadas, mesmo tendo como base o pensamento de Karl Marx. Como os social-democratas, havia algum tempo, já tinham dado sua guinada à direita, esse tipo de discussão também não teria espaço nas suas fileiras (DUARTE, 2010, p. 32).

Correlato a essa situação, muitos intelectuais de esquerda se sentiam desestimulados a empreender uma ação teórico-política propriamente dita, "uma possível solução para este problema seria a criação de grupos de discussão não imediatamente filiados aos partidos políticos" (DUARTE, 2010, p. 33). Isso se deu na *Primeira Semana Marxista de Trabalho*, evento realizado em 1923,aos pés das montanhas da Turíngia, região próxima à Weimar, na Alemanha.

A idealização do encontro foi de Felix Weil, recém-doutor em economia, cujo pai, grande empresário do comércio de cereais que havia enriquecido na Argentina, era patrocinador do evento. Karl Korsch o auxiliou na organização. Ao todo, foram pouco mais de vinte participantes, em sua grande maioria doutores e colaboradores do partido comunista, dentre eles Georg Lukács, Friedrich Pollock, Karl August e outros.

Neste encontro, Weil propôs a criação de um instituto que deveria se "[...] dedicar à pesquisa da situação social, econômica e política do mundo contemporâneo, de modo totalmente não dogmático ou partidário, mas tendo como fundamento o marxismo" (DUARTE, 2010, p. 33). A criação desse instituto, em 1913, seria financiada por ele através de parte da herança que recebeu da mãe e que o tornou um erudito e mecenas de esquerda. Felix Weil sentia a necessidade de institucionalizar a discussão marxista e expandir esse debate para além dos espaços comumente habitados pela teoria de esquerda e, em parceria

com Kurt Albert Gerlach, tinham o intuito de construir um instituto dedicado ao socialismo científico.

Ao final dos anos 1920, Weil enviou uma carta para o ministério prussiano da ciência, da arte e da educação a fim de apresentar seus planos para o projeto. Outro passo adotado pelos intelectuais foi o contato com a Universidade de Frankfurt. Gerlach enviou um memorando para fazer as negociações com a instituição. No corpo do texto, explicava a importância da teoria e das reflexões sobre a vida social e econômica em toda sua extensão. E, para que essas reflexões fossem legitimadas, era necessária a fundação de um instituto de pesquisas sociais dedicado a essa tarefa intelectual. A universidade aceitou sediar o estabelecimento, desde que não fosse denominado "Instituto para o Marxismo".

O instituto estaria ligado à universidade, mas com certo grau de autonomia e diretamente ligado ao ministério. Esta ligação direta com o ministério foi a causa maior para o sucesso do projeto, visto que ganhou apoio ministerial e, consequentemente, o financiamento generoso da família Weil. Em 1923, o ministério concedeu a autorização para construção do Instituto para Pesquisa Social, na Johan Wolfgang Göethe, mais conhecida por Universidade de Frankfurt.

Carl Grünberg[12] foi o primeiro diretor do Instituto, inaugurado em 22 de junho de 1924. Em seu discurso de posse buscou evidenciar qual seria o motor do trabalho científico. Como diretor de um dos Institutos mais importantes das Ciências Sociais, Grünberg defendia a possibilidade de pesquisadores desenvolverem estudos a partir do materialismo histórico e dialético inaugurado por Marx. Para ele, assim como as teorias não marxistas tinham legitimidade e estrutura material (bolsas, livros, equipamentos modernos, sala de estudos, revistas, etc.) os intelectuais marxistas, por muito tempo marginalizados financeiramente, também tinham o direito a essas possibilidades. Sob a direção de Grünberg, o instituto realizou pesquisas sobre a história do socialismo e do movimento operário, sobre a história

[12] Carl Grünberg nasceu em 1861, na Romênia. Seus pais eram judeus austríacos, mas ele se converteu ao catolicismo em 1892, pois pretendia seguir a carreira de advogado. Contudo, no ano de 1894, Grünberg iniciou sua carreira universitária como mestre de conferências sobre economia política na universidade de Viena. Durante os anos em que continuou a atuar como advogado, inspirado por Georg Friedrich Knapp, redigiu sua tese de doutorado intitulada *"A libertação dos camponeses e a superação das relações de proprietários com camponeses de Boêmia, Moravia e Silesia"*. Seu estudo de cinquenta páginas sobre *"Socialismo, Comunismo, Anarquismo"*, foi publicado em 1897. Em 1899, foi nomeado para o cargo de professor não efetivo de Economia Política da universidade de Viena, época em que desistiu, definitivamente, de prosseguir na carreira jurídica para se dedicar unicamente às ciências sociais e econômicas. Em 1910, fundou o *Arquivo para História do Socialismo e do Movimento Operário* e, dois anos depois, obteve uma cátedra no magistério em História Econômica Contemporânea (WIGGERSHAUS, 2002).

econômica, sobre a história e a crítica da economia política tanto da Alemanha como da Europa como um todo.

Grünberg permaneceu no instituto por três anos e meio e sua atuação foi um marco histórico para os pesquisadores marxistas, que tiveram a oportunidade de inserir o marxismo e a história do movimento operário no ensino superior alemão.

No dia 24 de janeiro de 1931, após o adoecimento e morte de Grünberg, Max Horkheimer passou a ocupar o cargo de diretor do Instituto e professor de Filosofia da Sociedade da Faculdade de Filosofia da Universidade de Frankfurt. Seu discurso de aula inaugural foi sobre *"A situação atual da filosofia e as tarefas de um instituto de pesquisas sociais"* (WIGGERSHAUS, 2002, p. 70). Sob a direção de Horkheimer, paulatinamente ocorreram algumas mudanças, sem, contudo, acarretar rupturas drásticas com o trabalho já desenvolvido por Grünberg e os colaboradores que trabalhavam nessa linha.

Dentre as mudanças realizadas, decisivas para o novo rumo teórico que o Instituto tomaria futuramente, uma delas foi que "os temas e as abordagens que até então detinham o monopólio foram reduzidos e passaram a ser simplesmente um campo de pesquisas entre outros, desempenhando apenas um papel marginal no trabalho coletivo que era oficialmente o núcleo do Instituto" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 72).

Outro fato marcante foi o estreitamento dos laços com a psicanálise e a aproximação de outros intelectuais, como Herbert Marcuse (1898-1979) e Theodor W. Adorno (1903-1969), que passaram a integrar o Instituto. Ambos eram sociólogos e filósofos de formação, mas Adorno também havia se formado pela Escola de Música de Viena, o que lhe possibilitou exercer a atividade de crítico musical e colaborador importante da Revista de Investigação Sociológica (*Zeitschrift für Sozialforschung*).

Atualmente, utiliza-se a expressão "Escola de Frankfurt" para designar o grupo de intelectuais que participou e deu origem às pesquisas desenvolvidas junto ao *Instituto para Pesquisa Social* de Frankfurt. Contudo, tal denominação foi adotada apenas externamente, nos anos 1960, quando de fato surgiu a imagem de uma Escola. Já a expressão "Teoria Crítica" foi inicialmente inspirada e desenvolvida por Max Horkheimer em seu ensaio *Teoria tradicional e Teoria Crítica,* escrito em 1937. Essa era a expressão preferida dos intelectuais próximos ao diretor do instituto. Era também uma boa designação para camuflar a teoria marxista adotada e uma forma de demonstrar que não coadunavam com a teoria marxista ortodoxa dos partidos filiados a Moscou, mas, sim, com aquilo que era o princípio essencial da teoria do jovem Marx: a "crítica concreta das relações sociais alienadas e alienantes" (WIGGERSHAUS, 2002).

Por um longo período, o jovem Marx representou uma “espécie de consciência” (WIGGERSHAUS, 2002) dos frankfurtianos, fazendo-os relembrar seu principal objetivo intelectual: “[...] apresentar uma teoria da totalidade social, uma teoria da época atual, teoria essa que tinha por objeto os homens como produtores de suas formas históricas de vida, mas precisamente de suas formas alienadas de vida”. (WIGGERSHAUS, 2002, p.38).

Durante a direção de Max Horkheimer, devido ao contexto histórico-político alemão, o instituto passou por diversas formas de institucionalização.

> Um instituto independente, oriundo de uma fundação particular como núcleo de uma pesquisa marxista sobre a crítica da sociedade; um instituto apêndice servindo de penhor para garantir uma proteção supra-individual e uma presença aos pesquisadores isolados; um instituto dependente de créditos do Estado e de missões de pesquisa como pano de fundo de uma sociologia e de uma filosofia crítica (WIGGERSHAUS, 2002, p. 39).

Fizeram parte da primeira geração da Escola de Frankfurt Carl Grünberg (1861-1940), Max Horkheimer (1985-1973), Erich Fromm (1900-1980), Friedrich Pollock (1984-1970), Leo Löwenthal (1900-1993), Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Wisengrund-Adorno (1903-1969) e Walter Benjamin (1892-1940), grande interlocutor e amigo de Adorno.

Pode-se afirmar que esses foram os teóricos mais influentes do Instituto, aqueles que mais contribuíram para que ganhasse legitimidade mundial na área da filosofia. Todos tinham algo em comum: eram judeus e se sensibilizavam com o problema do antissemitismo, pertenciam à burguesia, mas viam no marxismo, principalmente nos textos do jovem Marx, a possibilidade de discutir e refletir filosoficamente as problemáticas da sociedade burguesa capitalista alienada. Além disso, conseguiram, principalmente com a nova direção do Instituto, em 1930, aliar os estudos marxistas aos estudos freudianos. E foi por meio dessa aproximação teórica que a Escola começou a mudar sua orientação e a refletir sobre a outra realidade histórica da sociedade capitalista, cuja “[...] decadência era ininterrupta, de um fascismo em progressão e de um socialismo em estagnação” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 136).

Não obstante terem pontos em comum, “[...] uma desobediência à tradição, uma dessacralização do saber naturalizado como única possibilidade de dar conta do real e que se apresenta como única possibilidade de constituí-lo” (SOARES, 2002, p. 11), a Escola de Frankfurt não pode ser pensada como um sistema ordenado e homogêneo ou como mais um paradigma das Ciências Humanas e Sociais, pois não se tratava apenas do movimento teórico,

mas também do movimento afetivo, de concorrência teórica e principalmente de dependência financeira.

> "Escola de Frankfurt" e "Teoria Crítica" são expressões que, quando despertam algo mais do que a idéia de um paradigma das Ciências Sociais, provocam a evocação de uma série de nomes, em primeiro lugar Adorno, Horkheimer, Marcuse, e associações de idéias, como movimento estudantil, contestação ao positivismo, crítica da civilização e, talvez, ainda emigração, Terceiro Reich, Judeus, Weimar, marxismo, psicanálise (WIGGERSHAUS, 2002, p. 33).

Como visto, não estamos falando apenas de uma corrente filosófica, mas de um momento histórico das Ciências Humanas e Sociais que se configurou pela multiplicidade teórica. Contudo, essa multiplicidade não significa miscelânea irresponsável de teorias: trata-se de um fecundo diálogo crítico – principalmente na filosofia moderna alemã, em especial com o idealismo clássico (Kant, Herder, Fichte, Schilling, Hegel e Schopenhauer) – com o materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, com a filosofia da vida de Friedrich Nietzche, a fenomenologia inaugurada por Edmund Husserl e a Teoria Psicanalítica de Freud (WIGGERSHAUS, 2002).

Na década de 1930, o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães começou a conquistar cada vez mais adeptos e cadeiras no cenário político alemão. Atentos a essa condição político-ideológica, os administradores do Instituto decidiram preparar a partida da Escola. Naquela ocasião, tanto Horkheimer quanto Pollock, Löwental e Weil tinham a plena consciência de que um instituto notadamente de judeus marxistas não sobreviveria ao fato histórico-político-ideológico que viria a se consolidar na Alemanha: o Nazismo. Frankfurt já era considerada pelos nacional-socialistas como a "Nova Jerusalém às margens do Jordão da Francônia" (WIGGERSHAUS, 2002).

Dentre todos os representantes da primeira geração do Instituto para Pesquisa Social, Adorno talvez tenha sido aquele que mais diretamente elaborou uma profunda reflexão sobre a situação da educação em geral e da formação em particular, materializada em diversos de seus escritos. No próximo item, teço algumas considerações sobre esse importante intelectual da Escola de Frankfurt.

3.2 Theodor Wisengrund Adorno: um breve tour biográfico

Theodor Wiesengrund-Adorno (1903-1969) nasceu em Frankfurt-am-Main, na Alemanha. Sua carreira intelectual é demasiadamente inspiradora. Como dito, ele foi filósofo, sociólogo, musicólogo, compositor e grande expoente da Escola de Frankfurt. Fundamentado na perspectiva do materialismo histórico, elaborou a teoria em que o desenvolvimento estético colocava-se como importante para a evolução da sociedade. Fora discípulo de Kracauer[13], que demonstrava inteira admiração pelo estudante. Em uma carta a Löwental, Kracauer demonstra tal dileção:

> Nele, tudo vem demasiadamente do intelecto e da vontade, e não suficientemente das profundezas da natureza. Tem algo que nem você, nem eu temos, uma aparência exterior magnífica e uma maravilhosa evidência de seu ser. Em todo caso, é um belo exemplar de humanidade; mesmo que eu não deixe de ter dúvidas sobre seu futuro, seu presente me encanta (carta de Kracauer a Löwental, 4 de dezembro de 1921, citado por WIGGERSHAUS, 2002, p. 98).

Sua família não era estritamente judia: seu pai, Oscar Wisengrund, um comerciante de vinhos, era judeu, porém convertido ao protestantismo na época do nascimento do filho. Sua mãe era católica e descendia de nobreza corsa. Diante dessa miscelânea religiosa, Adorno optou pelo ateísmo.

Desde muito cedo, tornou-se um diletante devido à influência musical da mãe, Maria Calvelli-Adorno Della Piana, que fora cantora de prestígio em sua juventude, e da tia, uma pianista de renome. Tal contribuição musical o auxiliou também em sua alfabetização, pois, ao mesmo tempo em que foi inserido no mundo da escrita, também aprendeu a ler partituras. Além disso, por pertencer a uma classe privilegiada da sociedade alemã, ainda criança participava da vida cultural burguesa de sua cidade (WIGGERSHAUS, 2002).

Desde criança, Adorno teve a oportunidade de se apropriar das mais variadas formas de cultura elaboradas em seu tempo. Talvez, tenho sido devido a essa formação inicial que, no período de exílio, nos EUA, ele tenha se surpreendido com os rumos que a cultura tomara quando conduzida, produzida e disseminada pelas mesmas formas do mundo industrial (indústria petrolífera, química, elétrica, siderúrgica, etc.). E foi a partir dessa reflexão sobre a

---

[13] Siegfried Kracauer nasceu em 1889 em Frankfurt, Alemanha. Inicialmente despertou o interesse em estudar arquitetura e concluiu o curso em 1917 com a monografia *Desenvolvimento da arte de ferraria em Berlim, Potsdam e outras cidades da região, do séc. XVII ao começo do séc. XIX.* Sua carreira como arquiteto durou pouco menos de quatro anos, quando descobre sua verdadeira vocação, após intensos estudos no campo da literatura, sociologia e filosofia. Em 1921, ao entrar na redação do jornal Frankfurter Zeitung, teve a oportunidade de abandonar a arquitetura e se entregar aos temas filosóficos e sociológicos. Além desses autores, tinha certa dileção pelos escritos de Kant e foi por conta desse estudo que Theodor Adorno aproximou-se de Kracauer e estabeleceu uma amizade que perdurou até sua morte, em 1966, nos Estados Unidos, após anos de exílio devido à situação política da Alemanha na década de 1930 (WIGGERSHAUS, 2002).

cultura massificada/danificada que Adorno e Horkheimer forjaram o termo "indústria cultural":

> Essa nova indústria era voltada para a consecução de dois objetivos bem-limitados, a serem atingidos, quando possível, simultaneamente: a viabilidade econômica através da lucratividade dos seus produtos e a oferta da possibilidade de adaptação de seus consumidores à nova ordem imposta pela superação do capitalismo liberal, na qual o que restava de personalidade nas relações entre o capital e o trabalho havia se extinguido em virtude da formação de conglomerados econômicos que tendencialmente tomavam o lugar das instancias estatais que anteriormente apenas representavam o poder material, sem se confundir diretamente com ele (DUARTE, 2010, p. 09).

Em 1921, aos 17 anos, Adorno havia sido aprovado no exame do bacharelado da Universidade de Frankfurt para estudar filosofia, musicologia, psicologia e sociologia. Por volta do final da Primeira Guerra Mundial, ele conheceu Sigfried Kracauer (quatorze anos mais velho que ele), que foi grande incentivador de seus estudos filosóficos, além de, indiretamente, Georg Lukács e Ernest Bloch. Junto com Kracauer costumava, aos sábados, estudar *Crítica da razão pura*, de Immanuel Kant. Em um modo pouco convencional, descobriu, sob a orientação de seu mentor, que o texto estudado não era apenas uma teoria do conhecimento, mas sim "uma espécie de mensagem codificada em que se poderia decifrar o estado histórico do Espírito e se enfrentavam o objetivismo e o subjetivismo, a ontologia e o idealismo" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 99).

Na década de 1920, Adorno iniciou seus estudos sobre crítica e estética musical e de 1921 a 1932 publicou cerca de 100 artigos sobre o assunto. Contudo, sua primeira publicação filosófica foi em 1933 sobre sua tese sobre Kierkegaard.

Em seus estudos sobre estética defendia a arte moderna radical e como crítico musical era defensor da música moderna. Na década de 1920 publicou alguns trabalhos nos quais o nome de Arnold Schönberg[14] já aparecia como referência essencial.

---

[14] Arnold Schönberg nasceu em Viena (1874), com oito anos de idade começou a tocar violino e compor pequenas peças aos nove. Descontente com a situação cultural de Viena,, junto com outros compositores de renome, fundou, no início dos anos de 1900, uma associação que "deveria livrar os artistas e o público das agências e empresários de concertos que procuravam eliminar dos programas tudo o que não representasse lucros garantidos e que já tinham 'provocado um enfraquecimento geral no interesse pela música com seus programas eternamente semelhantes uma aos outros'" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 105). Quando se tornou um músico influente, elaborou um método de composição atonal que rompeu com a barreira da composição tonal, denominado método dodecafônico.

Em 1925, já doutor em filosofia, Adornou mudou-se para Viena, cidade onde teve a oportunidade de estabelecer contato com várias personalidades importantes do Círculo de Schönberg, e pôde frequentar cursos de composição ministrados por Alban Berg e de piano, com Eduard Steuermann. De acordo com Wiggershaus (2002), sua admiração por Schönberg era tanta que já o considerava o maior músico contemporâneo daquela época.

Apesar de não ter despertado em Schönberg nenhuma consideração por seu desempenho musical, sentia-se próximo do músico, pois sua proposta filosófica seguia as mesmas querelas musicais do compositor: "Sua estada em Viena, contudo, tinha confirmado, definitivamente, o papel-chave da nova música de Viena para o pensamento estético e filosófico de Adorno" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 112).

Em 1925, Adorno retornou para Frankfurt disposto a investir em sua carreira universitária em filosofia, época em que focou seus estudos sobre estética e converteu-se em defensor da Escola de Schönberg.

No final dos anos 1920, como redator da revista musical vienense *Anbruch*, Adorno fez suas primeiras aplicações teóricas das contribuições filosóficas e musicais de Kracauer, Lukács, Schönberg, Bloch e Benjamin.

> A teoria histórico-filosófica hegelianizante de Lukács da consciência de classe, a crítica feita por Kracauer da semi-racionalização capitalista e a confrontação por Benjamin da natureza mítica e da luz racional da redenção reuniram-se sob a pena de Adorno para legitimar a revolução musical de Schönberg (WIGGERSHAUS, 2002, p. 121).

Para Adorno, Schönberg era um "compositor dialético" e "[...] a situação histórica do material musical manifestava-se com mais nitidez na música atonal que, por sua vez, era o resultado de tendências históricas que se encaminhavam para uma elaboração completa das variações e motivos e para uma riqueza de nuanças cromáticas" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 121).

Adorno considerava o *dodecafonismo* um processo de "demitologização da música" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 121). Devido às influências do compositor, sua filosofia também tinha certo estilo atonal. Assim como Shönberg que, com seu método, rompeu com a harmonia tonal da música clássica europeia, Adorno, concomitantemente, fez o mesmo movimento. Em outras palavras, a partir da tradição filosófica alemã e da psicanálise, desenvolveu uma filosofia que desvirtua algumas proposições filosóficas arraigadas e desestabiliza aquilo que, em geral, se considera natural em um movimento paciente, histórico, crítico e autorreflexivo de enxergar os entremeios do que não se tem o hábito de questionar.

> A obra de Adorno precisa ser compreendida não como o último suspiro de uma cultura moribunda, mas como a desmontagem autocrítica vital daquela cultura, uma desmontagem feita de dentro, confrontada por suas próprias contradições irreconciliáveis (THOMSON, 2010, p. 45).

Com a entrada do teólogo marxista Paul Tillich como sucessor de Max Scheler, na cadeira de filosofia de Cornelius, Adorno viu suas oportunidades na carreira acadêmica aumentarem. Paul Tillich era um teólogo protestante que, dentre outros, "contribuíram para uma reinterpretação da fé cristã nos anos 1920" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 122). Além da inspiração teológica, interessava-se pelo idealismo alemão e o marxismo, pela filosofia social, a psicologia e a política.

Em 1931, sob orientação de Paul Tillich, Adorno obteve seu doutoramento com a tese *A construção da estética por Kierkegaard* (*Die Konstruktion des Ästhetischen bei Kierkegaard*). Em sua pesquisa classificou a filosofia de Kierkegaard como a forma tardia do pensamento idealista e sua estética como "[...] o mais baixo grau da existência humana, o da degradação nos prazeres dos sentidos" (WIGGERSHAUS, 2002, p. 123).

Mas, foi apenas em 8 de maio de 1931, após Horkheimer ter assumido a cátedra de filosofia social e a direção do Instituto para a Pesquisa Social, que Adorno assumiu o cargo de assistente de filosofia na Universidade de Frankfurt. Entretanto, esse cargo foi interrompido após a ascensão do governo nazista, que logo colocou em prática suas políticas antissemitas. Em 1934, como outros professores/pesquisadores judeus, Adorno perdeu o direito de lecionar e decidiu ir para Oxford continuar seus estudos (THOMPSOM, 2010). Em 1938, muda-se para Nova York para trabalhar no projeto da Rádio Princeton. Foi neste período (1938-1940) que Adorno desenvolveu uma pesquisa empírica sobre o programa de rádio semanal da National Broadcasting Company (NBC), *The music appreciation hour*, destinado à educação musical de crianças e jovens (CARONE, 2003). Adorno analisou todo o material pedagógico do programa e concluiu que, apesar da tentativa de tornar o entendimento da música clássica acessível à faixa etária destinada e de não possuir, aparentemente, fins lucrativos, o programa apresentava algumas insuficiências em relação à formação cultural e a sua relação comercial, não confessa, com a indústria radiofônica.

> A iniciativa educacional da NBC poderia merecer elogios por ser um serviço público prestado pelo rádio, em prol da democratização da cultura musical. No entanto, a análise de Adorno permitiu mostrar como ela obedeceu aos interesses dos monopólios comerciais no setor musical, pela via da transmissão radiofônica. Não aparecia como *"business"* porque não contava com patrocínio comercial e implicava enormes despesas da NBC. Mas tinha todas as marcas da indústria do entretenimento, de modo que a

> intenção educativa foi solapada por uma intenção comercial não confessada: a de vender a música clássica, além de vender uma imagem promocional da rede NBC. (CARONE, 2003, p. 491).

Como fim da Segunda Guerra Mundial e, sucessivamente, com a queda do poderio nazifascista, Adorno retorna definitivamente para a Alemanha com o intuito, junto de Horkheimer, de reestruturar o Instituto novamente. Segundo Thompson (2010),

> A decisão de Horkheimer e Adorno de buscar restabelecer o Instituto de Pesquisa social de Frankfurt, em 1950, foi uma estratégia política calculada no sentido de qual seria a melhor maneira de se envolverem na reconstrução da Alemanha Ocidental do pós-guerra e trabalhar para evitar uma repetição dos males do regime nazista (THOMPSON, 2010, p. 47).

Em 1969, Adorno envolve-se em um conflito com alguns estudantes radicais, posteriormente presos por invadirem o Instituto. Após esse ocorrido, Adorno foi alvo de muitas críticas por não apoiar os estudantes naquele momento de protesto, inclusive por parte de colegas que faziam parte do Instituto como Marcuse. Alguns meses depois, Adorno decidiu suspender suas aulas e, em 06 de agosto de 1969, falece devido a problemas cardíacos. Suas principais obras são *Kierkegaard: A construção do estético* (1931); *Minima Moralia* (1951); *Dialética do Esclarecimento* (1947); *Dialética Negativa* (1966); *Teoria Estética* (1970), uma obra póstuma que será explorada nesta pesquisa.

CAPÍTULO III

SOBRE O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ADORNO: A IRRUPÇÃO DA OBJETIVIDADE NA CONSCIÊNCIA SUBJETIVA

O escopo deste capítulo é iniciar a discussão sobre o conceito de experiência estética a partir da filosofia de Theodor Adorno, tendo como fonte primária o livro *Teoria estética*, publicado em 1970 e traduzido para o português em 1982. Além dessa referência, recorremos a Schaefer (2012), Loureiro (2006), Duarte (2010) e outros estudiosos da Teoria Crítica para potencializar a interlocução com a obra adorniana.

Em decorrência de seu legado teórico, existem outros estudos como a pesquisa de mestrado desenvolvida por Farinon (2004) intitulada *Experiência estética e racionalidade: Adorno e a possibilidade da Dialética do Esclarecimento*, que utilizou como fonte primária para compreender o conceito de experiência estética o livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Entretanto, nosso foco de análise é *a Teoria estética* (ADORNO, 1982), por se tratar de uma contribuição específica para o campo da dimensão estética e o campo educacional. O livro *Teoria estética* é composto por 173 ensaios, sendo três deles destinados ao conceito experiência estética[15]. Contudo, no livro, Adorno faz referência ao termo pelo menos quarenta vezes. Mas, por que razão Adorno adota o *ensaio* como forma de escrita para expor suas reflexões em torno do objeto "estética"? Em princípio, ele opta pelo ensaio por considerar que

> Como em outros momentos, a tendência geral positivista, que contrapõe rigidamente ao sujeito qualquer objeto possível como sendo um objeto de pesquisa, não vai além da mera separação entre forma e conteúdo: como seria possível, afinal, falar do estético de modo não estético, sem qualquer proximidade com o objeto, e não sucumbir à vulgaridade intelectual nem se desviar do próprio assunto? (ADORNO, 2003, p. 18)

Sendo a *Teoria estética* uma publicação póstuma, os manuscritos não passaram por nenhuma revisão para fins de edição. A escrita adorniana expõe suas reflexões baseada no

[15] Experiência estética como processo. Caráter processual das obras (p. 267). Experiência estética como compreensão objetiva (p. 523). Dialética da experiência estética (p. 528).

método *dialético negativo*, que trabalha com a negatividade que não despontencializa o conceito construído anteriormente, mas sim o coloca em movimento, em tensão.

Schaefer (2012) e Duarte (2008) consideram que nos ensaios adornianos pode-se observar que o movimento da construção dos conceitos segue essa lógica que tenciona, inclusive, aquilo que anteriormente havia afirmado. Ele conceitua sem conceituar, afirma sem afirmar. Os conceitos são definidos de várias formas. Além dessa característica, seus escritos formam uma *constelação conceitual* onde os conceitos estão todos interligados. Para se compreender o que é experiência estética, por exemplo, é recomendável recorrer ao conceito de arte, autonomia da arte, caráter processual da arte, experiência, vivência, forma, conteúdo, arte enigmática, jogo ensaístico, mônada artística, etc. É justamente esse o movimento que se pretende fazer no próximo item.

4.1 *Erfahrung* (experiência) e *Erlebnis* (vivência): um diálogo conceitual entre Adorno e Benjamin

Antes de focar o conceito de experiência estética retomo, a partir de Adorno (1996), o significado que ele concebe para experiência: "[...] a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo" (ADORNO, 1996, p. 12). Assim como Benjamin, Adorno faz uma conexão com dois substantivos da língua alemã: *Erfahrung* (experiência) *e Erlebnis* (vivência):

> O primeiro advém de *fahren*, que significa *conduzir, guiar, levar* e também pode ser traduzido por *viajar*, no sentido do verbo *reisen*. *Erfahren* diz respeito a chegar a, saber; sofrer, versado, esperto, experimentado. *Erfahrung*, segundo Benjamin, vincula-se ao conhecimento obtido por meio de uma *experiência* que se acumula, se prolonga, que se desdobra, como em uma viagem (*fahren*).[...] *Erlebnis* conjuga a fugacidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal cotidiana e ordinária, a impressão forte que precisa ser assimilada às pessoas e que produz efeitos imediatos. Tudo a ver com a modernidade capitalista. É uma vida sem laços com o passado, atropelada pelo excesso de apelos da sociedade de consumo (LOUREIRO, 2010, p. 08).

Ao refletirem sobre o conceito de experiência, tanto Adorno quanto Benjamin tecem uma crítica à sociedade capitalista que privilegia o *"aqui e agora"* em detrimento do *temps durée*; esse privilégio ao presente imediato tende a resultar em uma nova barbárie: a pobreza de experiência. Podemos compreender essa pobreza de experiência enquanto "[...] perda da

tradição compartilhada pelos membros de uma comunidade transmitida dos mais velhos aos mais jovens por meio de narrativas, histórias e provérbios, pelos quais se configura um sentido para a vida" (SILVA, 2012, p. 54). Dessa forma, a experiência está vinculada à rememoração do passado coletivo (BENJAMIN, 1987) ou à elaboração do passado (ADORNO, 1996) que está fortemente atrelada à forma de existência do indivíduo no tempo presente.

Adorno concebe a elaboração do passado como uma forma de esclarecimento que é "essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu" (ADORNO, 1996, p. 48). Ao propor essa discussão, o filósofo frankfurtiano faz uma reflexão crítica a uma espécie de esquecimento do nazismo, notadamente sobre campo de extermínio de Auschwitz, pelos alemães que desejavam liberta-se do passado sem antes questioná-lo de forma crítica para que tal fato histórico não triunfasse novamente. Para Adorno, "[...] o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas" (ADORNO, 1996, p. 49).

A proposta de Adorno, com esse conceito era "[...] desmistificar o passado a partir do presente. Passado cujo progresso, enquanto mito, até então não tem parado de produzir o sofrimento em progressão geométrica" (LOUREIRO, 2006, p. 68). Adorno (1996) afirma que essa *autorreflexão crítica* do passado em nível coletivo é possível por meio da formação política: "[...] onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe" (ADORNO,1996, p. 45). Dessa forma, ela pode ser pensada como uma possibilidade para a emancipação (LOUREIRO, 2006).

Adorno corrobora com a tese de Benjamin, para quem essa *pobreza de experiência* não se reduz apenas às classes sociais menos favorecidas, mas estende-se por toda a humanidade. Adorno entende que já não conseguimos mais nos apropriar do nosso patrimônio cultural devido à danificação de nossa sensibilidade e consequentemente da nossa capacidade reflexiva de nos relacionarmos com a memória coletiva

> Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiência é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar

> que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1987, p. 145).

Na sociedade capitalista tende a prevalecer a fugacidade do ato da vida *(Erlebinis)*, ou seja, a experiência vivida individualmente. Esse tipo de experiência ganha sobrepeso em detrimento da experiência vinculada à história coletiva. A existência, em geral administrada pela indústria cultural (pobre de experiência), tende a se tornar excluída da riqueza objetivamente desdobrada da natureza humana (cultura), a valorizar apenas aquilo que faz parte do cotidiano ordinário e cultivar a ojeriza a outras formas de conhecimento.

Adorno chama a atenção para a perda da memória coletiva atrelada à "progressividade dos princípios burgueses" (ADORNO, 1996, p. 32) pautados na lei de troca. O autor considera que tal lei é atemporal e, por ter tal característica, menospreza toda e qualquer experiência acumulada. Nesse limiar, lembranças, memória, passado e história são liquidados em detrimento da racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial.

> Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. Nesses termos o tempo concreto também desapareceria da produção industrial. Esta procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada. [...] O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência do oficio (ADORNO, 1996, p. 33)

Com o enfraquecimento da *Erfahrung* (experiência), a sociedade capitalista tende a produzir uma aversão a tudo que se reporta ao tradicional, aos clássicos, por tudo que é produzido de forma elaborada e que foge da formatação estética imposta pelos aparatos da indústria cultural.

A pobreza da experiência, a nova barbárie, de acordo com Benjamin (1987), é decorrente deste movimento de abandono, de não pertencimento à memória coletiva da humanidade que nos constitui, de desprezo ao patrimônio cultural. O que prevalece é o empenho pela apreciação e conquista daquilo que é divulgado como atual. Para sentir-se incluído é necessário adaptar-se à situação existente e abrir mão da meta de se conquistar uma subjetividade autônoma: "Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à

situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam do seu próprio eu" (ADORNO, 1996, p. 43). E, nesse processo, a experiência é substituída pela vivência, pelo *aqui e agora* cuja história e memória são igualmente formatadas a partir dos interesses dos vencedores (BENJAMIN, 1987). Ou, nas palavras de Adorno:

> A experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, se coloca um *"É isso"* sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconseqüentes a qualquer pergunta (ADORNO, 1996, p. 12).

A nossa relação com o tempo segue a lógica da produtividade e do consumo que exerce forte influência em nossa percepção e nossa relação com o tempo presente (SILVA, 2012). Nessa relação, o tempo livre – outrora tempo dedicado para o conhecimento de si[16] – se resume à experiência da fugacidade e da danificação da sensibilidade humana, a diversão se converte no "prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio" (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 30). Consumidos pela rotina diária maçante que ultrapassa as oito horas[17] de trabalho regulamentadas pela Consolidação das Leis trabalhistas (CLT), no seu tempo livre o trabalhador não deseja extrapolar o seu cotidiano ordinário. Seu divertimento, em geral, refuta o esforço, a reflexão, o conhecimento de si e "[...] o prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais" (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 31). Com efeito, não se trata de conceber o trabalhador como vilão e responsável por esse processo, mas compreender como esse processo se constitui.

Ao reproduzir a vida cotidiana, os produtos da indústria cultural, em geral – aqui nos cabe esclarecer que não podemos generalizar, pois a indústria cultural deseja ser totalitária, ainda assim não consegue, pois, mesmo que seja minoria, há produtos veiculados pelos meios de comunicação de massa que corrompem as características básicas dessa indústria –, não

---

[16] "Na primeira carta a Lucílio, Sêneca (2010) o aconselha a não perder tempo por negligência e o orienta a exercer o domínio sobre o seu próprio tempo, como condição para o conhecimento e cultivo de si. É por meio da prática dos diferentes exercícios espirituais que mestre e discípulo podem regrar o uso do próprio tempo em benefício do aperfeiçoamento moral, do equilíbrio e domínio de si. Isso significa, para Sêneca, deter o direito sobre si mesmo e sobre o tempo que lhe poderia ser roubado" (SILVA, 2012, p. 54).

[17] Levemos em conta também nessa rotina diária de trabalho que o trabalhador passa, em média, três horas de casa para o trabalho e do trabalho para casa.

vislumbram a plenificação dos seres humanos, mas sim a sua submissão e o recrudescimento de sua sensibilidade. É no tempo livre que atuam ao furtar de seus espectadores a capacidade imaginativa e fomentarem a pobreza de experiência. Seu maior serviço ao público que lhe prestigia é a adaptação e a formatação da capacidade de entendimento.

Duarte (2010) considera que um dos principais objetivos sistêmicos da indústria cultural é o direcionamento das atitudes de seus clientes. Além de fabricar produtos adaptados à cada camada social, também direciona as regras de consumo.

> O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente à quantificação mais completa, cada um deve se comportar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado *a priori* por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada a seu tipo. Reduzindo a material estatístico, os consumidores são divididos, no mapa geográfico dos escritórios técnicos (que praticamente não se diferenciam mais dos de propaganda), em grupos de renda, em campos vermelhos, verdes e azuis (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 11).

A qualidade de cada produto está atrelada à quantificação mais completa. Cada público deve se comportar de acordo com sua categoria social-econômica. Cada produto tem um destinatário, ou melhor, tem uma categoria de destinatários que se comportam e consomem de acordo com o grupo social ao qual pertencem. Seus consumidores são reduzidos meramente a material estatístico. Homens e mulheres convertem-se em números. Para Adorno e Horkheimer (2002), o esquematismo do procedimento é uma verdadeira falácia, pois apenas separa seus consumidores de acordo com a renda, contudo não deixam transparecer que na verdade “os produtos mecanicamente diferenciados revelam-se no final das contas como sempre os mesmos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 12).

Seus administradores tentam, com suas propagandas sedutoras e pérfidas, apresentar diferenças e novidades em cada produto a fim de contribuir com a perpetuação do *status quo* e com o dinamismo de produção evocados pelo ritmo de produção industrial. Contudo, mascaram que, na realidade, os produtos são sempre os mesmos. O aparentemente novo é na realidade o familiar, o sempre igual, com uma modelagem diferente e com poucas possibilidades de romper com os estigmas desta indústria: “[...] aqui, alguém ainda pode fazer fortuna, desde que não olhe reto diante de si, mas consista em pactuar. Aquele que resiste só pode sobreviver integrando-se” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 23). Esse desejo pelo “sempre novo”, criado pela sociedade capitalista, tende a atenuar nossa relação com o passado, concomitantemente, a experiência com a história coletiva da humanidade é banida de seu fito ideológico. Nossa memória e nossa imaginação sofrem uma espécie de atrofia devido

à rapidez das informações e a preocupação massiva com os efeitos particulares – visto que o todo já é familiar, pois seus produtos são geralmente semelhantes. Um bom exemplo dessa situação são os filmes produzidos pelos estúdios localizados em Hollywood (EUA). Antes mesmo de seu fim, o público já consegue prever o desfecho do filme. Diante disso, o mais cabível é se ater aos efeitos especiais explosivos – e a efemeridade dos produtos.

> Superando de longe o teatro ilusionista, o filme não deixa à fantasia e ao pensamento dos espectadores qualquer dimensão na qual possam – sempre no âmbito da obra cinematográfica, mas desvinculados de seus dados puros – se mover e se ampliar por conta própria sem que percam o fio. Ao mesmo tempo, o filme exercita as próprias vitimas em identifica-lo com a realidade. A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que a sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam a sua frente (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 16).

Por meio do círculo de manipulação (DUARTE, 2010, p. 47) esse sistema torna-se cada vez mais impermeável. Seus consumidores, em sua grande maioria, não se opõem às proposições maniqueístas dos administradores dos *media* e muito menos a seus produtos. Devido ao processo de alienação, somos levados a pensar que todo esse engodo faz parte das objetivações de nossas necessidades. E para operarem em nós o objetivo de direcionar nossas atitudes e nossos gostos, retiram-nos a capacidade de escolha por meio do procedimento de *usurpação do esquematismo de entendimento* que, de acordo com Duarte (2010), para Adorno e Horkheimer (2002), se constitui no primeiro serviço realizado pela i.c. a seus consumidores.

> O trabalhador, durante seu tempo livre, deve se orientar pela unidade da produção. A tarefa que o esquematismo kantiano ainda atribuía aos sujeitos, a de, antecipadamente, referir a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomado do sujeito pela indústria. Esta realiza o esquematismo como um primeiro serviço ao cliente. Na alma agia, segundo Kant, um mecanismo secreto que já preparava os dados imediatos de modo que se adaptassem ao sistema de pura razão. Hoje o enigma está revelado. [...] Para o consumidor, não há mais nada a classificar que o esquematismo da produção já não tenha antecipadamente classificado (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 13).

Segundo Duarte (2010), esse conceito remete ao capítulo da *Crítica da razão pura*, de Immanuel Kant, referente ao “esquematismo dos conceitos puros do entendimento”. Com relação a esse conceito “na acepção kantiana, para conhecer, o ser humano necessita de dados

empíricos e de uma estruturação lógica *a priori* que organize esses dados. Aquilo que se recebe da sensibilidade é ordenado segundo categorias do entendimento" (LOUREIRO, 2006, p.43). Assim, para compreender essa relação entre sensibilidade e entendimento, temos que nos reportar para mais dois elementos que atuam na preparação e no ajuste dos dados sensíveis do entendimento, quais sejam, o esquema e o esquematismo: "O *esquema*, para Kant, é esta condição formal e pura da sensibilidade que restringe o uso dos conceitos do entendimento. Já o *esquematismo*, corresponde ao procedimento no qual o entendimento opera com estes esquemas" (KANT citado por LOUREIRO, 2006, p. 43). O esquematismo seria então o "[...] mecanismo mediador que garante a inteligibilidade dos perceptos humanos, ou seja, ele permite a compreensão dos fenômenos" (LOUREIRO, 2006, p. 43)

Adorno e Horkheimer (2002), com esse conceito de *usurpação do esquematismo de entendimento*, procuraram expressar o procedimento que a indústria cultural desenvolve de roubar de seus expectadores/consumidores "[...] a capacidade de interpretar os dados fornecidos pelos sentidos segundo padrões que, originariamente, lhe eram internos" (DUARTE, 2010, p. 52). A i.c danifica o mecanismo de produzirmos imagens que captamos do mundo empírico que geram conceitos. Seria como se ela pensasse para nós e determinasse inclusive a imagem do mundo que ela quer que tenhamos, assim "ninguém deve dar conta oficialmente do que pensa" (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 13). E, com seus produtos padronizados, oriundos do mecanismo de manipulação retroativa (DUARTE, 2010), geram a previsibilidade e a assimilação imediata em seus espectadores. Não precisamos pensar muito ao "apreciar" boa parte dos produtos que se enquadram nos clichês da indústria cultural. Suas mercadorias não possuem como objetivo fazer o espectador pensar de forma crítica sobre sua própria existência. Sua preocupação não é apenas sustentar certa ignorância, mas sim produzir cada vez mais ignorância.

4.2 Experiência estética: uma constelação conceitual

> Quadro nenhum está acabado, disse certo pintor; se pode sem fim continuá-lo, primeiro, ao além de outro quadro que, feito a partir de tal forma, tem na tela, oculta, uma porta que dá a um corredor que leva a outra e a muitas outras portas.
>
> (A lição de pintura, João Cabral de Melo Neto)

> As obras falam como as fadas nos contos: queres o incondicional [*Urbedingtes*], será teu, mas incognoscível.
>
> (ADORNO, 1982, p. 195)

A discussão em torno dos termos "experiência" e "vivência" também é prolongada para o campo da estética. Ao defender a autonomia da obra de arte, Adorno recorre a outros dois conceitos distintos, quais sejam: *experiência estética* e *vivência estética.*

Ao significar o que é arte, Adorno (1982) atenta para o caráter autônomo e processual das obras artísticas, conquistado a partir do momento em que ela (a arte) se desprendeu da função cultual imposta pela religião que a limitava apenas a uma única interpretação e usurpava a capacidade imaginativa de seus fruidores.

> A arte autônoma não esteve completamente isenta do insulto autoritário da indústria cultural. A sua autonomia é um ter-estado-em-devir, que constitui o seu conceito, mas não *a priori.* Nas obras mais autênticas, a autoridade, que outrora deviam exercer sobre as *gentes* as obras cultuais, tornou-se uma lei formal imanente. A idéia de liberdade, intimamente ligada à autonomia estética, formou-se na dominação que a generalizava. Também as obras de arte. Quanto mais livres se tornaram dos fins exteriores, tanto mais perfeitamente se definiram enquanto organizadas, por sua vez, na dominação (ADORNO, 1982, p. 29).

Para Adorno, a arte é um devir e só pode ser interpretada pela lei do seu movimento na história. Essa característica expressa a sua autonomia e seu caráter processual. Em outros termos: "A definição do que é arte é sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se" (ADORNO, 1982, p. 14).

No processo de objetivação da subjetividade do artista, a obra de arte (música, pintura, cinema, teatro, literatura, dança), ao menos em tese, ganha liberdade. Tudo indica que parece haver um processo dialético no qual o produto do artista lhe pertence, mas no momento em que ele o expõe ao público, a obra já não é só sua. Isso porque não é mais ele (o autor) quem indicará as interpretações emitidas pelo público. Assim, ela tende a ganhar vida e também se tornar livre da subjetividade do artista, que passa a não possuir mais uma finalidade única. A recepção da obra tende a variar conforme as diversas finalidades e interpretações advindas da formação geral de cada indivíduo. Dessa forma, Adorno conclui que o objeto artístico tem vez e voz, tem autonomia. Muitas vezes, as interpretações ultrapassam inclusive a subjetividade que o artista tentou expressar no objeto artístico. Mas,

aqui, temos que nos atentar que mesmo tendo múltiplas interpretações isso não significa que o artista produtor/autor não tenha emitido um significado à sua obra. Em outros termos, o seu objetivo com a obra pode ser diverso da compreensão do público. Existe, depositado ali, a objetivação da subjetividade de quem a produziu. A obra é aberta, mas todo autor/artista a põe sob determinada perspectiva: a dele. Sob determinado objetivo: o dele.[18]

> A obra de arte é ao mesmo tempo processo e instante. A sua objectivação, condição da autonomia estética, é também petrificação. Quanto mais o trabalho social contido na obra de arte se objectiva e plenamente se organiza, tanto mais ela soa a oco e se torna estranha a si mesma (ADORNO, 1982, p.179).

Contudo, essa é uma característica peculiar das obras "não necessárias", autênticas e enigmáticas. Mas, para Adorno, o vem a ser enigma? Uma obra que provoca no fruidor a curiosidade de interpretar ou decifrar aquilo que não está dito: "[...] uma obra de arte é o que diz e o que não diz. O que ela diz desaparece para dar voz e vez ao que ela não diz" (SCHAEFER, 2012, p.323).

Para o autor (1982) todas as obras de arte são enigmas e seu caráter enigmático pode ser determinado de acordo com a experiência que o contemplador tem com o universo da arte. Além disso, para aqueles que procuram incessantemente na arte uma finalidade apriorística e que reprovam a sua real inutilidade, as obras artísticas emudecem-se de tal maneira que inviabilizam a compreensão de seu conteúdo de verdade.

Para que o público, qualquer um, possa exercer sua autonomia em face das obras de arte, Adorno propõe que ele seja educado para tal finalidade. Para ele, a experiência estética requer educação, formação dos sentidos, pois

> Quem é totalmente privado de «ouvido musical», quem não compreende a "linguagem da música", percebendo aí apenas a confusão e interrogando-se

[18] Podemos citar como exemplo a obra célebre de Picasso, Guernica. Se contemplada deslocada do contexto histórico, logo de imediato pode-se inferir que expressa sentimentos de perda, morte, horror. Para além dessas interpretações, que por sua vez são coerentes com o que o autor desejou mostrar, e dando um passo ao encontro da história, naquele momento Picasso quis fazer uma denúncia à tragédia ocorrida em abril de 1937 na cidade espanhola Guernica. Na ocasião, o país vivia uma guerra civil travada por duas facções políticas: os republicanos e os extremistas da direita liderados pelo General Franco, este apoiado pelo nazismo e fascismo europeu. Neste ano, Franco, a fim de demonstrar seu poderio, ordenou que aviões alemães bombardeassem a pequena cidade onde ocorreu um genocídio. Cerca de 1650 pessoas foram mortas. Picasso, indignado com o fato, pintou o quadro como forma de denuncia à tragédia ocorrida. E, em um dado momento, alguém vinculado às forças fascistas de Franco perguntou para Picasso, com o dedo indicador direito apontado na direção do *Guernica*: "Foi você quem fez isso"? Ao que Picasso, de pronto, respondeu: "Não, foram vocês que fizeram", em alusão irônica, obviamente, ao fato de que sua pintura retratava a dor e o sofrimento das vítimas que foram objeto de massacre das tropas franquistas às quais o inquiridor era integrante. (http://estupefacto.blogs.sapo.pt/266807.html acesso em 09 de março de 2013)

> sobre o que podem significar tais ruídos, só elementarmente se dá conta do caracter enigmático; a diferença entre o que ele ouve e o que ouve o iniciado circunscreve o caracter enigmático (ADORNO, 1982, p.187).

Nesse sentido, o caráter enigmático das obras não é o mesmo que compreendê-las unicamente a partir de sua experiência interna individual (ADORNO, 1982). Para entendermos essa afirmação temos que nos reportar para o conceito de compreensão, que, segundo ele, é uma categoria problemática.

> Quem compreende as obras de arte pela imanência da consciência nelas, não as compreende verdadeiramente; e quanto mais aumenta a compreensão tanto mais se intensifica também o sentimento de insuficiência, cegamente inscrito no sortilégio da arte a que se opõe o próprio conteúdo de verdade. Se quem sai da obra de arte, ou nela não estava, registra de modo hostil o caracter enigmático, desaparece enganosamente na experiência artística. Quanto melhor se compreende uma obra de arte, tanto mais ela se revela segundo uma dimensão, tanto menos, porém, ela elucida o seu elemento enigmático constitutivo. Só se tornaria resplandecente na mais profunda experiência da arte (ADORNO, 1982, p.188).

A compreensão da arte só é possível através da mais profunda experiência com a arte, ou seja, a partir da formação dos sentidos. Essa compreensão ocorre quando a obra se abre de forma completa para o contemplador e, ao menos em tese, liberta sua estrutura interrogativa, que, livre, novamente se afasta do contemplador que necessita então recorrer a reflexão filosófica (ADORNO, 1982) para compreendê-la verdadeiramente. É, na verdade, um abalo para quem a contempla. Ela comunica sem comunicar e, nesse movimento, há uma razoável tendência em provocá-lo (aquele que a aprecia) com um prolongamento reflexivo.

Nessa direção, para Adorno "[...] as obras de arte que se apresentam sem resíduo à reflexão e ao pensamento não são obras de arte" (ADORNO, 1982, p. 188). E compreender uma obra de arte não é transformá-la em evidência, em mercadoria.

> Quem se contenta com compreender algo na arte transforma-se em evidência, o que ela de modo algum é. Se alguém procura aproximar-se de um arco-íris, ele esvanece-se. Prototípica para tal é, antes das outras artes, a música, toda ela enigma e ao mesmo tempo totalmente evidente. Não há enigma a resolver, trata-se apenas de decifrar a sua estrutura, e tal é a tarefa da filosofia da arte. Só compreenderia a música quem a ouvisse com a mesma estranheza de alguém que nada soubesse acerca dela e com a mesma familiaridade com que Siegfried escutava a linguagem das aves. No entanto, o caracter enigmático não é aniquilado pela compreensão (ADORNO, 1982, p. 189).

Como visto em linhas atrás, o caráter enigmático não é aniquilado pela compreensão, isto devido ao movimento que a obra de arte faz em relação àquele que aprecia a sua

objetividade artística. Quando a obra de arte se abre para o contemplador e mostra a sua estrutura interrogativa, ela (a obra de arte) imediatamente se afasta do contemplador para "[...] finalmente, assaltar uma segunda vez com 'que é isto'? Aquele que se sentia seguro da questão" (ADORNO, 1982, p. 188). Sendo assim, a compreensão do caráter enigmático, ao mesmo tempo em que decifra o enigma o mantém mediante a mola propulsora que é a imaginação.

> A compreensão no sentido mais elevado, a resolução do caracter enigmático que ao mesmo tempo o mantém, está ligada à espiritualização da arte e da experiência estética, cujo *medium* primordial é a imaginação. Mas a espiritualização da arte não se aproxima imediatamente do seu caracter enigmático mediante a explicação intelectual, mas ao concretizar o caracter enigmático. Resolver o enigma equivale a denunciar a razão da sua insolubilidade: o olhar com que as obras de arte vêem o contemplador (ADORNO, 1982, p. 189).

Diante disso, o enigma sempre abrirá novas portas de compreensão, pois as obras de arte são um devir e nisto concentra-se sua seriedade.

> A experiência das obras de arte é constantemente ameaçada pelo caracter enigmático. Se ele desapareceu inteiramente na experiência, se esta pensa ter percebido totalmente a coisa *(Sache)*, o enigma abre novamente os olhos; assim se conserva a seriedade das obras de arte, que se solidifica nas esculturas arcaicas e se oculta na arte tradicional através da sua linguagem habitual para se reforçar até à total alienação (ADORNO, 1982, p. 194).

De acordo com Adorno (1982), o enigma pode, de alguma forma, ser decifrado, pois todas as obras aguardam alguma interpretação. Sua decifração será por meio do desvelamento do conteúdo de verdade e este só poderá ser obtido mediante a reflexão filosófica. E será justamente esse tipo de correlação que justifica a estética.

> O conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objectiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão filosófica. Isto, e nada mais, é que justifica a estética (ADORNO, 1982, p.197).

Para o frakfurtiano, todas as obras aguardam por algum tipo de decifração, se a obra não permite de alguma forma tal interpretação, deixa de ser arte.

> As obras, sobretudo as de mais elevada dignidade, aguardam a sua interpretação. Que nelas nada houvesse para interpretar e simplesmente ali estivessem, apagaria a linha de demarcação da arte. Em última análise, mesmo os tapetes, o ornamento, tudo o que não é figurativo esperam impacientemente a decifração (ADORNO, 1982, p.198).

Aprender o que a arte tem a nos dizer de sua verdade ou inverdade demanda uma atitude crítica. E é essa experiência autêntica com a arte que Adorno nos sugere, isto é, quando a experiência estética torna-se filosofia, quando ela consegue acessar de forma crítica o conteúdo de verdade das obras de arte.

> O conteúdo de verdade das obras não é o que elas significam, mas o que decide da verdade ou falsidade da obra em si, e só esta verdade da obra em si é comensurável à interpretação filosófica e coincide, pelo menos segundo a idéia, com a verdade filosófica (ADORNO, 1982, p. 201).

Nesse sentido, a obra de arte nos apresenta uma finalidade que é a "[...] determinação do indeterminado. As obras são finais em si, sem finalidade positiva para além da sua complexão; mas o seu caráter de finalidade legitima-se como figura da resposta ao enigma" (ADORNO, 1982, p. 193).

Adorno defende a não necessidade da arte para que o seu grau de autonomia seja preservado (SCHAEFER, 2012). Mas o que ele quer dizer com isso? Que a arte, assim como a filosofia, "não estão a serviço da dominação racional – instrumental da natureza, seja ela material, a animal ou a humana" (SCHAEFER, 2012, p.107). Nas palavras de Adorno: "[...] a sua finalidade liberta dos fins práticos constitui a sua analogia com a linguagem, o sem finalidade é a sua aconceptualidade, a sua diferença relativamente à linguagem significativa" (ADORNO, 1982, p. 213).

De acordo com Adorno (1982), a arte promete uma felicidade utópica e por ser promessa ela não é necessária. A utopia marginal não se enquadra às ordens mercadológicas prpreestabelecidas. Ela foge da formatação. A obra de arte enigmática não contém, em si, sentido finalístico, ela tem ojeriza aos canais de comunicação de certezas (SCHAEFER, 2012).

Ao defender essa tese, Adorno faz uma crítica às obras de arte que estão presas ao sistema venal do capitalismo e concomitantemente no engodo da indústria cultural. Quando a arte é convertida em mercadoria, uma única finalidade é permitida e, consequentemente, sua autonomia é destruída. Ao usurpar o esquematismo de entendimento do contemplador, a indústria dos clichês não permite interpretações que desviem de um objetivo comum, qual seja: a formatação da experiência artística, da sensibilidade. Não existe um prolongamento estético que privilegie a formação crítica e a transformação do sujeito-contemplador. Nesta lógica da massificação cultural, a arte é concebida como bela conforme sua funcionalidade e pelo seu caráter de utilidade, ou seja, transforma-se em mercadoria e dilui seu conteúdo de verdade. A i.c. cria consumidores da pseudo-arte: arte que vira mercadoria. Seguindo suas

regras de mercado, a obra passa a ser vista como uma mercadoria e a experiência estética genuína não ocorre, não há prolongamento, não há transformação, o sujeito permanece o mesmo.

É nesse sentido que Adorno (1982) argumenta sobre a não necessidade da arte. Ao tornar-se necessária, no sentido de uma utilidade funcional, ela deixa de ser arte para se tornar mercadoria (ao invés de *valor de uso*, para ser mero *valor de troca*). Pode-se afirmar que existe, sim, uma finalidade diferente para cada fruidor. Mas a mesma obra, para o mesmo fruidor, pode modificar sua utilidade dependendo da situação. O mesmo poema pode ser lido de diferentes formas em diferentes momentos de contemplação. Para cada momento, ele possuirá uma finalidade diferente. Contudo, mesmo a obra de arte cedendo a este leque de oportunidades interpretativas, seria incoerência afirmarmos que a obra artística não possui finalidade prévia. Ao produzir uma obra de arte (dança, música, literatura, quadros, etc.), ao menos em tese o artista nela deposita, consciente ou inconscientemente, sua intenção que, por muitas vezes, não coaduna com as interpretações dos sujeitos que a contemplam. A intencionalidade, mesmo que inconsciente, sempre estará presente. Essa relação faz parte da fruição artística, contudo essa mesma contemplação não pode aniquilar o artista produtor, nem tampouco a finalidade de quem produziu a obra não pode matar a interpretação do fruidor[19].

As obras de arte não entram no campo das equivalências mercantis. Dessa forma, devido a sua não necessidade, ela deixa de estar subordinada à *mão de ferro do capitalismo* (SCHAEFER, 2012). Se as obras de arte se adaptam ao meio social ou a um possível público, elas perdem sua autonomia e a possibilidade de fazer a crítica ao esquema desse sistema opressor.

A arte autêntica, para Adorno (1982), é aquela que, pelo princípio de autoconservação, não deixa perder de vista a utopia e que não se dilacera com a finalidade.

---

[19] Ao mostrar uma de suas madonas, o artista francês Gilbert Chaudanne, em uma palestra proferida em 2012 na Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música Fafi (ES), permitiu que cada participante observasse sua obra e falasse o que esta transmitia para os olhos contempladores. Uma das participantes ressaltou que achou interessante ele ter colocado no quadro Jesus crucificado em segundo plano e bem pequeno no lado direito do quadro. Tiveram várias elucubrações. Pelo que ele falara durante a palestra, parecia-nos que aquilo era proposital, eis que Chaudanne nos olha com um ar sarcástico e diz sorrindo: “eu não quis dizer nada disso. Jesus está aí devido a uma falha técnica. Ao pintar o quadro percebi que este lado estava muito vazio, aí resolvi preenchê-lo com este desenho de Jesus”. Mas como ele disse, toda criação está permeada pelos desejos do inconsciente. Para Chaudanne, no processo criativo o artista deve deixar o inconsciente falar. Contudo, ao concluir a obra, as interpretações não estão mais dominadas por ele (o artista) unicamente, mas sim por aquele que a contempla. Mas isso não quer dizer que a objetividade expressa pelo autor na obra tenha que ser descartada, isso porque estaríamos dando mais ênfase ao contemplador do que à obra e estaríamos falando, nesse caso, de vivência estética e não de experiência estética.

Ela procura se distanciar da insaciável fome do mercado monadizando-se e proporcionando a estranheza ao que é familiar, isto é, ela se isola em sua autonomia e não se enquadra ao que é familiar e útil para o mercado opressor: “a finalidade da obra de arte é a determinação do indeterminado. As obras são finais em si, sem finalidade positiva para além da sua complexão; mas o seu caracter de finalidade legitima-se como figura da resposta ao enigma” (ADORNO, 1982, p.145).

4.3 Experiência e vivência: o prolongamento da discussão na teoria estética

Ao fazer a crítica da arte que se torna utilitarista, devido aos anseios do mercado, e ao defender a autonomia da obra de arte, Adorno faz uma distinção entre experiência estética e vivência estética: “A experiência da arte, enquanto experiência da sua verdade ou inverdade é mais do que uma vivência subjetiva: é a irrupção da objetividade na consciência subjetiva” (ADORNO, 1982, p.368).

A ideia de vivência estética está ligada inteiramente à subjetividade do contemplador, isto é, às emoções, ao êxtase despertado nele ao entrar em contato com a obra de arte. Por momentos, é um perder-se na obra ao ponto de provocar a diluição do eu. Está ligado à imediaticidade da contemplação. Nesse sentido, só é arte aquilo que, de imediato, desencadeia profundas emoções (SCHAEFER, 2012).

Em contrapartida, o conceito de experiência estética está ligado a algo mais amplo e não foca unicamente o espectador, mas também a obra e o sujeito em uma relação processual de transformação a partir do momento em que passa a escutar atentamente a obra, aquilo que ela tem a dizer, mas isso sem diluir-se nela. O objeto tem vez e voz, tem autonomia. Sendo assim, seria incoerente se o resultado da relação sujeito-objeto contemplasse unicamente o sentimento no polo do sujeito. A experiência estética é um momento de transformação do ser ao se colocar objetivamente perante uma obra.

> Quem se coloca objetivamente perante uma obra de arte, dificilmente por ela se deixará entusiasmar, tal como está subjacente no conceito de apelo directo. Seria incompatível com a atitude cognoscitiva, conforme ao caráter de conhecimento das obras (ADORNO, 1982, p. 366).

Como visto, o que é fundamental para a compreensão do conceito adorniano de experiência estética reside na preservação da diferença entre obra-objeto e sujeito-contemplador. Os dois polos não se podem fundir.

> A compreensão objetiva da obra exige que o receptor esteja desinteressado dela, não implicado nela. O receptor deve estar consciente que não faz parte da obra. Deve manter a diferença. Um dos momentos fundamentais no processo de conhecimento é a manutenção da diferença entre sujeito e o objeto. Apesar dessa composição clara, Adorno reconhece que o receptor possa vivenciar empaticamente os sentimentos que o autor teve ao produzir a obra (SCHAEFER, 2012, p.433).

Cabe ressaltar que, de acordo com Schaefer (2012), Adorno não condena os sentimentos emotivos proporcionados pela contemplação da obra. Afinal, a emotividade é uma característica humana desenvolvida ao longo da história. O momento emocional faz parte da experiência, contudo ele não pode ser o momento decisivo. Ele é um momento parcial. O sujeito, no processo de compreensão da obra, pode se emocionar e até sentir os mesmos sentimentos que o autor da obra teve ao criá-la, a emoção faz parte do processo de experiência estética, porém, a emoção é um dos processos e não o único, o finalístico. Para ser experiência estética, a experiência emotiva necessita de consciência total, necessita da irrupção da objetividade na consciência subjetiva (ADORNO, 1982). Sendo assim, a experiência com a arte é mais do que uma vivência subjetiva.

> O espanto provocado por obras importantes não é utilizado como desencadeador de emoções próprias, de outro modo recalcadas. Faz parte do instante em que o receptor se esquece e desaparece na obra: instante de profunda emoção. Deixa de sentir o chão debaixo dos pés; a possibilidade da verdade que encarna na imagem estética torna-se, para ele, física. Semelhante imediaticidade na relação com as obras, no pleno sentido da palavra, é função da mediação, de uma experiência considerável e englobante; esta intensifica-se no instante e para isso precisa da consciência total e não de estímulos e reacções pontuais (ADORNO, 1982, p 368).

Para Adorno, a experiência estética possui um caráter processual e é unicamente adequada como experiência viva na relação entre contemplador e contemplado. Pela imersão contemplativa, o objeto estético torna-se vivo para o espectador e o "[...] processo imanente da obra é libertado" (ADORNO, 1982, p. 267). As obras de arte não são um ser, mas um devir: "A obra de arte é processo essencialmente na relação do todo com as partes. Não podendo reduzir-se nem a um nem a outro momento, esta relação é, por seu turno, um devir" (ADORNO, 1982, p. 270). Por se configurar um devir, (a arte) a experiência estética é uma experiência viva, por conseguinte, não existe uma obra de arte que se apresente pronta, apesar de aparentemente se apresentar assim: "Toda obra de arte se apresenta à experiência como um ensaio e não como um sistema" (SCHAEFER, 2012, p.308). Por não ser um sistema, no processo de contemplação do objeto artístico, ocorre um jogo ensaístico que liberta a

dimensão processual da obra. Nesse jogo a "[...] obra ensaia um dizer e o contemplador ensaia um escutar" (SCHAEFER, 2012, p.308). A experiência estética é um ensaio provisório da compreensão sujeito-objeto/ objeto-sujeito.

Na interpretação de Schaefer (2012), nesse jogo ensaístico o contemplador deve imergir de forma radical na obra contemplada, ouvir o que a obra tem a lhe dizer. Contudo, não é uma imersão em que tanto objeto-estético e sujeito-contemplador perdem suas especificidades. Eles se preservam a partir da turbulenta dialética que os envolve. A negação de um é a identidade do outro. E por meio do jogo ensaístico ambos se transformam, se reinventam. Apesar disso, Adorno não defende a neutralidade estética, ele defende uma experiência estética genuína que não pode ser contaminada *a priori* com outras interpretações, pois para cada fruição é uma interpretação. É claro que as obras são criadas a partir do contexto histórico que o artista vivenciou. Isso não é anulado, visto que as objetividades expressas na obra não são descartadas ao serem apresentadas ao público. É importante saber das objetividades sociais em que a obra foi criada, a técnica utilizada, enfim, temos o direito de conhecer os códigos artísticos que compõe aquela obra. Toda obra de arte está permeada pela subjetividade do artista, ela é e não é o que o artista quis dizer. Isso porque o criador daquela obra não estará a todo o momento para dizer o que quis dizer com sua objetivação artística e tampouco é finalidade da arte explicar por meio de conceitos.

Portanto, é pela imersão contemplativa na obra que seu caráter processual é libertado. Em outros termos, assim como a arte, a experiência artística possui caráter processual, portanto é histórica, é viva. A experiência com as obras de arte são experiências vivas "[...] a partir do objecto, no instante em que as obras, sob seu olhar, se tornam vivas" (ADORNO, 1982, p. 266). Seu sentido é historicamente datado e está ligado a um contexto social. Pode-se citar, como exemplos que possibilitam pensar o conceito de experiência estética, em particular com as obras de arte, especificamente *Dom Casmurro* (Machado de Assis, 1899) e *Gabriela cravo e canela* (Jorge Amado, 1958). Em ambos os romances o tema da traição feminina ainda era tabu na sociedade patriarcal brasileira. O sentido que receberam, no contexto e época das publicações, foi diferente dos atuais. O que não significa desprezar as obras, pois parte delas ainda pode ser correspondida à atualidade. O sentido que ganhou naquele momento foi único daquele contexto histórico-social. Por isso, Adorno defende a tese de que o cerne da processualidade da experiência estética reside na temporalidade, assim como a arte que também é "[...] processo essencialmente na relação do todo com as partes. Não podendo reduzir-se nem a um nem a outro momento, esta relação é, por seu turno, um devir" (ADORNO, 1982, p. 270). Adorno (1982) argumenta que as obras de arte são formas

humanas mortais e é, por meio do jogo ensaístico, que ocorre entre sujeito-contemplador e objeto-obra, que a dimensão processual da obra é libertada.

Há, na reflexão adorniana sobre *experiência estética*, uma nítida aproximação (e também crítica) com aspectos da teoria desenvolvida pela psicanálise (SCHAEFER, 2012). O prazer que envolve a experiência estética pode ser comparado à culminação da experiência sexual. Para Adorno,

> Se a experiência estética se assemelha a alguma coisa é, então, à experiência sexual e, na verdade, à sua culminação. O modo como nesta a imagem amada se modifica, como a petrificação se une com o que há de mais vivo é, por assim dizer, o arquétipo encarnado da experiência estética (ADORNO, 1982, p. 267).

Ao fazer essa aproximação metafórica, Schaefer (1982) esclarece que Adorno evidencia que, na experiência contemplativa com as obras de arte, a diferenciação entre objeto-obra e sujeito-contemplador não deve ser ignorada.

Schaefer (2012) explica que quando Adorno faz essa relação entre experiência estética e experiência sexual, ele considera que, nesta última, os parceiros, em algum momento, tornam-se um só, mesmo que percebam sua diferença. E o ponto de semelhança entre as duas experiências é a culminação, ou seja, o prazer. Contudo, não é uma imersão na qual um dos polos perde sua subjetividade ou objetividade (caso houvesse isso não seria experiência e sim *vivência estética*). Tanto no prazer estético como no prazer sexual a diferença entre os dois polos – sujeito-objeto e objeto-sujeito – deve ser preservada.

> Assim como na experiência sexual: cada parceiro do prazer é sujeito e objeto ao mesmo tempo; a identidade de um depende da identidade do outro. Isto é, a identidade de um não pode anular a identidade do outro. Cada identidade é não-identidade para o outro. Tanto a amada como o amado, ao se encontrarem se modificam. Cada ato sexual pode se tornar um acontecimento de construção erótica. Na experiência com a obra de arte o contemplador sujeito-objeto e a obra objeto-sujeito constroem a cada encontro, um outro ensaio estético (SCHAEFER, 2012, p. 312).

Ao imergir na obra de arte, tanto o fruidor quanto a obra preservam suas objetividades e subjetividades, assim como acontece na experiência sexual. Nesse processo, ao menos em tese, tanto a obra como o fruidor se transformam, e a cada encontro contemplativo um outro ensaio estético é construído (SCHAEFER, 2012). Isso não significa que a experiência estética se limite ou se resuma a essa metáfora de aproximação da experiência sexual. Talvez o aspecto mais relevante da proposição adorniana, em torno do

conceito de experiência estética, vincule-se à sua tese de que a filosofia e a arte convergem em seu conteúdo de verdade.

> O conteúdo de verdade das obras não é o que elas significam, mas o que decide da verdade ou falsidade da obra em si, e só esta verdade da obra em si é comensurável a interpretação filosófica e coincide, pelo menos segunda a ideia, com a verdade filosófica (ADORNO, 1982, p. 202).

Aqui, Adorno se afasta de qualquer possibilidade de interpretar sua perspectiva como sendo uma filosofia *intuicionista*, tampouco ele faz referência, no que tange à experiência estética, a algo vinculado ao *êxtase*, pois para que ela seja genuína, deve tornar-se filosofia, caso contrário, não existe.

> A genuína experiência estética deve tornar-se filosofia ou, então não existe. A condição de possibilidade da convergência de filosofia e arte deve procurar-se no momento da universalidade, o que ela possui na sua especificação – enquanto linguagem *sui generis*. Esta universalidade é coletiva, da mesma maneira que a universalidade filosófica, para qual outrora o sujeito transcendental era o *signum*, remete para o sujeito coletivo. Mas, nas imagens estéticas, o seu elemento colectivo é justamente o que se subtrai ao eu: a sociedade é assim imanente ao conteúdo de verdade (ADORNO, 1982, p. 202).

Como é possível observar, a experiência estética possui um caráter processual, uma dinâmica materialista e histórica. Tem a ver com a dimensão corporal, pois vincula-se ao prazer muito próximo daquela experiência dos corpos quando se encontram na *experiência sexual* (SCHAEFER, 2012; ADORNO, 1982). Entretanto, para que haja uma verdadeira experiência estética, de acordo com Adorno, é fundamental que o seu conteúdo de verdade se revele por meio de uma *reflexão filosófica*, portanto, de forma não imediata e unicamente emocional.

A experiência estética é um processo de entendimento, de conhecimento, de formação. Aqui reside a ligação com o âmbito da educação. Mas não é qualquer arte que provoca esse tipo de entendimento. Para Adorno, apenas a obra de arte autêntica é capaz de provocar abalos sísmicos no eu e dessa forma não o elimina, mas o fortifica (ADORNO, 1982). A obra de arte autêntica, na acepção adorniana, é contrária ao enfraquecimento do eu provocado pela fancaria cultural: “Mesmo abalado pela experiência estética, o eu não desaparece no turbilhão de uma experiência marcante” (SCHAEFER, 2012, p. 437). Para que o contemplador tenha uma experiência estética plena, é necessário que detenha-se não apenas na observação/contemplação do conteúdo das obras, mas também em sua forma. A forma,

para Adorno, deve ser crítica, e é ela mesma a expressão da crítica na arte. Ao desenvolver a crítica por meio da obra, o artista rompe com o movimento regressivo à cultura de massa. É por essa via que pretendermos estabelecer uma relação com a educação que será abordada com mais afinco no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

AS CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIA

O escopo deste capítulo é privilegiar a relação entre a teoria educacional crítica, o conceito adorniano de experiência estética e suas possíveis inspirações e contribuições para a educação escolar enquanto lugar de experiência.

A educação pela experiência representa um desafio à sociedade capitalista e tende a caminhar na contramão do tipo de "formação" que se fundamenta na lógica da indústria cultural. Esse tipo de "formação", definido por Adorno (1996) como semiformação *(Halbbildung)*, substitui a verdadeira formação cultural *(Bildung)* – conectada à história da humanidade, portanto atrelada ao processo de elaboração do passado – pela padronização e pela fragmentação da experiência formativa.

Em páginas anteriores, procuramos compreender, a partir da filosofia de Adorno, o conceito de experiência estética. Em sua *Teoria Estética* (1982) é possível apreender que a experiência com a arte (dança, literatura, teatro, música, pintura, etc) é um processo de entendimento e de formação. Não está ligado unicamente ao campo das emoções despertadas pelo espectador, mas também pela objetividade expressa na obra de arte. A experiência estética é emoção, mas também reflexão. Portanto, é a filosofia que nos permite *uma experiência genuína* (ADORNO, 1982). Mas, aqui, cabe um esclarecimento: ao defender a experiência estética como um processo de formação, Adorno não quer afirmar que isso ocorre com qualquer tipo de arte, pois isso só é possível com a obra de arte autêntica, enigmática e que foge dos padrões forjados pela indústria cultural.

Mas, afinal, qual a relação que se estabelece entre tal conceito filosófico ligado ao campo da estética e a educação escolar? Esse empreendimento não é simples. Para tanto, recorremos a autores que concebem a escola como espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado: a ética, a estética, a filosofia e as ciências em geral. Lugar que poderá proporcionar aos alunos e professores condições objetivas, por meio do conhecimento, de se apropriarem do legado cultural produzido pela humanidade.

O que aqui se defende é uma educação *omnilateral* que privilegie a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, portanto, contrária à semiformação ofertada pela sociedade capitalista que, alimentada pela indústria cultural, promove a regressão dos sentidos. A defesa, portanto, é por uma instituição escolar que seja objeto de desejo e admiração, encantamento, amor, paixão, política, alegria cultural e entusiasmo.

5.1 Adorno e o processo educativo: a educação como um processo de produção de experiência e emancipação

> Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (ADORNO, 1995, p.154)

Entre os anos de 1959 e 1960, Theodor Adorno foi convidado, ao menos uma vez por ano, pela Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen (Alemanha) para participar de debates através de entrevistas ou conferências, cujos conteúdos estavam relacionados às questões educacionais. No Brasil, parte desses escritos estão organizados no livro *Educação e emancipação* (1995), traduzido pelo Professor Wolfgang Leo Mar. Ao todo, são expostos oito artigos, sendo quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, que foram transcritas conforme as gravações[20].

Os textos remetem à reflexão sobre o objetivo educacional que tem sido transfigurado em um processo de aniquilação da própria formação, isto é, transformado em semiformação. Não por acaso, Adorno pergunta: *"Educação... para quê?"*, pois "[...] uma vez perdido este 'para quê', ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior" (ADORNO, 1995, p. 140).

Em entrevista concedida a Helmut Becker, em 1967, Adorno considera que a educação deveria ser a produção de uma consciência verdadeira, isto é, produção de uma consciência que pensa de forma autônoma sobre si e sobre a sociedade. Para ele, essa é uma exigência política, isso porque para que se possa ter uma sociedade democrática é necessário formar indivíduos para esse fim. Em outros termos,

[20] Para maiores informações, conferir o *Prefácio* do livro.

> [...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não assim chamada de modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira.* Isso seria da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO 1995, p. 141).

Mas, afinal, em Adorno, o que caracteriza o processo de educar para a produção de uma *consciência verdadeira*? Ele entende que consciência é a faculdade de pensar em relação à realidade e às estruturas que a engendram. Em um sentido mais profundo, destaca que a consciência é a *capacidade de fazer experiências*. Diante disso, educar para a emancipação é produção de experiência e, para a efetivação desse preceito educacional, é necessária a educação para a conscientização.

> Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p.151).

Em seu texto *Teoria da semiformação*, Adorno (1996) define o conceito de experiência como a "[...] a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo" (ADORNO, 1996, p. 12). Ele ressalta que nos tempos atuais em que a indústria cultural determina a forma como nos envolvemos com a nossa própria existência, a experiência tem perdido lugar para a vivência, para o conhecimento fugaz, efêmero, desconexo e intercambiável na sociedade do *frenesi*. De acordo com Adorno (1996), a ideologia que engendra o capitalismo exerce uma força tão grande sobre os indivíduos que supera e abafa todo e qualquer tipo de educação a partir da experiência. Nesse sentido, a estrutura social e sua dinâmica impedem as atuais gerações de acessarem os bens culturais existentes. A elas é negado o processo real da formação que, necessariamente, requer condições para uma apropriação viva desses bens (ADORNO, 1996, p. 05).

Em um caminho contrário está o processo de semiformação atrelado ao movimento de inaptidão, à experiência e à psedodemocratização do legado cultural.

Adorno também entende que educação é dialética e tem a ver com pensar e pôr em contradição. Isso supõe que ela é resistência, mas também adaptação ao estabelecido, ou seja, é fundamental que, no processo de socialização, haja certo grau de adaptação, em especial a internalização de regras sociais, para que os sujeitos se orientem no mundo.

> A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o inicio existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível supera-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p. 144).

Entretanto, na sociedade contemporânea, não apenas nosso tempo é administrado, mas também os gestos, os gostos, os sentidos em geral. O polo adaptativo ganhou dimensões imensuráveis e o polo de resistência foi proscrito. Decorrente desse fato, Adorno assinala que, em épocas em que o processo de adaptação ganha proporções imensas, é necessário educarmos para a resistência e não para a formação de sujeitos bem ajustados: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 1996, p. 154).

Além de defender uma educação para a emancipação, Adorno nos alerta que se faz urgente lutar contra a barbárie, apesar de saber que a barbárie está contida no processo civilizatório, pois mesmo tendo atingido altos graus de desenvolvimento tecnológico e científico, as pessoas ainda estão atrasadas em relação ao seu próprio processo de humanização. O que caracteriza a condição de barbárie dos homens são os atos de agressividade primitiva sem um aparente fator racional.

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização; e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu ordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Diante dessa outra problemática mundial, que não afeta apenas àqueles que não tiveram a oportunidade de experimentar a formação nos termos ideais, educar contra a barbárie torna-se prioridade para a sobrevivência da humanidade.

Adorno (1995) ainda nos alerta que a obviedade de lutar contra a barbárie não é tão nítida como aparenta ser, principalmente quando observamos as concepções educacionais vigentes. Para ele, o problema da desbarbarização não foi ainda colocado com nitidez, pois na verdade ainda há uma impressão de obviedade com relação à sua possível concretização. A questão da barbárie deve estar no centro da consciência para, então, haver uma mudança decisiva. Não é possível negar que, dentro do processo civilizatório e consequentemente da educação, existam momentos de barbárie, ou seja, momentos repressivos e opressivos. A partir de Freud, Adorno considera que os momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa mesma cultura (ADORNO, 1995, p. 157). Por esta razão, ele considera que civilização e a barbárie andam juntas. Ninguém e nenhuma cultura está livre dos traços de barbárie. No entanto, o processo de desbarbarização depende de orientar tais traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção ao pior (ADORNO, 1996 p. 158). Uma educação que resista e negue a barbárie é aquela que desacostuma as pessoas a aprenderem a dar e receber cotoveladas (ADORNO, 1996)[21].

Subjacente ao processo de desbarbarização da humanidade está a produção da autonomia vinculada à emancipação, que é abstrata e está relacionada a uma dialética. Para Adorno, portanto, emancipação e dialética precisam ser inseridas no pensamento e na prática educacional de forma permanente. Não obstante, autonomia, aqui, não significa *oposição* à autoridade. Ela existe no processo educativo e isso inclui evidentemente a educação familiar. No processo educativo existe uma "autoridade técnica" (ADORNO, 1995), pois há sempre aquele sujeito que, por meio de condições objetivas, já tenha se apropriado de uma série conhecimentos. Será, então, este sujeito, dotado de mais experiências objetivas e subjetivas, que fará o processo de mediação para que aquele que está na situação de aprendizado possa internalizar os conhecimentos apresentados naquele momento. Isso também nos remete a Walter Benjamin (1987), quando observa que:

> Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais

[21] Essa indicação acaba por desfazer a ideia de que Adorno e a teoria crítica da Escola de Frankfurt, *in totum*, defendem uma filosofia pessimista.

> experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: "Ele é muito jovem, em breve poderá compreender". Ou: "Um dia ainda compreenderá". Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Ao afirmar essa tese não estamos defendendo a educação bancária que tanto a perspectiva da pedagogia libertadora criticou. Tornar-se autônomo não pela simples negação à autoridade, mas pela elaboração do momento de origem que é superado posteriormente e que se pode converter em emancipação.

> Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mal uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (ADORNO, 1995, p. 177).

O desenvolvimento da educação, em direção à emancipação, pressupõe uma atividade pautada na não perpetuação das desigualdades sociais, e compreender que todos são aptos e possuem o direito ao conhecimento científico, artístico, filosófico e cultural em geral. Isso requer uma oferta diversificada de conteúdos para o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo particular[22].

O conceito de emancipação não é evidente como se pressupõe, pois o simples pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já está determinado pela ausência de liberdade da sociedade (ADORNO, 1995, p. 172). A opressão da sociedade administrada usurpa as formas de ser e estar no mundo. Diante disso, acaba-se por se reproduzir a heteronomia do capitalismo, inclusive nas práticas pedagógicas da educação formal. Fazer essa autorreflexão sobre os processos atuais de danificação do pensamento e da sensibilidade é educar também contra o processo semiformativo.

---

[22] Para pensar e ampliar a reflexão: Ainda assim, é preciso atentar para o fato de que essa *oferta de conteúdos*, por si só nada garante. A forma como os conteúdos serão trabalhados e, como alertou Adorno, especificamente para o âmbito da *experiência artística*, não se trata de considerar que tudo é arte e mesmo que seja há aquela que é mero reflexo do clichê e uma outra que se insere no âmbito da autenticidade.

Com os mecanismos de controle social, tornou-se muito questionável afirmar que vivemos em uma época de esclarecimento, mesmo com o *boom* do desenvolvimento científico. Tal fato resulta da condição heterônoma que nossa sociedade construiu, por isso é difícil defender a bandeira de uma educação para a emancipação sem antes questionar a forma como estamos nos constituindo enquanto seres humanos e como nos organizamos no mundo.

> Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos em uma época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda a realidade interior pela indústria cultural (ADORNO, 1995, p. 181).

Atualmente, tornou-se cada vez mais difícil existir conforme uma autodeterminação, pois a indústria do entretenimento tende a dificultar a capacidade de autodecisão da própria existência. A integração é o seu principal *slogan*. Nesse contexto, que reúne a semiformação e o narcisismo coletivo (ADORNO, 1996), o que vale é aquele que se apresenta com ares de informado e reage pacificamente à aniquilação do *seu eu*. É contra isso que devemos lutar. Para tanto, é preciso apreender a categoria emancipação como um devir. Dessa forma, é interessante que não a olhemos como um futuro distante, mas sim como algo possível. Nas escolas, a autonomia e a produção de uma consciência verdadeira podem ser desenvolvidas em situações simples, como nas decisões tomadas pelo corpo docente em relação à vida dos alunos.

Para Adorno, a saída que resta para se atingir uma educação emancipatória é *educar para a contradição e para a resistência*.

> A figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 183).

São imensas as contribuições filosóficas de Adorno em torno do objeto educação. De certa forma, sua preocupação básica aproxima-se da noção de *omnilateralidade*, ou seja, da noção de formação integral do ser humano. Para a efetivação desse objetivo educacional é imprescindível que a educação escolar, lugar privilegiado de saber sistematizado e elaborado, oportunize um ambiente de produção coletiva que privilegia a ampliação do universo cultural. Isso não quer dizer que os conhecimentos adquiridos pelos estudantes em seu cotidiano

devam ser descartados. O intuito é outro: possibilitar que todos tenham o direito de se apropriar, de forma crítica e autorreflexiva, da produção cultural produzida pelas gerações anteriores e do conhecimento produzido atualmente.

Portanto, o que esse conceito nos remete tem a ver com a formação dos sujeitos e está diretamente vinculado ao mundo da produção industrial da cultura contemporânea. Quando a escola *mimetiza* esse mundo, como se não houvesse alternativa, ela tende a corroborar com esse *espírito do tempo* altamente pragmático. Em outros termos, as questões relativas às faculdades sensíveis, ao afeto, à beleza, ao corpo, à arte, à razão e à cultura em geral, em sua forma mais plena e elaborada, tendem a ser valorizadas apenas como *valor de troca*, nunca como uma experiência capaz de formar o humano no humano.

Adorno observa que a experiência fundamenta a tradição no indivíduo e não permite que a história e as conquistas da humanidade sejam esquecidas. É por meio da experiência das gerações e pelo trabalho de elaboração do passado que seguimos rumo à humanização plena.

A defesa de Adorno é por uma educação que se contrapõe ao processo semiformativo alimentado pela sociedade capitalista. A escola, que não é uma ilha isolada da sociedade, sofre os mesmos problemas que o mundo enfrenta, por isso se torna urgente educar contra a barbárie (ADORNO, 1995) com vistas à emancipação, haja vista que "[...] hoje em dia o mecanismo de ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado" (ADORNO, 1995, p. 183). Adorno nos aponta algumas pistas de como a escola pode começar a despertar a consciência crítica nos alunos sem deixar de lado a formação da sensibilidade.

> Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num 'mundo feliz', embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes porque um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente (ADORNO, 1995, p. 183).

E, para que os alunos tenham condições de se apropriar dessa fundamentação crítica e do saber elaborado, é preciso que a escola propicie aquisição dos instrumentos necessários para esse tipo de aprendizado.

Além da dimensão política e crítica da experiência formativa, a reflexão adorniana também se refere a ação de amar. Em *A dimensão amorosa da atividade docente: uma abordagem teórico crítica do conceito de amor* (LOUREIRO, 2012), observa que Adorno não publicou nenhum trabalho específico sobre essa relação, mas é possível encontrar reflexões sobre o assunto diluídas em suas obras. Em sua pesquisa, conclui que o amor, em Adorno, envolve o trabalho de elaboração do passado e vai de encontro ao critério da troca de mercadorias (LOUREIRO, 2012) tão difundido na sociedade capitalista.

> Se por um lado, aprender a amar representa estar a *contrapelo* da lógica da troca que se infiltra nas diversas relações humanas, por outro, isso só pode ocorrer por um profundo trabalho de elaboração do passado. A elaboração do passado consiste na inflexão em direção ao sujeito capaz de reforçar, de forma crítica, sua capacidade de *autorreflexão*. Isso significa que, por meio desse trabalho, as ruínas da vida (contida, mas ocultada na mercadoria) de homens e mulheres são desveladas; a inversão fantasmagórica provocada pelo fetichismo da mercadoria tende a ser desfeita e a história é posta nos seus próprios pés como um produto humano. Nesse sentido, Adorno corroboraria a afirmação de Erich Fromm: amar exige conhecimento e esforço (LOUREIRO, 2012, p. 07).

Sua pesquisa aponta que "[...] a educação em Adorno, aparece como um processo formativo no qual há a chance, mesmo que limitada por diversos condicionantes, de se escavar as ruínas do que o esclarecimento se tornou e captar as possibilidades do que ele pode vir a ser" (LOUREIRO, 2012, p. 11). Sendo que o desamor, no processo educativo é a "[...] negação do desejo do professor e do aluno de/na apropriação do saber, fato que implica o esvaziamento da função da escola" (LOUREIRO, 2012, p. 12), assim como Snyders (1993), que defende que para se ensinar com alegria é preciso ter vontade e exercitar em si o apreço pelo processo de aprendizado.

> Eu usaria de bom grado, como epígrafe a esse tema, uma seqüência do filme *L'Aile ou la Cuisse.* Caluche faz os jovens espectadores de um circo rirem às gargalhadas ao jogar um balde d'água num palhaço. O pai dele, Funès, afirma que aquilo não requer inteligência nem é difícil de fazer; repete então o mesmo gesto e nenhuma das crianças acha graça. Então, Coluche diz: 'É preciso ter vontade de fazê-las rir' – e eu traduzo: é preciso que o professor tenha vontade e, o que é mais difícil, continue a ter vontade de formar os jovens na alegria (SNYDERS, 1993, p. 75).

Snyders (1993), em seu livro *Alunos Felizes*, reflete sobre a presença da alegria na experiência educativa. Seus escritos aproximam-se bem das convicções adornianas de educação. É um defensor de um tipo de educação que privilegie *a alegria de viver* e *conhecer*, indo na contramão da danificação da vida promovida pelo capitalismo tardio. Contudo, a alegria não é concebida como um sentimento anárquico e irresponsável, mas sim como uma sensação que provém de esforço intelectual para acessar o patrimônio cultural com dignidade.

> A alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é "a atividade de passar para [...]. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, "a potência de agir é aumentada", um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão (SNYDERS, 1993, p. 42).

Snyders (1993) defende uma alegria específica, qual seja, *a alegria cultural*. Para o autor, esse tipo de *sentimento experimentado* estaria ligado ao processo de aquisição do conhecimento elaborado. Sendo assim, a alegria cultural não significa uma *serenidade satisfeita* (SNYDERS, 1993, p.49), mas sim um eterno confronto com a angústia, e isso pressupõe que sua apropriação requer esforço cognitivo e sensitivo.

No processo de aprendizagem, observa o autor (1993), além da alegria existe dor, esforço, frustração e incomodo: essas sensações também fazem parte do momento de aquisição do *não cotidiano*. Aqui, podemos fazer uma correlação com o processo de experiência estética. Há, nessa trama entre contemplador e obra, sabores e dissabores, harmonia e desarmonia, compreensão e incompreensão, que podem levar, ao final do olhar atento, o prolongamento formativo.

A alegria cultural é também a descoberta do ainda não familiar. Para Snyders (1993, p. 164), a experiência corresponde tanto "[...] a um sentido existencial como a um sentido científico", e o aluno precisa confiar nessa experiência do professor, que será apenas um suporte para que ele alce voos mais altos, conquiste a sua autonomia. Porém, para conquistar o estágio de autonomia, é preciso inicialmente viver a heteronomia – a adaptação de que nos alerta Adorno. Apoiamo-nos nos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores (como as regras de sociabilidade, a ciência, a filosofia, a ética, a moral, a estética, as artes, etc.) para produzirmos outras formas de conhecer o mundo.

Para tanto, é preciso que professores e alunos se preparem para o momento formativo, pois como visto até agora, a escola é lugar de experiência no qual a história e a produção coletiva da humanidade é compartilhada por meio da apropriação do conhecimento.

Entretanto, a apropriação do patrimônio histórico-cultural exige a assimilação dos códigos que lhes são inerentes, isso faz parte também da educação dos sentidos. Em outras palavras, para que se possa ler e escrever um livro é preciso se apropriar da linguagem escrita; para que se possa mensurar, conhecer e desvendar os enigmas do espaço e do tempo faz-se necessário assimilar os códigos da linguagem matemática e das ciências; para produzir e fruir esteticamente a partir da arte (dança, teatro, pintura, literatura, música, cinema) é fundamental a incorporação dos códigos que participam da linguagem artística.

Além de ter a preocupação com a alegria escolar, Snyders (1993) também nos atenta para a *alegria extraescolar*.

> Os instrumentos de lazer, desde a televisão até a organização dos esportes e das férias, ocupam posições-chave em nossas sociedades, sem paralelo com as simples distrações de tempos atrás. Ademais, certas instituições de lazer, consideradas como meios de formação, estabelecem uma concorrência cada vez maior com a escola. Elas prometam a seus seguidores – que não são alunos, que não são constrangidos como alunos – progredir sem despender tanto esforço como na escola (SNYDERS, 1993, p. 36).

Ao fazer essa reflexão, sua atenção se volta para a manipulação do gosto exercido pela indústria cultural[23] e por aqueles que defendem a desigualdade cultural e social. Geralmente, fora das atividades escolares, tanto aluno quanto professores, em geral, procuram realizar algo que está mais próximo do seu cotidiano e o lazer tende a ser quase que uma reprodução da vida do trabalho.

> Receio que a extra-escolaridade não amplie realmente a variedade dos gostos, pois, dentro do contexto das formas de lazer "livres", cada um procura o que já aprecia ou já domina; e ao mesmo tempo, corre-se o risco de acentuar os desníveis sociais, de consolidar ainda mais fortemente as desigualdades (SNYDERS, 1993, p. 38).

A liberdade de escolha requer as condições objetivas para se optar entre duas possibilidades concretas, justamente aquilo que a indústria cultural, que domina o tempo de lazer dos indivíduos, jamais permitirá. Para cada classe social parece haver um tipo de produto, que, por vezes, possui um mesmo conteúdo, o que muda, apenas, é a forma para parecer um pouco mais sofisticado e intensificar os abismos sociais. Contudo, o intuito é quase o mesmo: manipulação dos gostos, consumismo desenfreado e a regressão dos sentidos.

---

[23] O conceito de indústria cultural não é utilizado pelo autor, mas é possível, a partir do seu comentário, tecer essa relação com o conceito.

> “Minha” escola espera que os alunos sintam como a obra-prima lhes proporciona força e desejo de se aproximar dela. Ela não sujeita, não reduz ao silêncio; ao contrário, é ela que ajuda cada um a saber por onde vai [...] sua via. Isso pressupõe professores capazes de insuflar à dialética continuidade-ruptura. A aposta da “minha” escola, dada a necessidade de percorrer a continuidade, é que de tanto percorrer a continuidade o aluno se dedica e fique cara a cara com a obra-prima (SNYDERS, 1993, p. 182).

Não é possível extrapolar as barreiras da desigualdade cultural sem formação para isso. Nossos sentidos também são historicamente desenvolvidos. Dessa forma, concordamos com Marx quando afirma que um ouvido musical de um indivíduo musicalmente educado será diferente daquele ouvido não educado. Para uma experiência com a arte também é necessário uma formação da e para a sensibilidade.

A escola, em especial a pública, talvez seja o único lugar onde os seguimentos mais pauperizados da classe que ainda vive do trabalho tenham condições de se apropriar dos conhecimentos não cotidianos e, dessa forma, ampliar as condições vida no próprio cotidiano. A escola, nas palavras de Snyders,

> [...] parece indispensável, por um lado, por ter a oportunidade de atingir largos contingentes de jovens, mesmo que reticentes – digamos, com otimismo, inicialmente reticente –, e, por outro, por superar o nível dos gostos e dos hábitos já familiares levando a um nível mais elevado. [...] Não esqueçamos, porém, que a vida escolar ajuda a vida extra-escolar, pois esta última se realiza de maneira bastante diferente, conforme o nível básico dos interessados (SNYDERS, 1993, p. 39).

A escola, se comparada ao tempo de lazer de crianças e jovens, realmente não é atrativo aos olhos dos alunos. É de se pressupor que para toda atividade executada no ambiente escolar há intencionalidade, objetivos, responsabilidades e deveres que devem ser cumpridos por alunos e professores. Se a função social da escola é simplesmente reproduzir o cotidiano dos alunos, por que razão ela existiria?

Instaurar a alegria cultural nas escolas requer que se encaminhe em direção à *obra prima* (SNYDERS, 1993, p.50). A singularidade da escola é justamente a transformação dos seus conteúdos escolares em *obras-primas*. A alegria que o aluno pode extrair da obra-prima é a alternativa didática para compensar as desvantagens que a escola sofre em relação ao meio extraescolar (SNYDERS, 1993). Mas, o que Snyders entende por *obra-prima*? Para ele trata-se do *caminho mais real rumo à autonomia.* Ela não é necessariamente o contrário da continuidade, mas pode ser sua forma superior. Em outros termos, é continuidade do que já se produziu, mas também ruptura (SNYDERS, 1993, p. 161).

> É essencial estender o termo e a noção de obra-prima ao conjunto das áreas – mesmo que não se possa esperar que elas atinjam a todos: obras-primas do passado, mas também do presente; obras-primas artísticas e literais (e é a essas que se costuma reservar a palavra, mas também as grandes descobertas científicas que levaram as novas imagens do mundo, novos modos de pensamento; as grandes sínteses das ciências humanas que levam à perspectivas plenas quanto às civilizações e aos diálogos entre as civilizações; obras-primas morais, problemáticas de valores; obras-primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas, sobre as quais, infelizmente, não sei dizer grande coisa (SNYDERS, 1993, p. 163).

Neste ponto, Adorno e Snyders dialogam ao vincularem o processo educativo, sua relação com a história e a primazia dos clássicos, pois são eles que possibilitam o reconhecimento da cultura enquanto produção humana ligada a uma história coletiva. Seria talvez o elo entre o universal e o particular.

> Schiller era o modelo da formação cultural destilada a partir de sentenças. Porém ainda que esta frágil autoridade tenha acabado, é de se suspeitar que as gerações jovens às vezes não conheçam sequer os nomes de muitos clássicos consagrados aos quais, em outros tempos, fora precipitadamente concedida a imortalidade. A energia desapareceu das idéias que a formação compreendia e que lhe insuflavam vida. Nem atraem os homens como conhecimento, pois se considera que ficaram muito atrás da ciência, nem lhes servem como normas. Deste modo, a liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo, já que lhes impede totalmente a sobrevivência (ADORNO, 1996, p. 09).

E por que a obra-prima? Para Snyders a obra-prima tem relação com a dualidade obrigação x autonomia. A obra-prima é a expansão da "[...] continuidade das culturas enquanto esperança de superar a contradição entre a escola como mundo diferente e o desejo de realidade no escolar" (SNYDERS, 1993, p.139). As obras-primas são a "[...] expressão mais poderosa, o testemunho espiritual de uma época, ela concentra todas as forças num impulso soberano" (ZWEIG, citado por SNYDERS, 1993, p.152). A obra-prima é uma objetividade da subjetividade de um ser humano ou dos seres humanos em trabalho cooperativo, e por fazer parte de um contexto social é capaz de estabelecer uma comunicação entre o passado e o presente, entre o universal e o particular.

A escola, como lugar de experiência é a instituição que possui responsabilidade do compartilhamento da historia e da produção da humanidade. Se não bastassem as guerras, a fome, a miséria e tantas outras mazelas sociais, vivemos uma nova barbárie que, segundo Benjamin, é a incapacidade de nos apropriarmos do nosso patrimônio cultural devido

àfalência da memória, do elo com a história, com o passado. Temos cada vez mais nos distanciado do nosso passado, vivemos em uma sociedade desmemoriada e incapaz de amar:

> Se amar significa construir relações de um novo encontro dos seres humanos entre si e com a natureza fora do critério da troca de mercadorias, em linhas gerais, pode-se afirmar que o amor, para Adorno, envolve o trabalho de *elaboração do passado*. Para Adorno (citado por MARCUSE, 2002, p. 102-103), o fantasma que ronda o mundo é o fantasma do *homem sem memória*, sem capacidade para sonhar que as coisas poderiam ser diferentes do que elas costumam ser. Acrescentaríamos: o ser humano d*esmemoriado* danifica sua capacidade de amar (LOUREIRO, 2012, p. 11).

Para Snyders, o valor dos conteúdos científicos, em geral, não diz respeito somente a suas aplicações, eles devem ser sentidos como obra-prima que causa a alegria da descoberta e da admiração.

> A importância, o valor da matemática e das ciências em geral não diz respeito somente à imensidão de suas aplicações: a partir do momento que são sentidas como obras-primas, elas provocam uma alegria que se pode tornar primordial para os alunos; pelo menos para certos alunos: alegria de conhecer, alegria de que é possível de conhecer, alegria porque o mundo não é impróprio ao nosso conhecimento – e à nossa alegria; apesar de todos os dissabores, recuos e ameaças no meio dos quais nos debatemos (SNYDERS, 1993, p. 177).

A tentativa é olhar para os conteúdos escolares da mesma forma e prazer que se olha para uma obra-prima que nos apresenta seu enigma. As obras-primas (ciência, filosofia, arte, etc.) provocam no aluno uma abertura. Conhecer, apreciar, apropriar-se e, enfim, produzir algo diferente do cotidiano, além de ser um direito é uma porta aberta para outras descobertas que os alunos podem ter. E, para despertar as dimensões interrogativas na obra de arte, é preciso uma imersão dialógica entre emoção e razão. Para Adorno, os indivíduos pobres de formação cultural dificilmente perceberão o caráter enigmático das obras de arte (LOUREIRO, 2006). Portanto, sua relação com a arte será superficial, externa à arte. Segundo Loureiro, o elemento que irá diferenciar um indivíduo iniciado e o indivíduo desprovido de formação estética ou *semiformado* está, conforme Adorno, na possibilidade de percepção do caráter enigmático da arte (LOUREIRO, 2006).

Por isso, Adorno (1982) nos sugere que experiência estética genuína é aquela que se transforma em filosofia. E a educação não fica distante disso. A atitude filosófica faz, ou deveria fazer, parte do trabalho educativo.

Para o autor, a relação do contemplador com a obra é a síntese do obrigatório e da autonomia, visto que, no momento da experiência com a arte temos a impressão de que a obra já está pronta e acabada. Porém, ao ouvirmos o que ela tem a nos dizer, a partir de um olhar interessado, descobrimos que "[...] quadro nenhum está acabado [...] se pode sem fim continuá-lo" (MELO NETO, 2009, p. 109).

> A relação do espectador com o quadro é bem a síntese do obrigatório e da autonomia: a partir de dados impostos, é ele que monta o quadro, e esse quadro restituído é um Picasso; a prova de que a síntese foi bem-sucedida é a alegria sentida. A situação do aluno não me parece fundamentalmente diferente daquela que vive esse diletante, salvo pelo fato de que o aluno não optou por ir ao encontro da obra-prima (SNYDERS, 1993, p. 112).

Apesar das objetividades impressas na obra de arte, toda obra é um devir e isso remete a certo grau de liberdade na fruição. É uma autonomia parcial já que existem também evidências do artista na obra que podem influenciar a forma como o espectador dela se apropria por meio dos sentidos e da reflexão. Assim, no processo escolar, para se conquistar a autonomia necessita-se do outro, das objetivações que a humanidade criou ao longo de sua história. É a partir do obrigatório – que são as regras de sociabilidade, as atividades direcionadas, os conteúdos curriculares – que, aos poucos, se conquista a liberdade de sentir, pensar e agir criticamente, de se apropriar das diversas facetas da cultura. É a alegria do encontro e da tensão entre a liberdade e a obrigatoriedade (autonomia e heteronomia) que tanto Snyders quanto Adorno pretendem insuflar no aluno.

Essa relação também ocorre na própria experiência com a arte. Não é um deixar se levar inteiramente pela obra. A experiência estética é um momento de sensibilidade, desejo, mas também de razão, reflexão e consciência de que a obra também faz parte de um contexto social e nela estão impressas as visões de mundo daquele tempo. É dessa forma que a obra possui um elo com a história, pois ela representa também um momento histórico, um fato social: a irrupção da objetividade na consciência subjetiva (ADORNO, 1982, p.368). É razão sensível. Assim o é no ambiente escolar.

A escola é lugar de apropriação da cultura e para isso que isso se efetive são necessários esforços longos contínuos e sistemáticos (SNYDERS, 1993). Para o autor, a obra prima justifica a escola, quando se renuncia a obra-prima no ambiente escolar, tira-se a vida e a alegria da escola e a transforma simplesmente em um *local de formação* (SNYDERS, 1993) desprovido de crítica e sensibilidade.

Ambos os autores (ADORNO e SNYDERS) defendem que a educação da e para a sensibilidade também é parte do trabalho educativo e que a escola pode apresentar algo

admirável, tanto quanto aquilo que faz parte do extraescolar. Isto é possível quando esse espaço formativo desenvolve nos alunos a alegria e a admiração pela descoberta do ainda desconhecido, do não habitual e familiar: o mundo cotidiano.

Ao entrar em contato com o saber sistematizado, tanto o aluno quanto o próprio conhecimento se modificam. É essa alegria que Snyders expressa, a alegria de se transformar ao entrar em contato com a herança produzida pelas gerações anteriores.

> O aluno não está condenado a ser um simples consumista da cultura, ele não recebe simplesmente a obra, mas a prolonga, a enriquece, acrescenta-lhe algo, faz nascer nela ecos que nunca haviam ressoado. E essa longa, lenta e difícil coabitação autônoma com as criações é a condição para que a criatividade do aluno alce vôos, ultrapasse a utilização hábil e as combinações astuciosas dos estereótipos espalhados à sua volta. É por meio da alegria assim sentida – e que provoca o desejo de se envolver numa "interpretação" – que o aluno deixa de ser submisso e dominado; ele concilia em si a parcela do sujeito autônomo e a parcela da herança recebida, das influências sofridas, da autoridade (SNYDERS, 1993, p. 114).

Snyders, assim como Adorno, defende uma filosofia da educação que se contrapõe à lógica das práticas formativas afinadas com o capitalismo. Também compartilham, cada qual a seu modo, a acepção de que para se acessar o patrimônio cultural sedimentado na história humana é necessário o esforço intelectual, o zelo, a paciência, dimensões estas banidas do processo de semiformação.

Outro ponto de aproximação entre a filosofia da educação de Adorno e Snyders diz respeito à conquista da autonomia. Ambos os autores defendem que para se chegar à autonomia, o indivíduo passa por momentos de heteronomia e de confiança na experiência daquele que intermediará o processo de aprendizagem. Entretanto, não advogam, com essa tese, a passividade do aluno no momento da aprendizagem. A autorreflexão crítica e o saber sensível estão presentes em seus escritos, mas para o exercício destes saberes é necessário o esforço cognitivo e formação que privilegie esse objetivo. Para tanto, dão ênfase ao trabalho com os clássicos no processo educativo. São essas obras que, em tese, têm condições de promover o elo com a história. Isso é bastante válido para os dias atuais, uma vez que a sociedade, devido às investidas da indústria cultural, vivencia dois fenômenos ligados à semiformação, quais sejam: a regressão dos sentidos e a pobreza de experiência. Diante dessa realidade, seria ainda possível vislumbrar um tipo de educação que privilegie a educação dos sentidos nos dias atuais? Por que se preocupar com esta faceta do processo de aprendizagem em épocas em que a miséria e a barbárie se alastram? Este será o tema abordado no próximo item.

5.2 Educação dos sentidos: para quê?[24]

Ao longo desta dissertação, procurei realizar a reflexão sobre a danificação da sensibilidade humana por meio dos estímulos (de)formativos da indústria cultural e a sua relação com a formação humana. Reconheço que a luta entre a experiência formativa escolar e os produtos da indústria do consumo – que por sua vez também possui um fito formativo, mas diferente do fito escolar – é desleal. É claro que os meios extraescolares, assim como Snyders (1993) nos alertou, são bem mais atrativos que os conteúdos escolares. Isso porque, na escola, o processo formativo requer paciência, esforço cognitivo e elaboração, dimensões que as mercadorias dos *mass media* dispensam. No tempo livre, em geral o slogan subjacente é o *não pensar em nada*, a não reflexão, portanto, a semiformação. Diante do imperativo categórico exercido pela indústria cultural – *deves se divertir* – em nossa sociedade, a pergunta sugerida no título dessa seção torna-se apropriada. Seria possível a educação dos sentidos em uma sociedade já sensivelmente formatada? Qual seria a finalidade da educação dos sentidos? Teria ela alguma ligação com a experiência formativa escolar? Para refletirmos sobre essas indagações nos apoiaremos em algumas pesquisas e textos publicados que ilustram que ainda é possível, desde que a educação caminhe em direção a uma educação *omnilateral.*

Não é difícil perceber a influência que a i.c exerce na forma como produzimos e sentimos a nossa existência. Vivemos sob a égide da sociedade imagético-eletrônica e a escola não está imune a isso. Della Fonte e Loureiro (2003) refletem sobre o desafio que a escola enfrenta em relação a ação pedagógica dos *mass media*: os meios de comunicação de massa concretizam "[...] práticas pedagógicas à medida que se ocupa, intencionalmente, da transmissão e assimilação de sensibilidade e saberes hegemonicamente vinculados ao consumo" (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 13). Diante da falência da formação cultural generalizada, a educação estética se torna uma forte aliada para se pensar uma educação crítica, que se contraponha à perspectiva dominante.

A sociedade atual tende a converter a formação cultural em semiformação. Nessa conversão as pessoas "[...] têm a impressão de que já possuem os conhecimentos necessários para levarem uma vida boa, justa e feliz, quando, a rigor, são bombardeadas com informações superficiais sobre os mais variados assuntos" (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 60). Os autores reforçam que esse seria um eterno incentivo à não reflexão, baseado na regressão e danificação dos sentidos que corroboram para o processo de alienação social e conformismo

[24] Paráfrase ao texto de Adorno "Educação para quê?" publicado em 1995 no livro "Educação e emancipação".

perante a dominação. Afirmam que mesmo que o público, de forma quase que apática, aceite os produtos da i.c, não se pode negar que em alguns momentos é possível que haja um nível de resistência às investidas da i.c. Isso demonstra as contradições e ambiguidades existentes na relação entre sujeito e indústria cultural.

> Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o público consumidor dos produtos da indústria cultural é portador de uma certa energia de resistência. Ela se manifesta na forma de agressividade e fúria, tanto contra quem critica a semicultura, quanto contra os próprios ídolos ou produtos adorados pelos fanáticos da indústria cultural, denominados de *jitterburgs* (insetos da luz) (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 72).

Apesar de sabermos que a grande maioria reage de forma não crítica em relação às mercadorias que consome, existe uma parcela de espectadores/consumidores que reagirão de forma diferente e, por vezes, crítica. Uma hipótese que lançamos é que essa reação pode estar atrelada à formação que o indivíduo teve durante a vida e o contato com outras expressões culturais que fogem dos estereótipos do engodo das massas. Em muitos casos a escola, principalmente no tocante aos alunos que pertencem às classes trabalhadoras mais pauperizadas, será o único lugar que proporcionará a esse sujeito o contato com outras facetas da cultura e possibilitará a ampliação de seu repertório cultural.

> Nesse contexto, a abordagem da linguagem imagética pela escola também passa por uma educação dos sentidos, uma educação estética na qual se *aprenda a desaprender* o formato da sensibilidade engendrada pela indústria cultural e se abra caminho para *saber ver quando se vê*. Uma "leitura" crítica da imagem só pode se realizar quando diversos saberes sociais (tratados pedagogicamente no tempo e espaço escolares) se tornam forças mediadoras dessa aprendizagem. Nesse sentido, a educação estética envolveria todo o trabalho escolar. (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 97. grifo do autor).

Contudo, para que a educação dos sentidos e a formação crítica ocorram dentro do ambiente escolar e ganhe proporções também na forma de se relacionar com o tempo livre, é preciso que os docentes estejam preparados para isso. É difícil se ter uma efetiva educação dos sentidos se os professores não refletem sobre sua própria formação cultural e não se abrem para experienciar outros critérios estéticos que não se enquadram no âmbito do imperativo categórico da formatação cultural em vigor.

Nesse sentido, Nogueira (2008) volta sua atenção para a formação cultural de professores que, segundo ela, é um tema ainda marginalizado pelas discussões educacionais e pelas investidas políticas do governo.

> Percebe-se que essa questão – a da formação cultural de professores – não é ainda considerada crucial, não aparecendo nem nas diretrizes curriculares oficiais para os cursos de formação de professores, nem tampouco nas iniciativas particulares das instituições de ensino. O pouco que tem sido discutido, aponta, quase sempre, para iniciativas no âmbito da formação continuada, tais como meia-entrada para cinemas e museus e outras atividades destinadas ao professorado (KRAMER, 1998). Certamente são iniciativas louváveis e importantes, mas que têm pouco efeito direto nos professores, se anteriormente eles não forem sensibilizados para a importância de se formarem culturalmente (NOGUEIRA, 2008, p. 04).

Para a autora, a formação cultural é "um processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela Arte, nas suas diferentes modalidades, e pela Literatura" (NOGUEIRA, 2008, p. 02). Diante dessa acepção, a autora entende que a experiência estética, compreendida como "[...] aquilo que acontece com o espectador no momento em que a Arte acontece, no espaço e no tempo em que está sendo fruída" (NOGUEIRA, 2008, p. 02), será influenciada pela formação cultural do espectador. Aproxima-se das acepções de Adorno sobre o conceito, ao defender que a experiência com a arte é situacional, ou seja, sofre variações de acordo com o contexto do individuo, da obra e do meio social (NOGUEIRA, 2008).

Para a autora, a experiência estética é um exercício do saber sensível (NOGUEIRA, 2008) e pode proporcionar no indivíduo um tipo de formação que possibilita a reflexão sobre si e sobre o mundo de uma forma mais sensível. Em tempos de barbárie, seria talvez o caminho para uma sociedade mais humana. Contudo, sabemos que não é qualquer tipo de arte que pode proporcionar esse tipo de formação. Um exemplo são os produtos da indústria cultural que produzem no espectador uma relação com a arte meramente ligada ao consumo e não uma experiência profunda com a arte.

> Já a indústria cultural oferece produtos que produzem no espectador apenas uma "fruição epidérmica" (SCHURMANN, 1989, p. 183), pois, no seu processo de coisificação da obra de arte, retira dela justamente seu potencial de estimulação desse saber sensível. Na massificação, a indústria cultural objetiva o ato de consumir produtos, em detrimento do ato de vivenciar a obra de arte. Como afirma Adorno, a indústria cultural tem como característica justamente a supremacia do valor comercial, em detrimento do valor estético (NOGUEIRA, 2008, p. 03).

Nogueira (2008) escolheu como objeto de análise o curso de Didática geral oferecido por uma Faculdade de Educação aos alunos de licenciatura de diferentes cursos (Letras, Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física, Música, Educação Artística, Filosofia, História, Ciências Sociais). O estudo desenvolvido constatou que grande parte dos estudantes tinha pouca familiaridade com as produções artísticas apresentadas e discutidas pela professora[25] no decorrer das aulas. Seus resultados evidenciam que ao final da disciplina, devido às discussões desenvolvidas e o contato com a autora, a formação cultural é "um processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela arte, nas suas diferentes modalidades, e pela Literatura" (NOGUEIRA, 2008, p. 02). Diante dessa acepção, a autora entende que a experiência estética, compreendida como "[...] aquilo que acontece com o espectador no momento em que a arte acontece, no espaço e no tempo em que está sendo fruída" (NOGUEIRA, 2008, p. 02), será influenciada pela formação cultural do espectador. Aproxima-se das acepções de Adorno sobre o conceito, ao defender que a experiência com a arte é situacional, ou seja, sofre variações de acordo com o contexto do individuo, da obra e do meio social (NOGUEIRA, 2008).

Para a autora, a experiência estética é um exercício do saber sensível (NOGUEIRA, 2008) e pode proporcionar no indivíduo um tipo de formação que possibilita a reflexão sobre si e sobre o mundo de uma forma mais sensível. Em tempos de barbárie, seria talvez o caminho para uma sociedade mais humana. Contudo, sabemos que não é qualquer tipo de arte que pode proporcionar esse tipo de formação. Um exemplo são os produtos da indústria cultural que produzem no espectador uma relação com a arte meramente ligada ao consumo e não uma experiência profunda com a arte.

> Já a indústria cultural oferece produtos que produzem no espectador apenas uma "fruição epidérmica" (SCHURMANN, 1989, p. 183), pois, no seu processo de coisificação da obra de arte, retira dela justamente seu potencial de estimulação desse saber sensível. Na massificação, a indústria cultural objetiva o ato de consumir produtos, em detrimento do ato de vivenciar a obra de arte. Como afirma Adorno, a indústria cultural tem como característica justamente a supremacia do valor comercial, em detrimento do valor estético (NOGUEIRA, 2008, p. 03).

> A partir dessas experiências, muitos alunos passaram a trazer para a aula relatos de outros eventos que passaram a frequentar. Esses relatos foram devidamente valorizados e os alunos foram estimulados a investirem nos seus próprios processos de formação cultural. Constituiu-se, mesmo, em

[25] A professora da turma neste período foi a autora da pesquisa que procurou permear das discussões sobre didática a partir de cinco tipos de obras de arte de linguagens diferentes.

> algumas turmas, uma rede de informações, uma espécie de agenda cultural que era constantemente alimentada. Dessa forma, as atividades em sala serviram como um descortinar de possibilidades, mas o fundamental é que foi garantida uma postura autônoma dos alunos no sentido de perceberem as suas limitações no campo da estética e se comprometerem com o investimento necessário para superá-las (NOGUEIRA, 2008, p. 09)

O trabalho desenvolvido por Nogueira (2008) oferece pistas para elucidar a pergunta sugerida no início desta seção: *Educação dos sentidos para quê?*

> Dessa forma, conseguiu-se que os alunos reconhecessem a dupla importância de se enriquecerem culturalmente: por um lado, como futuros professores, a formação cultural é fundamental, pois permitirá a eles lidar melhor com a alteridade dos alunos, uma vez mais familiarizados com as diferentes leituras de mundo; por outro, como pessoas humanas que, ao tomarem posse de todo um legado construído ao longo dos séculos, enriquecem-se e reinventam sua própria dimensão de humanidade (NOGUEIRA, 2008, p. 09).

O fenômeno de deseducação dos sentidos não afeta apenas o seguimento mais pauperizado da classe que vive do trabalho, mas sim toda a humanidade. Dessa forma, tratar desta temática não é tão simples assim. Adorno nos ajuda a compreender essa situação desde a crítica que faz à indústria cultural até suas considerações sobre Auschwitz[26] A partir dele, é possível concluir que a regressão dos sentidos está fundamentada na deterioração da experiência estética e na desvalorização da elaboração do passado que leva a sociedade rumo a barbárie.

> A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (ADORNO, 1995, p. 119).

---

[26] VALENTIM. Lucy Mary Soares. **Arte e filosofia**: a reeducação dos sentidos na experiência estética em Adorno. <http://www.nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=textos-teoria-critica-e-educacao&pagina=2>. Acesso em 23 de marc. 2013.

Segundo Carone (2003), em uma experiência estética inteiramente adequada tanto o efeito da obra quanto a apreensão plena do seu significado coincidirão. A burguesia, que detém os mecanismos de controle de parte considerável da formação cultural da sociedade, tende a esvaziar esse tipo de experiência quando privilegia unicamente os efeitos comportamentais do consumidor e retira do objeto artístico a sua autonomia e suas objetividades (isso ocorre principalmente quando a obra de arte se transforma em mercadoria), desta forma precariza o processo formativo contido na experiência estética que tem o potencial de preservar a tensão crítica entre a sensibilidade e o intelecto. A apreciação não é "[...] mera fruição sensorial da arte musical, um encantamento dos sentidos" (CARONE, 2003, p. 486), é preciso se ter os sentidos formados, educados para se apreciar uma obra de arte. O desenvolvimento dos nossos sentidos não estão ligados apenas ao fator biológico, mas também aos estímulos sociais que recebem "[...] para um jovem sem experiência musical, diz Adorno, uma peça de música moderna avançada parecerá levar 'a nenhum lugar em particular', justamente porque ele é incapaz de compreender as relações sutis que constituem a sua estrutura ou o padrão complicado de sua forma" (CARONE, 2003, p. 486).

A crítica de Adorno ao programa musical destinado a crianças e jovens da NBC, como aponta a autora, é a ênfase no efeito estético e a falência, por assim dizer, da música séria, pois está fadada apenas a satisfazer as sensações do ouvinte consumidor: o cliente. É nessa relação de *manipulação retroativa*, que a (des)educação musical (e cultural) está inserida. Nesse processo não mais existe *a arte*, mas apenas a diversão, comoção, alegria, pois dela foi retirada todo e qualquer momento de crítica. Essa noção de "diversão", atribuída à arte, pressupõe que ela "não deva ser 'séria', nem mesmo na esfera estética, postulando, ao contrário, que a arte é contra a realidade árdua da vida real" (CARONE, 2003, p. 286).

O indivíduo, em seu tempo livre, tende a escolher ficar aliviado de suas responsabilidades sociais e trabalhistas e, nesse caso, a diversão ligada à apreciação seria, na realidade, estabelecer o elo perfeito para a regressão dos sentidos (CARONE, 2003). A arte, quando subordinada às categorias de consumo, gera o antiintelectualismo e a sensação de que é apenas prazer.

> A "babiteria" (*babbittry*) musical, com sua ênfase no efeito da música sobre o ouvinte, fomenta a idéia de que o relaxamento prazeroso é a própria função da música. Neste sentido, é fácil imaginar que a música é o descanso do guerreiro, isto é, do homem de negócios que após a labuta se permite uma espécie de entrega ao sentimentalismo musical. O antiintelectualismo manifesto por essa atitude também se revela na astúcia com relação aos

> valores que mandam no mercado: para a "babiteria", a importância de alguma coisa pode ser medida e expressa em termos quantitativos, ou seja, em termos do dinheiro que foi gasto com ela (CARONE, 2003, p. 491).

Ainda que se reconheça o poderio dos produtos da indústria do consumo que, ao transformar a arte em mercadoria tira-lhe a sua potência formadora, educar contra a semiformação e a regressão dos sentidos se faz necessário, visto que "[...] a consciência danificada passa a ser o embrião que, segundo Adorno, gera um verdadeiro inimigo: a barbárie. Foi assim que nasceu Auschwitz." (VALENTIM, 2013).

Nos parágrafos acima apresenta-se o diálogo entre conceito filosófico de *experiência estética* e o trabalho educativo. Contudo, aqui não cabe nenhum tipo de *estetização da educação*, tampouco uma sacralização da arte, do artista ou mesmo do público. A aposta e o desejo aqui inscritos, para os quaisl Adorno e Snyders servem como inspiradores, é que todos tenham o direito de conhecer e se apropriarem dos códigos, os conceitos e esquemas filosóficos, para que possam se apropriar com qualidade e ampliar o legado cultural. Não basta "democratizar" o acesso aos bens culturais, interessante é pensar e agir para que a formação estética, científica e filosófica seja uma realidade e dessa forma se crie condições objetivas para que o legado cultura seja ativamente socializado e incorporado de forma crítica por todos os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção principal com essa pesquisa foi extrair elementos e inspiração do conceito de *experiência estética*, presente na filosofia de Theodor Adorno, com o fim de se pensar no fortalecimento da teorização educacional crítica. Em última instância, a análise do conceito de *experiência estética* só toma força quando compreendida em sua relação com o trabalho educativo e a escola enquanto lugar de experiência.

Consideramos que a educação dos sentidos é uma importante faceta da educação escolar. Quando a escola desconsidera essa dimensão ou a reduz às investidas dos produtos da indústria cultural, existe uma forte probabilidade do empobrecimento da experiência e do esvaziamento da perspectiva crítica e omnilateral de educação.

O trabalho afasta-se de qualquer perspectiva vinculada às teorias, ligadas às perspectivas *pós-estruturalistas* ou *pós-modernas*, que defendem a *estetização da vida* e, por conseqüência, a função escolar em face do mundo danificado.

Em uma primeira etapa da pesquisa, o objetivo foi realizar uma reflexão crítica sobre a apreciação artística como experiência formativa capaz de ir a contrapelo à lógica venal do sistema opressor capitalista.

Durante o estudo, tivemos a oportunidade de visualizar a confirmação das hipóteses de pesquisa lançadas no início do trabalho. Isso significa que Adorno, ao tratar do conceito de experiência e vivência aproxima-se das acepções de Walter Benjamin. Em ambos os autores, o conceito de experiência relaciona-se à memória coletiva e rememoração do passado (BENJAMIM, 1987) ou à *elaboração do passado* (ADORNO, 1996). À luz desses filósofos, e da teorização educacional crítica, podemos inferir que o espaço escolar é lugar de compartilhar a memória coletiva (saberes e conhecimentos sistematizados produzidos pelas gerações passadas e atuais), portanto *lugar de experiência*. Defender essa tendência é contrapor-se ao tipo de formação fragmentada, aligeirada e que não se reflete sobre si mesma. E diante desse generalizado contexto de semiformação, evidencia-se que a formação estética pode ser um horizonte a ser perseguido pela educação escolar.

Para iniciarmos o estudo, o primeiro passo foi a revisão de literatura. Partimos do pressuposto de que nenhuma pesquisa parte do zero, mas sim do diálogo ou confronto com estudos já desenvolvidos. Foi possível, com os dados coletados, observar que o conceito de experiência estética é multifacetado, tanto em sua definição quanto em relação às referências bibliográficas adotadas para a sua conceituação. Evidenciamos que, dos trabalhos analisados

(universo de 17 artigos), nenhum utilizou como aporte teórico para definir o conceito o filósofo frankfurtiano Adorno. Além disso, observamos grande ocorrência de artigos que apenas citavam o termo (experiência estética) sem ter a preocupação de conceituá-lo. Essas evidências nos mostraram as lacunas que poderíamos percorrer e priorizar na pesquisa desejada.

Outro passo adotado foi o estudo realizado sobre a história do *Instituto para a Pesquisa Social*, mais conhecido como *Escola de Frankfurt*, e o contexto que propiciou as reflexões e as teorizações desenvolvidas pelos membros da escola em especial Adorno. Em suas reflexões, ele considera que os produtos da indústria cultural operam no processo de regressão dos sentidos humanos e ela tem como aliada e consequência a semiformação. Para Adorno, no clima da semiformação, os conteúdos de verdade são substituídos por conteúdos fragmentados, coisificados e desconectados da história. Sua figura (a semiformação) sugere um falso estado de consciência que falseia um estado de liberdade e conhecimento.

Sendo assim, a semiformação não está ligada apenas ao intelecto, mas também à vida sensorial. A reflexão sobre a experiência com a arte se faz necessária diante deste contexto no qual a arte se transforma em mercadoria e perde autenticidade e autonomia, ao mesmo tempo em que a sensibilidade é danificada frente à relação de troca estimulada pela sociedade do consumo.

Adorno (1982) discute a importância dos sentidos na educação, de um modo geral, para que se possa usufruir da arte de forma plena. Seus ensaios partem de uma escrita dialética negativa na qual cada conceito remete a tantos outros e dessa forma produz uma constelação conceitual. Assim, para compreendermos o conceito de experiência estética, fomos levados a realizar o mesmo esforço cognitivo para entender o que era experiência, vivência, enigma, conteúdo de verdade, arte autêntica e tantos outros termos expressos em sua obra.

Pode-se concluir que o conceito adorniano de experiência estética não se refere unicamente aos efeitos estéticos sentidos pelo contemplador. Para Adorno, a obra de arte possui autonomia e caso a experiência com o objeto artístico privilegie apenas o contemplador, sua faceta autônoma se esvai. Quando o foco limita-se ao contemplador ou fruidor, com menosprezo às objetividades contidas na obra, o que se tem é uma *vivência estética*, que é diferente da *experiência*. Este, por sua vez, foca tanto a obra quanto o sujeito em relação processual com a obra. E neste processo de escuta atenta ao que a obra tem a dizer, não ocorre a *diluição do eu* ao ponto de não haver distinção entre sujeito-contemplador

e obra-objeto. É fundamental para a compreensão do conceito preservar a diferença entre esses dois polos (sujeito-contemplador e obra-objeto).

Esta distinção ajuda a compreender a experiência estética como um momento de transformação do indivíduo ao se colocar objetivamente frente a uma obra. E para ser ter uma experiência estética genuína, nos aponta o autor, é fundamental o diálogo com a arte mediado pela filosofia. Somente ela (a filosofia) nos dá aportes para a compreensão do conteúdo de verdade diluído na obra. Para Adorno, a experiência estética não é apenas emoção, mas também um processo de reflexão, de conhecimento e de formação. Mas não é qualquer arte que provoca esse prolongamento formativo no contemplador: apenas a obra de arte autêntica e enigmática é capaz de incitar esse tipo de entendimento.

Com relação à indústria cultural, percebe-se que ela também atua na *educação dos sentidos*, mas ela o faz a partir de uma perspectiva que tende a embotar, reproduzir os procedimentos serializados que dificultam a autenticidade e reforçam os aspectos alienantes da sociedade. Por esta razão, ao mesmo tempo em que a escola parece estar atenta para a necessidade de valorizar a dimensão sensível e estética, ela também tem forte propensão a aderir, muito facilmente, aos apelos da indústria cultural.

A obra de arte, por ser situacional, representa um fragmento da produção histórica da humanidade. Aqui reside o elo com a experiência, ou melhor, com a memória coletiva. E para apreciar toda essa produção de forma plena e ter condições objetivas para fazer o diálogo com o passado é preciso a educação dos sentidos.

Desde sempre, Adorno esteve envolvido e preocupado com a dimensão formativa e com a educação em geral. Prova disso é a quantidade de pesquisas que realizou tendo como pano de fundo a *formação* (educação) estética. Para ele, a experiência fundamenta a tradição no indivíduo e não permite que a história e as conquistas da humanidade, pela via do trabalho, sejam esquecidas. É por meio da experiência do outro que seguimos rumo à plena humanização. Somos seres carentes e necessitamos do outro e de coisas exteriores a nós para sobrevivermos e nos inserirmos no mundo da cultura criado pelas gerações anteriores e atuais.

O conceito de experiência estética em Adorno pode servir de inspiração para se pensar o trabalho educativo a partir das teorias educacionais críticas, pois possui a responsabilidade de enriquecer o repertório cultural dos alunos e permite que estes tenham condições objetivas para se apropriarem do legado material e não material historicamente produzido. E é justamente isso que fundamenta a existência da escola. E para que os alunos tenham condições de se apropriarem dessa fundamentação crítica e do saber elaborado, é

preciso que a escola propicie a aquisição dos instrumentos necessários para esse tipo de aprendizado.

Com isso, objetivamos fortalecer a luta por uma educação que anule a *semiformação*, isto é, a determinação capitalista que dificulta a capacidade de formar homens e mulheres autônomos, capazes de pensar e sentir por conta própria, fora dos ditames dos esquemas gestados pelos gerentes e operadores da indústria cultural.

Este trabalho foi apenas um estudo inicial sobre a experiência formativa e a educação dos sentidos. Escolhemos, neste primeiro momento, realizar uma pesquisa teórica, para mais tarde, alçar voos maiores. Esse procedimento, como já anunciado no decorrer do trabalho pautado nos estudos desenvolvidos por Moraes (2003) e Loureiro (2007), não é muito utilizado em pesquisas na área educacional. Os autores nos indicam que vivemos atualmente um fenômeno de *recuo e aversão da teoria* que não afeta apenas as pesquisas em si, mas a educação escolar como um todo e a forma como produzimos a nossa existência. Diante disso, nossa escolha de estudar um conceito de forma paciente e zelosa, também faz parte de uma proposta de educação estética, pois para perceber as relações existentes no conceito é preciso ter certa acuidade dos sentidos.

Para efetivarmos essa proposta, foi preciso um esforço conjunto realizado em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (NEPEFIL). Durante essa experiência formativa, focamos na preocupação com a nossa formação filosófica, estética, ética, moral e científica. E, para percebermos as relações existentes nos conceitos estudados por essa pesquisa e pelas outras pesquisas desenvolvidas por outros integrantes do grupo, foi preciso também o nosso contato com a música, com a poesia, com os filmes e com outras linguagens artísticas que iam de encontro ao proclamado pela indústria cultural. Dessa forma, foi preciso fazer o movimento de educar os sentidos para compreender o conceito.

Mesmo com esse empreendimento o caminho foi tortuoso. Parte dessa dificuldade refere-se a nossa precária formação inicial que superficializou o contato com os conhecimentos filosóficos e estéticos. A discussão sobre a formação cultural e filosófica, nos anos em que cursei a graduação em pedagogia (2006-2010), foi penalizada em detrimento das disciplinas que *a priori* tinham ligação imediata com a prática docente. Devido a essas insuficiências, optamos por realizar uma pesquisa teórica com raízes na filosofia.

Temos a pretensão de estender essa proposta para a educação básica, pois consideramos que a atitude filosófica não pode ser menosprezada pelo professor. O trabalho docente que não reflete sobre si mesmo e sobre a sua relação com o mundo contribui para o fortalecimento das relações de exploração e alienação do sistema capitalista.

Almejamos um dia ver uma sociedade que seja formada para reconhecer o outro enquanto parte da sua composição. Vislumbramos uma escola alegre, humana, sensível, amorosa e que reconheça que seu papel é produzir no indivíduo singular a humanidade que é produzida sócio-historicamente (Saviani, 1991), portanto lugar de experiência. Muitos dirão que nossas perspectivas são utópicas, sim elas são. Mas para que serve a utopia diante do mundo danificado que vivemos? Parafraseando Eduardo Galeano respondo: para que eu não deixe de caminhar e imaginar condições mais dignas de existência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética.** Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1982.

_____. **Educação e emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semiformação. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996.

_____. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. PUCCI, Bruno. ZUIN, Antônio Álvares (orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

_____. **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, MAX. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. Indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALVES, Suzy de Castro. Arte: uma experiência estética em museu. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 30.,** 2007, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 21 de fev. 2012.

AQUINO, Thaís Lobosque. OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. Reflexões sobre uma experimentação performática com fusões: por uma paisagem simbiótica. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34.,** 2011, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 22 de fev. 2012.

BARROS, José D' Assunção. A revisão bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009.

BARBOSA, Késia Mendes. A sacralização da arte e do artista — seus mitos e desafios à prática docente em artes. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 30.,** 2007, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 21 de fev. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas.** Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARONE, Iray. **Adorno e a educação musical pelo rádio.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 477-493, agosto 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br.>. Acesso em 14 de março de 2013.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural:** primeiras aproximações. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DELLA FONTE, Sandra Soares. LOUREIRO, Robson. **Industria cultural e educação em "tempos pós-modernos"**. – Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação)

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, A. A. S. et al. (Org). **A educação danificada**: Contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998. p. 159-178.

FARINA, Cynthia. Artifícios perros. Cartografia de um dispositivo de Formação. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 30.,** 2007, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 22 de fev. 2012.

_____. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31.,** 2008, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 22 de fev. 2012.

_____. Formação continuada e estética do descontínuo. Arte Contemporânea e professoras de arte. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34.,** 2010, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 22 de fev. 2012.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. REDIN, Marita Martins. Experiência estética e memórias de escola: um estudo a partir de depoimentos postados em meio digital. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32.,** 2009, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 22 de fev. 2012.

HERMANN, Nadja UFRGS. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28.** 2005, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 22 de fev. 2012.

ICLE, Gilberto. PEREIRA, Marcelo de Andrade. Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32.,** 2009, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 22 de fev. 2012.

LEONTIEV, Aléxis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

LOUREIRO, Robson. **Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge**: educação, história e estética. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0577.pdf >. Acesso em: 14 de junho de 2010.

_____. **Aversão à teoria e indigência da prática:** crítica a partir da filosofia de Adorno. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 de junho de 2010.

_____. **Indústria cultural, sociedade do espetáculo e fabricação da memória:** uma leitura memorial de *fahrenheit 451* de Bradbury e Truffaut. In: Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, v. 16, p. 173-214, 2010.

_____. LOUREIRO, Robson. A dimensão filosófico-amorosa da atividade docente: uma leitura teórico-crítica do conceito de amor. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35.,** 2012, Porto de Galinhas. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 13 de marc. 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

MELLO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo.** – Rio de Janeiro: objetiva, 2009.

MORAES, M. C. M. **Recuo da teoria.** In: MORAES, Maria C. M. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação de professores. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

NOGUEIRA, Monique Adries. **Formação cultural:** questões teóricas. IN: MENDONÇA, Rosa Helena. (Org). **Salto para o futuro:** Formação cultural de professores. Boletim 07. Brasília: Ministério da Educação. Junho de 2010.

_____. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31.**, 2008, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 22 de fev. 2012.

PAGNI, Pedro Ângelo. Matizes filosófico-educacionais da formação humana. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31.,** 2008, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 22 de fev. 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da performance: do uso poético da palavra na prática educativa. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31.,** 2008, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 22 de fev. 2012.

ROURE, Glacy Queiros de. Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34**., 2011, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 22 de fev. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 30.,** 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 22 de fev. 2012.

SILVA, Divino José da. Temporalidade do presente, experiência e tempo livre. In:ZUIN, Antônio A. S. LASTÓRIA, Luiz A. Calmon. GOMES, Luiz Roberto (orgs.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas, SP: autores associados, 2012.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. Narrativas de histórias: uma experiênciacom crianças em processo de alfabetização e letramento. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31**., 2008, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 22 de fev. 2012.

SCHAEFER, Sérgio. **A teoria estética em Adorno**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2012.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Maria Luiza Passos. Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** 30., 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 21 de fev. 2012.

SOARES, Jorge Coelho. **Apresentação a edição brasileira**. In: WIGGERSHAUS, Rolf. A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução do alemão por Lilyan Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. – Rio de Janeiro: Difel. 2002. 742p.

THOPSON, Alex. **Compreender Adorno.** Tradução de Rogério Bettoni – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. – (Série Compreender)

VAZ, Alexandre Fernandez. Subjetividade, memória e experiência: alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno sobre o tema da infância. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** 28., 2005, Caxambu. Anais eletrônicos... disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> acesso em 22 de fev. 2012.

VALENTIM. Lucy Mary Soares. **Arte e filosofia**: a reeducação dos sentidos na experiência estética em Adorno. <http://www.nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=textos-teoria-critica-e-educacao&pagina=2>. Acesso em 23 de marc. 2013

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução do alemão por Lilyan Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. – Rio de Janeiro: Difel. 2002. 742p.