

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABRICIO MORAES CUNHA

A CATARSE TEATRAL NA FORMAÇÃO HUMANA

VITÓRIA

2013

FABRICIO MORAES CUNHA

A CATARSE TEATRAL NA FORMAÇÃO HUMANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Robson Loureiro.

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Cunha, Fabricio Moraes, 1977-
C972c A catarse teatral na formação humana / Fabricio Moraes
Cunha. – 2013.
109 f. : il.

Orientador: Robson Loureiro.
Coorientadora: Sandra Soares Della Fonte.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem. 2. Arte. 3. Conhecimento e aprendizagem.
4. Educação. 5. Estética. 6. Professores – Formação. 7. Teatro. I.
Loureiro, Robson, 1966-. II. Della Fonte, Sandra Soares, 1972-.
III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
IV. Título.

CDU: 796



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

FABRICIO MORAES CUNHA

"A CATARSE TEATRAL NA FORMAÇÃO HUMANA"

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interinstitucional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 23 de julho de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Ricardo Ramos Costa
Instituto Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo

A arte necessita da filosofia, que a interpreta, para dizer o que ela não consegue dizer, enquanto que, porém, só pela arte pode ser dito, ao não ser dito (ADORNO, 1982, p.89).

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre zelou pela minha educação e me ensinou a importância de se ter garra e determinação.

Ao meu saudoso pai, pelo exemplo de vida.

Ao meu professor orientador Robson Loureiro, por ter estado presente durante minha trajetória, oferecendo o valioso suporte.

À professora Sandra Soares Della Fonte, por seu apoio como co-orientadora durante todo o período da dissertação, bem como pelas contribuições oferecidas na banca de qualificação e de defesa.

À professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, por seu importante apoio para a construção deste trabalho através de sua participação na banca de qualificação.

Às professoras Cleonara Maria Schwartz, Gerda Margit Schütz Foerste e ao professor Ricardo Ramos Costa, por suas honrosas presenças na banca de defesa e pelas relevantes orientações para esta dissertação, que serão igualmente valiosas para trabalhos futuros.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, por demonstrar compromisso com a formação de seus servidores viabilizando, pela segunda vez, o MINTER.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por proporcionar a mim e demais servidores do Ifes a oportunidade de fazer um curso com alto padrão de qualidade e excelência.

RESUMO

Com base em uma pesquisa de cunho eminentemente teórico-bibliográfica, a contribuição que segue visa abordar a relação entre o teatro e a formação humana, sob ótica da Teoria Crítica da Sociedade. O problema a que se deseja responder tem que ver com a possibilidade de o processo catártico, motivado pelo teatro, inspirar uma formação a contrapelo dos ditames educacionais vinculados à lógica do mercado. O principal objetivo é entender em que medida a experiência com o teatro, capaz de despertar a dimensão catártica, pode contribuir para a ampliação da formação humana. O conceito de formação humana adotado vincula-se à concepção de *Bildung* presente especialmente na obra do filósofo Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969). O objetivo específico, nessa primeira etapa do trabalho, foi apreender até que ponto o conceito de catarse tem sido referência nesses estudos e como, no ambiente acadêmico, tem ocorrido esse diálogo entre teatro e educação, tendo como mediação a experiência catártica. Entretanto, além de conhecermos os diferentes sentidos do termo catarse, é importante identificar as características do tipo de educação que defendemos em nossa hipótese. Por isso, o segundo objetivo específico do trabalho corresponde a compreender a proposta da educação voltada para a emancipação com base nos pressupostos teóricos do filósofo Theodor Adorno. O trajeto metodológico parte de um breve *detour* conceitual em obras de referência (dicionários gerais e especializados) das áreas de filosofia, artes e teatro e, em seguida, focaliza uma revisão de literatura, com ênfase nos trabalhos acadêmicos publicados por pesquisadores do campo educacional em diálogo com a área de estudos sobre o teatro. Como forma de estabelecer um contraponto entre os pressupostos adornianos e o atual contexto histórico-social, assumimos também o objetivo específico de analisar aspectos do tipo de catarse estimulada pela sociedade atual e suas consequências para os processos de formação humana. Por fim, investigamos como outro tipo de catarse, especificamente estética e promovida pela arte teatral, pode servir para uma educação emancipadora com base na teoria estética de Adorno.

Palavras-chave: Educação. Teatro. Catarse. Adorno. Formação humana. Emancipação. Estética.

ABSTRACT

Based on a theoretical-bibliographical research, this dissertation aims to investigate the relationship between theater and human formation, in a perspective of Critical Theory of Society. The main goal is to understand how the experience with the theater, capable to rouse the cathartic dimension, can contribute with the growth of human formation. The issue that needs answer is related with the possibility of the cathartic process, motivated by the theater, to inspire a formation opposed to the educational commands linked to the logic of the market. The concept of human development adopted is linked to the concept of *Bildung* in the philosophical tradition of Theodor W. Adorno. The methodological course starts with a brief conceptual detour in reference works (general and specialized dictionaries) in the areas of philosophy, arts and theater, and then focuses on a literature review, with emphasis on academic papers published by researchers in the educational area and the dialogue with the area of theater studies. The specific goal in this first stage of the work was to understand how the concept of catharsis has been reference in these studies and how, in the academic environment, this has been dialogue between theater and education, knowing that the cathartic experience is the mediation. However, besides knowing the different meanings of “catharsis”, is important to identify the characteristics of education types that we support in our hypothesis. Therefore, the second specific objective of the work is to understand the educational proposal towards emancipation based on the conceptual framework of Theodor Adorno. As a way to establish a counterpoint between Adorno’s assumptions and the current socio-historical context, we also assume the specific purpose of analyzing aspects of the kind of catharsis stimulated by current society and its consequences for the processes of human development. Finally, we investigated how other kind of catharsis, specifically aesthetic and promoted by theatrical art, can serve to Emancipatory Education based on Adorno's Aesthetic Theory.

Keywords: Education. Theatre. Catharsis. Adorno. Erudition. Emancipation. Aesthetics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – CATARSE E EXPERIÊNCIA COM A OBRA DE ARTE AUTÊNTICA	35
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO EM ADORNO	41
CAPÍTULO III – ADORNO E A INDÚSTRIA CULTURAL: CATARSE E REGRESSÃO DOS SENTIDOS	62
CAPÍTULO IV – ESTÉTICA, CATARSE E TEATRO: REFLEXÕES ADORNIANAS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa envolve as relações entre o teatro e a educação. Meu¹ interesse pelo teatro surgiu com base em minhas primeiras experiências com essa arte, por meio de oficinas conduzidas por Eglair Carvalho, professor de Português no meu ensino médio, realizado na Escola Técnica Federal, na cidade de Colatina (ES). Até então, havia tido pouco contato com o teatro, apenas como espectador de peças infantis. Infelizmente, espetáculos teatrais nunca foram comuns nessa cidade. O Teatro Marista, fundado em 2001, é o único da cidade. Até essa data, as apresentações teatrais ocorriam em espaços alternativos, como auditórios, palanques e estádios. Normalmente, esses espaços não oferecem condições objetivas satisfatórias e necessárias para a realização de uma autêntica produção teatral, o que tende a desencorajar a visita de grupos de teatro profissionais.

Em 1993, quando eu fazia o curso de Edificações com ensino médio integrado na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (atual Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo), minha turma recebeu o convite do professor Eglair para participar de uma oficina de teatro. A opção dele em trabalhar o teatro com os alunos inibiu qualquer tipo de resistência. Eglair não impôs nem ofereceu vantagens em sua disciplina. Simplesmente fez um convite. Sua estratégia foi oferecer as oficinas como atividade extraclasse. A regularidade acarretou, com o tempo, o comprometimento dos alunos com o grupo. As dinâmicas para treino das habilidades teatrais envolviam o trabalho com a voz (dicção), expressão corporal, facial e de emoções. Era interessante observar os efeitos dos jogos dramáticos que envolviam a criação de cenas improvisadas pelos alunos: a simulação de brigas e discussões regadas com muitos gritos era constante, e sabíamos que era uma oportunidade para “extravasar”.

Aquelas oficinas não me tornaram um ator profissional, mas me oportunizaram vivenciar experiências estéticas memoráveis e a despertar habilidades até então não desenvolvidas, tais como a segurança para falar em público, senso de trabalho em

¹ Em parte da Introdução e das Considerações Finais, será usada a primeira pessoa do singular por se tratar de um relato de experiência pessoal.

equipe e a autoconfiança. Essas qualidades foram muito importantes para minha socialização com os colegas e, posteriormente, para meu desempenho profissional. Entretanto, talvez mais importante do que isso, a arte da interpretação me fez questionar os limites que impomos a nós mesmos. Na maior parte das oficinas teatrais, defende-se a ideia de que as limitações do ator não podem ser manifestadas pelo personagem. Por exemplo, se o ator é tímido e incapaz de agredir verbalmente uma pessoa, essas características não devem afetar a interpretação de um personagem agressivo e imponente. Essa regra foi posta à prova mediante uma das experiências mais relevantes em meu contato com o teatro: a interpretação de João Grilo (da peça *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna), um personagem nordestino matuto, manipulador, carismático, altamente comunicativo e cômico: tudo aquilo que eu não era.

Muitos atores, no processo de concepção de um personagem, levam em conta tanto as falas a serem decoradas e o seu perfil psicológico quanto a história de vida que levou o personagem a assumir determinadas características. O fato de João Grilo ser um matuto manipulador se devia, pelo menos em parte, à sua infância sofrida, à fome e às necessidades que passou no decurso de sua vida, ao fato de ter sido vítima de preconceito pela sua origem. O autor da peça, Ariano Suassuna, certamente desejava também revelar a história do próprio povo nordestino por meio da história do personagem. Tudo isso deve ser levado em consideração na concepção de um personagem e fatalmente influencia, corporal e mentalmente, o ator durante sua atuação. Percebi que, para atuar, não bastava adequar voz e expressão corporal; para a atuação ser convincente, era necessário também pensar, mesmo que fosse, por alguns instantes, da forma como o personagem pensava. Trata-se de um trabalho que exige sensibilidade e imaginação.

Após o *Auto da Compadecida*, houve outros personagens desafiadores. Por dois anos consecutivos (1994 e 1995), participei, com meus colegas do grupo de teatro escolar, de esquetes² preparadas por nós mesmos para fazer a abertura de um evento tradicional em Colatina, o *Círculo Trentino d' Itália*, oportunidade na qual interpretei personagens infantis. Em 1994, preparamos uma peça em comemoração ao Dia das Mães, na qual interpretei um personagem usuário de drogas. Em 1996, a pedido de uma

² Termo derivado do inglês, *sketch*, que no meio artístico refere-se a pequenas peças ou cenas dramáticas de curta duração.

empresa local, ensaiamos *Segura a onda*, uma peça teatral com duração de 30 minutos. O objetivo era expor para o público (composto pelos funcionários da empresa) alguns fundamentos da segurança no trabalho e prevenção de acidentes. A personagem que interpretei era um funcionário com traços de comicidade, o qual vivia alcoolizado.

Em cada atuação, estava presente o constante desafio de superar os limites do ator quando interpreta. O contato com o teatro possibilitou que eu ficasse mais bem informado sobre os espetáculos, ainda que raros, que ocorriam em Colatina e me oportunizou assistir a várias apresentações, tanto de grupos profissionais como de amadores. Também me fez questionar quanto tudo isso afetava minha formação.

Desde o ensino médio, gradativamente passei a me envolver em grupos de teatro amador da cidade e também a fazer outras oficinas que eram oferecidas à comunidade. Dentre essas oficinas, merecem destaque as realizadas com os atores e autores capixabas Milson Henriques e, posteriormente, com Eliezer de Almeida. A oficina de Eliezer foi finalizada com a criação, para comemoração do Natal de 1996, de *Circonvite*, peça de 40 minutos de duração na qual interpretei um menor abandonado.

Entre 1998 e 2001, realizei a graduação em Administração. Ao longo do curso, utilizei o teatro nas apresentações dos trabalhos propostos pelos professores e obtive bons resultados. Com base nos conteúdos que deviam ser explicados nas apresentações dos trabalhos, eu elaborava um texto teatral que abordava os assuntos, os quais encenava com os colegas da turma. Por exemplo, o professor da disciplina Matemática havia proposto para a turma um trabalho em grupo sobre o livro *O Homem que calculava*, de Malba Tahan. Elaborei, para a apresentação desse trabalho, uma esquete com duração de 15 minutos que abordava uma cena de Telassim e Beremiz, personagens principais da obra.

Na disciplina de Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais, produzi a peça *Você não soube ARMAP*, na qual eu e meus colegas interpretávamos personagens que explicavam as vantagens e desvantagens da padronização no meio industrial, que era o tema do trabalho. Para apresentar um trabalho da disciplina Psicologia nas Organizações, escrevi e produzi *Relacionando humanos*, uma peça com 30 minutos de duração. Percebi que os colegas de turma assistiam a tais apresentações de trabalho com maior interesse, e os próprios professores, além de elogiarem a iniciativa, passaram a

me convidar para organizar esquetes com os alunos para seminários e palestras. Aceitando um desses convites, em 2000, escrevi *Conte comigo*, esquete com 15 minutos de duração, destinada à abertura da *Semana de Contabilidade*. A peça tratava sobre as mudanças no perfil do profissional em Contabilidade. No mesmo ano, preparei para a *Semana de Administração* outra esquete sobre os desafios da área de vendas, denominada *Deseja alguma coisa?*

Durante o período do curso superior, trabalhei como professor de informática em uma escola privada, na cidade de Colatina. Ter compreendido a atividade docente como uma forma de atuação teatral possivelmente favoreceu meu trabalho. Na qualidade de professor, numa sala de aula assumi posturas e comportamentos não comuns em meu cotidiano, o que se assemelha ao trabalho do ator. Além disso, a satisfação obtida no teatro legítimo era parcialmente atendida no exercício da docência. Essa visão, associada aos meus conhecimentos de informática, favoreceu meu desempenho em sala de aula: além de dominar o conteúdo a ser explicado, sabia como demonstrar esse domínio. Tais aspectos tornaram possível a realização de um trabalho mais bem qualificado, a partir do qual os problemas eram devidamente encarados e resolvidos em parceria com a instituição e os próprios alunos.

Entretanto, com a complexidade de alguns conteúdos, encontrei alguns obstáculos em virtude de minha falta de conhecimento didático. O principal foi a percepção de que eu não conseguia atingir a todos os alunos. A maioria dos alunos demonstrava compreender o que era explicado por meio das atividades propostas em aula; entretanto, havia aqueles para os quais minhas explicações não eram suficientes; e ainda aqueles que compreendiam, mas que não apresentavam aprendizagem conservativa. Essas percepções me fizeram sentir a necessidade de buscar uma formação profissional na área da educação, de modo que, em 2002, iniciei uma pós-graduação em Psicopedagogia. A abordagem do curso era centrada na prática de ensino e me auxiliou muito a compreender as dificuldades de aprendizagem e alternativas para auxiliar o educando a superá-las. O tema do trabalho de conclusão de curso de especialização foi *O teatro como ferramenta pedagógica aplicada ao desenvolvimento humano*. A referida pesquisa consistiu em analisar como o teatro foi apropriado pela educação no decorrer da História (na Grécia Antiga, Idade Média e atualidade), por meio do estudo do teatro na educação infantil, pela mediação dos pressupostos teóricos

de Vygotsky. Por intermédio da monografia, defini uma clara ligação entre o aprendizado social, defendido por Vygotsky, e o teatro como uma possibilidade prática. Esse autor defendia a ideia de que a imitação de seres e coisas por parte da criança era necessária para que ela se entendesse como sujeito e compreendesse o mundo ao seu redor. Essa constatação foi uma das premissas que fundamentaram uma proposta pedagógica baseada em *jogos dramáticos* e no teatro, para que a criança tivesse a oportunidade de vivenciar a experiência da imitação.

A inauguração do Teatro Marista de Colatina parece ter estimulado a visita de grupos de teatro profissional a Colatina. Em 19 de agosto de 2001, o teatro foi inaugurado com a apresentação da peça *Crimes delicados*, de autoria de José Antônio de Souza, estrelado pelos atores Nicette Bruno e Paulo Goulart. Pude prestigiar a comédia, que agradou ao público³ a ponto de tê-la aplaudido de pé. Em dezembro de 2003, ocorreu o *VI Festival Capixaba de Teatro* realizado em Colatina. Na época, eu era diretor da *Companhia Teatral Ação e Expressão* e recebi o convite para apresentar a peça *Esculápia*, de Roney Cavalcante⁴. A participação do grupo no festival foi muito gratificante, pois, além da apresentação, ainda passamos a ter uma parceria com o *Grupo Teatral Gota Pó e Poeira*, da cidade de Guaçuí (ES). Em novembro de 2004, a convite do próprio grupo, prestigiei o *V Festival Nacional de Teatro de Guaçuí*, no qual assisti a vários espetáculos (*Duas Luas, Bumba Meu Boi, Juntado com Fé... Casado é!, A Farsa do Bumba Meu Boi e Flautista de Hamelin*) e participei das oficinas *Corpo em Movimento* e *Comedia Dell'Arte*.

Em abril de 2005, fui convidado pelo *Centro de Estudos Supletivos Pedro Antônio Vitali* para conduzir uma oficina, com quatro horas de duração, na *Semana Cultural* da escola. O intuito da oficina era fazer a direção dos alunos em uma peça sobre educação para o trânsito, denominada *Onde vocês pensam que vão?*, que foi apresentada em 29 de abril de 2005. Em setembro, do mesmo ano, uma escola pública de Colatina convidou-me para conduzir uma oficina de teatro para crianças em risco

³ O que, obviamente, não significa que, a respeito de crítica, seja uma *boa* peça. Dependendo da definição de obra de arte autêntica a ser considerada, notamos que o que o público *gosta* ou considera *agradável*, não necessariamente pode ser considerado *arte*. Esses fundamentos serão analisados no decorrer deste trabalho.

⁴ Peça baseada nas *comédias paliatas* dos dramaturgos romanos Plauto (224 a.C. - 182 a.C.) e Terêncio (192 a.C. - 145 a.C.). Trata-se de um tipo de comédia romana muito popular entre os séculos I e II a.C. Suas características principais são a ambientação na Grécia, o palavreado obsceno e o envolvimento de temas da vida privada, especialmente o amor.

social (de 7 a 11 anos). A duração da oficina foi de três meses, com um encontro por semana de duas horas. A proposta foi trabalhar em cada encontro uma habilidade específica – como voz, dicção, expressão corporal e expressão facial, concepção de personagem, improvisação, relaxamento – para, ao final, ser montado um pequeno espetáculo de teatro infantil a ser apresentado para a comunidade escolar.

O resultado dessa oficina foi a montagem de uma esquete com 15 minutos de duração, baseada no teatro espontâneo de J. L. Moreno. Não havia falas a serem decoradas. Os jovens atores apenas conheciam as cenas e situações que deveriam desenrolar-se, de modo que a peça se desenvolvia de forma improvisada. A esquete foi apresentada para todos os alunos da escola, e os resultados foram atingidos conforme o planejado. Foi notório o entusiasmo dos alunos participantes, a sinergia entre eles e a forma de se expressar mais espontânea. Essas percepções, que pude obter na experiência com os alunos, me fizeram constatar a validade das conclusões obtidas no trabalho monográfico da pós-graduação.

Em 2006, em virtude de ser aprovado no concurso público para assistente em administração do Ifes/*campus* São Mateus (ES), mudei minha residência para a cidade de São Mateus, onde fui responsável pelo Setor de Licitações e Compras da unidade até 2009, ocasião em que fui transferido para o Ifes/*campus* Colatina para atuar no mesmo setor. Durante o período em que vivi em São Mateus, fui contratado como professor de *Sistemas de Informações* da Faculdade Vale do Cricaré, uma instituição de ensino superior privada. Na oportunidade, ministrei disciplinas relacionadas às áreas de informática e administração para os cursos superiores de Administração e Pedagogia. Até então, minha experiência docente havia sido com assuntos de cunho predominantemente prático, enquanto as ementas dos cursos superiores envolviam principalmente conteúdos estritamente teóricos. Entretanto, pude contar com o apoio de outros professores e das pedagogas da instituição para adequar meu perfil às novas exigências. Meu primeiro ano enquanto professor universitário representou um período de adaptação à docência no ensino superior; entretanto, nos outros dois anos, foi gratificante observar meu amadurecimento profissional e também o crescente respeito por parte dos alunos. O período vivido em São Mateus caracterizou-se também pelo meu abandono ao teatro: as exigências das duas funções – professor universitário e o cargo de chefia no Ifes – consumiam todo o meu tempo.

No final de 2009, em virtude de a direção do Ifes/*campus Colatina* (ES) precisar estruturar o Setor de Licitações e Compras, fui transferido do *campus* São Mateus para o *campus* Colatina. Apesar de isso me obrigar a deixar a Faculdade Vale do Cricaré, a satisfação em retornar à cidade natal e novamente conviver com minha família foi altamente compensatória para mim.

No Ifes/*campus* Colatina, de 2009 a 2011, continuei no exercício do cargo de chefia do Setor de Licitações e Compras. Com a abertura do processo seletivo do MINTER⁵, vislumbrei a oportunidade de obter uma sólida qualificação que pudesse viabilizar meu retorno à área docente, fosse no próprio Ifes, fosse em outras instituições de ensino da cidade. Assim como ocorreu com o tema escolhido para o trabalho de conclusão de curso de especialização, optei, para a dissertação do mestrado, por dar continuidade às pesquisas sobre o diálogo entre o teatro e a educação.

Cabe destacar que a relação entre teatro e educação é um tema que, aos poucos, passa a ocupar lugar na pesquisa educacional brasileira. Para ilustrar essa afirmação, recorreremos a alguns dados relativos a artigos publicados em periódicos, trabalhos apresentados em eventos, teses e dissertações sobre o assunto.

O critério para a escolha dos periódicos levou em consideração aqueles que apresentam uma produção mais expressiva a respeito da temática, a saber: *Pro-Posições*⁶ e *Educação em Revista*⁷, pois são revistas bem qualificadas na avaliação *Qualis*, realizada pela Capes.

⁵ Os projetos de Mestrado Interinstitucional (MINTER) têm como objetivo permitir a utilização da competência de programas de pós-graduação bem avaliados e reconhecidos pelo CNE/MEC para viabilizar a formação de mestres fora dos centros mais consolidados de ensino e pesquisa. No caso específico do MINTER 2011, a instituição promotora é o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), e a unidade receptora é o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

⁶ *Pro-Posições* surgiu em 1990, com o intuito de divulgar a produção acadêmica da área da Educação. Trata-se de uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com excelente qualificação perante a Capes: desde 2003, sua classificação é *Qualis* A1. Cada edição apresenta dossiês temáticos e seções com artigos de áreas diversas à do dossiê, além de resenhas e traduções. Desde setembro de 2008, a revista foi admitida pelo portal acadêmico *SciELO*, cujos artigos passaram a apresentar versão eletrônica.

⁷ *Educação em Revista* é um periódico acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Publicada desde 1985, é reconhecida como uma das mais conceituadas revistas acadêmicas brasileiras, sendo avaliada como *Qualis* A1 pela Capes. Com periodicidade semestral, a *Educação em Revista* também apresenta dossiês com temáticas variadas, tais como sexualidade, currículo, psicanálise e educação, entre outros, e seções para artigos com temas diversos ao do dossiê. Desde 2007, os volumes encontram-se disponíveis no portal *SciELO*.

Selecionamos, entre os artigos publicados desde a data da primeira digitalização de cada revista, os disponíveis nos respectivos endereços eletrônicos. Ao buscar o termo teatro no título, palavras-chave e resumo dos artigos publicados, encontramos quatro textos, assim distribuídos:

- Entre 2008 e 2011, a revista *Pro-posições* publicou, no portal *SciELO*, 121 artigos distribuídos em 12 edições, dos quais dois abordam temas relacionados ao teatro na educação; no caso, *Experimental, devir, contagiar: o que pode um corpo?* (KASPER, 2009) e *A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo* (FRABBETTI, 2011);
- Com versão eletrônica no *SciELO* desde 2007, a revista *Educação em Revista* apresenta nesse portal 170 artigos distribuídos em 12 edições, dos quais dois abordam temas relacionados ao teatro na educação; no caso, *Espaço Inventado: o teatro pós-dramático na escola* (ANDRÉ, 2008) e *A arte do encontro: a educação estética atuando com o teatro do oprimido* (SILVEIRA, 2009).

A tabela 1 (Tb1) apresenta alguns detalhes desses artigos, referentes aos títulos, revista ou evento, e ano de publicação:

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por veículo e ano de publicação

MEIO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	ANO
Pro-Posições	Experimental, devir, contagiar: o que pode um corpo?	KASPER, Kátia Maria	2009
	A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo	FRABBETTI, Roberto	2011
Educação em Revista	Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola	ANDRÉ, Carmina Mendes	2008
	A arte do encontro: a educação estética atuando com o teatro do oprimido	SILVEIRA, Eduardo	2009

Se considerada apenas a produção acadêmica materializada nos veículos pesquisados, a presença da discussão sobre o teatro e suas relações com a educação é relativamente comum. Enquanto Kasper (2009), André (2008) e Silveira (2009) realizam pesquisas teóricas, Frabetti (2011) faz um relato de experiência.

Dentre os tipos de pesquisa empregados, a predominante foi a pesquisa bibliográfica, aplicada em três dos artigos. Apenas um trabalho se baseia em um teatrólogo: Silveira (2009) faz do brasileiro Augusto Boal sua referência. Porém, prevaleceu a utilização de quadros teóricos baseados em filósofos, em especial os vinculados ao pós-estruturalista (como Foucault, Guattari e Deleuze), seguidos por aqueles da tradição fenomenológica (Merleau-Ponty e Dufrenne). Vejamos, na relação abaixo, os principais autores e a quantidade de trabalhos relacionada a cada um deles:

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos por quadro teórico

AUTOR	TRABALHOS QUE O REFERENCIAM
Michel Foucault	2
Friedrich Nietzsche	1
Augusto Boal	1
Félix Guattari	1
Gilles Deleuze	1
Maurice Merleau-Ponty	1
Mikel Dufrenne	1

Peters (2000) afirma que o pós-estruturalismo é uma resposta filosófica que começa na França, no início de 1960, marcado pelo questionamento radical do sujeito humanista, reação ao hegelianismo, crítica da razão e dos valores iluministas, entre outros. Lembramos que, de acordo com Silva (2000), o pós-estruturalismo nomeia um amplo grupo de teorias que ampliam e modificam análises estruturalistas. A ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos é mantida, mas sem a preocupação com estruturas e processos fixos e rígidos de significação: “Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável” (SILVA, 2000, p. 93).

Com o mesmo procedimento empregado em relação às revistas, selecionamos o termo teatro no título, palavras-chave e resumo das comunicações apresentadas na ANPED. Devido à maior afinidade com nosso tema, optou-se por pesquisar as suas reuniões do período de 2007 a 2011, por coincidir com a criação do Grupo de Trabalho GT 24 (Educação e Arte), que, até 2008, correspondia ao Grupo de Estudo 1 (Educação e Arte). Desde 2009, o GE 1 passou a corresponder ao GT 24 Educação e Arte.

No período em que ainda era um Grupo de Estudo (2007 a 2008), encontramos oito trabalhos sobre teatro e educação. Não encontramos trabalhos de 2008 a 2011 sobre o teatro e a educação no GT 24. De 92 trabalhos apresentados no GE 1 e no GT 24, aqueles que tratam da relação entre educação e trabalho circunscrevem-se temporalmente a 2007 e 2008 e atingem o percentual de 8,7%. Os referidos textos encontram-se listados na tabela 3 (Tb3).

Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos da ANPED sobre teatro e educação (GE 1)

TÍTULO	AUTOR	ANO
O jogo teatral na escola: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico	SILVEIRA, Fabiane Tejada	2007
Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar	SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos	2007
Teatro na escola: cultura e imagens do corpo no processo educativo	THOMAZ, Sueli Barbosa	2007
Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski	ICLE, Gilberto	2007
Perspectivas do jogo teatral como componente curricular na graduação em teatro da Universidade Federal de Uberlândia	CAMPOS, Vilma	2007
Pode o teatro dizer a verdade?	ICLE, Gilberto	2008
Caminhos percorridos por uma pesquisa com o teatro na escola... aprendendo a aprender e a interagir com o outro	SILVEIRA, Fabiane Tejada	2008
O professor de teatro no exercício da docência refletida	SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos	2008

Se comparados aos artigos dos periódicos, observamos uma diferença menor entre os tipos de pesquisa encontrados: quatro trabalhos representam pesquisas teóricas, enquanto os outros quatro envolvem trabalhos empíricos, dos quais três são baseados em observação participante e um em estudo de caso.

Percebe-se também a utilização de quadros teóricos mais variados que envolvem desde os autores já amplamente utilizados no campo da educação, com destaque para Paulo Freire, até teatrólogos e dramaturgos, como Viola Spolin, Bertold Brecht e Stanislavki. Destaca-se que os aportes teóricos com autores de outras áreas do conhecimento também foram encontrados, embora não de forma significativa. A relação abaixo apresenta os principais autores e a quantidade de trabalhos relacionada a cada um deles.

Tabela 4 – Quantidade de trabalhos da ANPED por quadro teórico

AUTOR	TRABALHOS QUE O REFERENCIAM
Paulo Freire	4
Viola Spolin	3
Constantin Stanislavski	2
Michel Foucault	2
Bertold Brecht	1
Jean Piaget	1
L. S. Vygotsky	1
Mikhail Bakhtin	1
Theodor W. Adorno	1

Quanto ao levantamento das teses e dissertações, optamos por pesquisar no Banco de Teses do Portal Capes⁸, onde foram encontrados 52.807 trabalhos referentes ao campo da educação, sendo 9.200 teses e 43.607 dissertações. Por meio do gráfico 1,

⁸ O banco de teses da Capes possui mais de 460 mil resumos com informações bibliográficas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado defendidas em todo o país. O sistema apresenta uma ferramenta de busca e consulta de resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

é possível visualizar os percentuais correspondentes a esses quantitativos. Entre os trabalhos da área da educação, 524 tratam da temática educação e teatro, sendo 424 dissertações e 100 teses (gráfico 2).

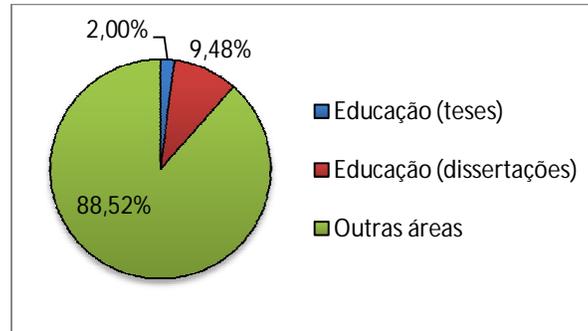


Gráfico 1 – Trabalhos da área da educação no banco de teses da Capes

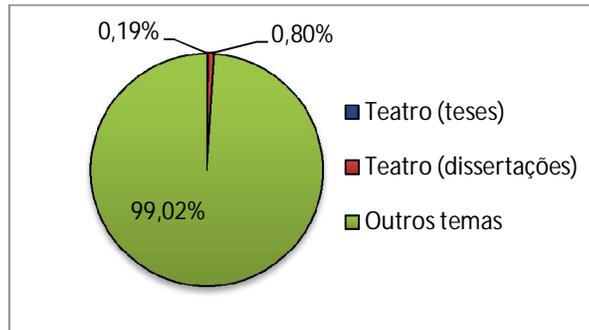


Gráfico 2 – Trabalhos da área da educação com temas relacionados ao teatro

Nesse conjunto de trabalhos sobre teatro e educação, apenas um aborda, especificamente, a catarse – a título de curiosidade, esse trabalho faz uso do aporte teórico de Vygotsky (gráfico 3). Isso significa que não foram encontrados trabalhos que tratassem das relações entre teatro, educação e catarse com o aporte teórico oferecido pela Teoria Crítica da Sociedade.

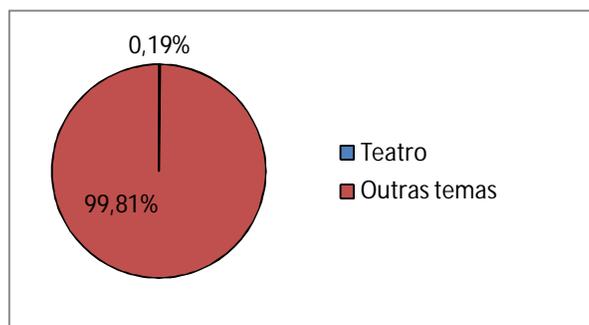


Gráfico 3 – Trabalhos da área da educação sobre teatro e catarse

Não obstante, é natural averiguar se existem ocorrências de autores cujos trabalhos sobre teatro e educação fazem referência à Teoria Crítica da Sociedade, mesmo que não abordem o conceito de catarse. Com base nesse critério, foram encontrados 12 trabalhos (dez dissertações e duas teses) visualizados no gráfico 4. Observou-se que sete desses trabalhos têm como fundamentação as reflexões de Walter Benjamin (seis dissertações e uma tese) e cinco em Adorno (quatro dissertações e uma tese). Entretanto, nenhum dos autores desses trabalhos trata especificamente do efeito catártico proporcionado pelo teatro.

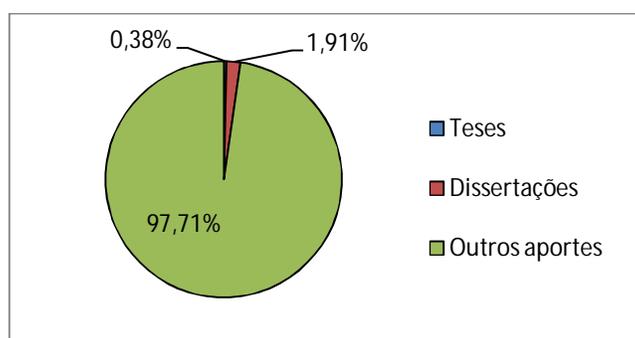


Gráfico 4 – Trabalhos da área da educação sobre o teatro e com o aporte da Teoria Crítica da Sociedade.

Como se percebe, com base nos artigos publicados nas revistas, nos trabalhos apresentados na ANPED e nas teses e dissertações, nota-se que a relação entre teatro e educação é um tema que tem se tornado familiar aos estudos acadêmicos no campo da educação, mas ainda incipiente. Essa constatação reforça a manutenção do tema teatro e educação tal como realizei na monografia do curso de especialização.

No entanto, diferentemente do trabalho monográfico realizado anos atrás, a abordagem desta pesquisa de mestrado passou por um deslocamento. A temática continua sendo a mesma, ou seja, a aproximação/relação entre teatro e educação. Contudo, o aporte teórico será baseado na Teoria Crítica da Sociedade⁹, mais conhecida por Escola de Frankfurt. E quais seriam as razões desse deslocamento?

⁹A Teoria Crítica da Sociedade denomina os estudos dos filósofos da Escola de Frankfurt e surgiu no início do século XX, na Alemanha. Seus pensadores dão enfoques filosóficos aos fenômenos políticos, econômicos, culturais e sociais.

A primeira razão refere-se à constatação de que nenhum dos artigos publicados nos periódicos *Pro-posições e Educação em revista* tem como fundamentação a Teoria Crítica da Sociedade. No caso dos trabalhos sobre teatro e educação apresentados na ANPED, no período de 2007 a 2011, quase são nulos os que se fundamentam na Teoria Crítica da Sociedade.

Apenas o artigo *O jogo teatral na escola: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico* (SILVEIRA, 2007) faz referência à Teoria Crítica da Sociedade, com aporte em Theodor Adorno. A autora fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica realizada com base em Adorno, Paulo Freire e Viola Spolin. Em Adorno, Silveira (2007) buscou subsídios para descrever os mecanismos de controle utilizados pela sociedade capitalista e relata, como consequências, os prejuízos para a autonomia do indivíduo. Por intermédio de Paulo Freire, ela descobre a responsabilidade mútua que educador e educando devem assumir enquanto sujeitos da educação, bem como na necessidade de buscar o conhecimento que nos aprisiona e nos limita, mas que também pode nos libertar. Com Viola Spolin, encontra uma alternativa prática de utilizar jogos dramáticos para estimular que os indivíduos assumam papéis que revelem posturas de opressores ou de oprimidos. Como resultado da conjugação desses três pensadores, a autora conclui que é possível conceber um espaço para a reflexão sobre como os “papéis” que assumimos nos jogos dramáticos – e também em nosso cotidiano – interagem na formação da sociedade. Mais que isso, para Silveira (2007), os jogos dramáticos podem despertar o senso crítico necessário para que nos tornemos agentes de mudança:

Experiências como essas contribuem também para o avanço da reflexão sobre métodos e práticas de ensino que promovem espaços para o debate sobre a transformação social. A atividade teatral faz vir à superfície a reflexão sobre si e o outro, é o início de uma tomada de consciência necessária à construção de uma sociedade melhor (SILVEIRA, 2007, p. 11).

Percebe-se, portanto, que é embrionário o vínculo das pesquisas sobre teatro e educação com a tradição da Escola de Frankfurt. Essa lacuna identificada na produção acadêmica nos motiva a explorar esse caminho na tentativa de trazer contribuições para o aprofundamento do tema em questão.

Entretanto, há uma segunda razão para realizarmos o deslocamento no referencial teórico em relação ao estudo que já realizamos. Para Theodor Adorno¹⁰, um dos principais representantes da Escola de Frankfurt ou Teoria Crítica da Sociedade, a sociedade capitalista, seja pelo Estado, seja pelos conglomerados empresariais, tende cada vez mais a administrar a existência individual e coletiva com fins de atender às demandas do sistema (ADORNO, 2002). Isso ocorre pela expansão da lógica da mercadoria para todos os âmbitos sociais, inclusive para o universo das manifestações artístico-culturais.

Theodor Adorno e Max Horkheimer cunharam o termo *indústria cultural*, presente em *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985), para se referir ao caráter manipulador dos diversos *meios* voltados para o entretenimento (tais como imagens, sons, textos utilizados pelos meios de comunicação de massa) sobre os indivíduos. Nesse contexto, as obras de arte, por exemplo, transformam-se em meros produtos a serem comercializados. A possibilidade de uma fruição livre de interesses imediatos se dobra à lógica do mercado. As obras de arte passam a ser valorizadas em função do consumo – do valor de troca –, da ostentação, da informação imediata, do prestígio, da propaganda.

Dessa maneira, por exemplo, o teatro perde sua dignidade de fruição tendo em vista o desenvolvimento cultural amplo do ser humano e passa a ser visto como um meio, um instrumento para alcançar objetivos imediatos: melhorar uma aula, motivar trabalhadores, facilitar a aprendizagem de um conteúdo, desenvolver a atenção e criatividade. Inflar essa compreensão do teatro apenas como ferramenta expressa uma relação instrumental com essa manifestação artística. Desse modo, há um risco de o teatro limitar-se, no ambiente educacional, a um mero instrumento didático com fins utilitários e pragmáticos que acabem por reforçar a lógica da mercadoria, típica da sociedade administrada¹¹.

¹⁰ Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) nasceu Frankfurt (Alemanha) e foi um dos principais expoentes da Teoria Crítica da Sociedade.

¹¹ O conceito de *sociedade administrada* foi usado por diversos autores da Teoria Crítica da Sociedade para definir a sociedade capitalista. O termo pressupõe o uso de diversas formas de controle para impor a ordem social vigente, bloquear a emancipação e promover a mercantilização da produção material e espiritual.

Diante dessa consideração, é natural indagar se minha vivência com as artes cênicas, bem como os trabalhos desenvolvidos com base em tal vivência, em vez de contribuir para uma formação autônoma, como indivíduo, apenas me instigaram a reproduzir a ordem social vigente. Assim, após o desenvolvimento de trabalhos que atestaram a viabilidade do teatro na educação como instrumento de aprendizagem, um avanço interessante talvez seja compreender se o teatro pode ir além disso, ou seja, tomar o teatro como uma *experiência formativa crítica*.

Por esse motivo, o foco desta investigação reside em processos educativos propiciados pelo teatro. Em outros termos, argumenta-se pelo fazer pedagógico do espetáculo teatral. O sentido de educação é *lato*, de tal maneira que permite pensar o acesso ao teatro como uma experiência educativa. Portanto, mais do que tratar o teatro na educação, o desafio desta dissertação é abordar o teatro como educação.

Contudo, é possível afirmar que os processos educativos são variados e apontam diferentes horizontes políticos. Isso se reflete em concepções pedagógicas distintas. Saviani (2008) explica que, além das concepções pedagógicas predominantes na atualidade, tais como as pedagogias tradicional, moderna e produtivista, existem concepções pedagógicas contra-hegemônicas que diferem das predominantes por atribuir à educação a função de auxiliar na transformação da ordem vigente, pois visa a instaurar uma nova forma de sociedade. Nesse contexto, em virtude da grande proximidade com o aporte teórico utilizado nesta pesquisa, destacamos a contribuição de Saviani (2008) sobre a pedagogia histórico-crítica, ao defini-la como

[...] um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2008, p. 185).

Partimos do pressuposto que o acesso ao teatro tem condições de promover uma experiência educativa. Porém, tendo em vista a diferença apontada por Saviani, indagamos: sob quais condições o teatro passa a ter uma força pedagógica contra-

hegemônica, isto é, assume-se como *experiência educativa crítica*? Indaga-se, portanto, se é possível, a partir do aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, de o teatro inspirar uma formação a *contrapelo* dos ditames educacionais vinculados à lógica do mercado.

Ao afastar uma compreensão instrumentalista do teatro como ferramenta pedagógica, esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para estreitar os laços entre arte e educação, com base em um horizonte político-pedagógico respaldado na Teoria Crítica da Sociedade, que não apenas aposte, mas trabalhe para a criação das possibilidades que efetivem a formação de sujeitos autônomos e emancipados capazes de construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Ao definir como referência de um estudo a Teoria Crítica da Sociedade, em especial as reflexões estéticas de Theodor Adorno, é mister enfrentar uma formulação recorrente: não teria sido Adorno um pessimista em relação às manifestações culturais e a possibilidade de emancipação? De fato, em alguns textos de Adorno, por exemplo, o que compõe um capítulo da obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* referente à *indústria cultural*, é possível encontrar trechos que transmitam a sensação de que Adorno desconfia das possibilidades culturais encontradas na sociedade, tais como:

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.119).

Ora, tais comentários, se tomados isoladamente, sem considerar a obra de Adorno em sua totalidade, podem assemelhar-se à manifestação de traços pessimistas. Essa noção de totalidade é importante para que se compreenda a obra de Adorno e também para que pesquisadores identifiquem o estilo linguístico do filósofo frankfurtiano, bem como a metodologia empregada por Adorno para manifestar suas ideias. Duarte (2006)¹² explica que muitos trechos de maior impacto do filósofo são, na

¹² DUARTE, Rodrigo. **Autenticidade em tempos de regressão: Adorno e os compromissos entre a racionalidade e o mito.** Palestra proferida para o programa televisivo Café Filosófico CPFL/SP, em 14 nov. 2006. Acessado em: 15/04/2013. Disponível em: <http://www.cpfcultura.com.br/2008/12/26/autenticidade-em-tempos-de-regressao-adorno-e-os-compromissos-entre-a-razionalidade-e-o-mito>

verdade, *expressão filosófica* (DUARTE, 2006) para revelar possibilidades críticas, ou seja, situações problemáticas que podem chegar às últimas consequências, mesmo que a possibilidade de acontecer factualmente seja remota. Trata-se de um meio de expressar tendências que talvez nunca ocorram, mas que devem ser alertadas (DUARTE, 2006). Duas frases representativas desse recurso linguístico são “Toda cultura após Auschwitz é lixo” e “Depois de Auschwitz é impossível escrever um poema” (ADORNO citado por DUARTE, 2006). Duarte (2006) recorre a esses pensamentos para exemplificar como a expressão pode ser um método de filosofar. Para o comentador, Adorno utilizou-se de frases de tamanho impacto não para condenar toda obra de arte literária pós-guerra, e sim para explicitar a extrema gravidade da desumanidade ocorrida.

Adorno utilizou-se de expressões semelhantes, ao criticar o cinema hollywoodiano. Segundo Loureiro (2010), vários aforismos presentes em sua obra *Minima moralia* são usados por comentadores para dar suporte à defesa da ideia de um Adorno pessimista, especialmente, com relação ao cinema. Nessa obra, Adorno afirma, por exemplo, que “[...] de cada ida ao cinema, apesar de todo cuidado e atenção, saio cada vez mais estúpido e pior” (ADORNO citado por LOUREIRO, 2010, p. 61) e ainda que “[...] quanto mais um filme pretende ser arte, tanto mais inautêntico ele se torna” (ADORNO citado por LOUREIRO, 2010, p. 61). Trata-se de fragmentos que, se tomados isoladamente, fora do contexto geral ou mesmo de outras reflexões do autor, tendem a expressar uma imagem de que Adorno fora realmente avesso ao cinema em geral. Todavia, essa imagem é facilmente desfeita mediante uma leitura mais abrangente e atenta de sua obra, conforme afirma Loureiro (2010):

[...] mesmo tendo sido um cáustico crítico do cinema, é um equívoco concluir, *in totum*, que Adorno não tenha percebido ou mesmo valorizado as contradições imanentes a esse meio da indústria cultural. A pressa na análise pode redundar tanto em inferências negativistas, dando a entender que Adorno não teria admirado nenhuma obra fílmica, como também posturas equivocadas, do ponto de vista de uma análise acurada da sua obra (ADORNO citado por LOUREIRO, 2010, p. 61).

Com relação à forma de escrita, as expressões relatadas por Duarte (2006) e os argumentos de Loureiro (2010) refletem a opção que Adorno fez por adotar uma abordagem baseada na própria expressão, que não se constitui como teses (se o fosse,

apresentaria desenvolvimento argumentativo diferente), mas sim, figuras de expressão para tocar o leitor (DUARTE, 2006).

Feitas essas observações acerca da forma adorniana de se expressar, em muitos de seus textos, cabe ainda ressaltar, sobre a *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, que os autores se preocuparam em analisar com base em sólidos referenciais teóricos vinculados à tradição filosófica alemã, à sociologia mais avançada da época e também à teoria psicanalítica. Além da análise acurada, há a descrição das nuances que caracterizam a forma de ser e estar nesta sociedade.

Curiosamente, Adorno e Horkheimer posteriormente identificaram como potencialmente inadequados alguns trechos de sua obra conjunta *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Segundo Barbosa (2004), “Adorno & Horkheimer, nas notas à nova edição alemã, datadas de abril de 1969 [...], informam que não foram retocadas nem mesmo as passagens manifestamente inadequadas” (HORKHEIMER, ADORNO citados por BARBOSA, 2004, p. 10). Os filósofos frankfurtianos argumentam que essa foi a forma que encontraram de tentar conservar a liberdade que ainda existe e resistir aos apelos de um mundo cada vez mais administrado: “A ideia de que hoje importa mais conservar a liberdade, ampliá-la e desdobrá-la, em vez de acelerar, ainda que indiretamente, a marcha em direção ao mundo administrado, é algo que também exprimimos em nossos escritos ulteriores” (HORKHEIMER, ADORNO citados por BARBOSA, 2004, p. 10).

Ainda assim, a leitura mais apurada da obra demonstra que a visão pessimista tende a ser desfeita. Um exemplo disso decorre da defesa de Adorno em que a absorção de procedimentos técnicos próprios da era industrial pode não afetar a arte autêntica, desde que estes procedimentos permaneçam externos à obra (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 327). Isso implica dizer que a arte autêntica é possível e sobrevive na sociedade contemporânea. Também contribui para desfazer qualquer alusão reducionista, ao suposto pessimismo dos autores, que julgue que a cultura na atualidade está absolutamente destruída ou deturpada.

Barbosa (2004) baseia-se em Rudiger para demonstrar as razões pelas quais não é coerente tratar Adorno como um autor pessimista: “Ao contrário da ideia taxativa e preconceituosa a respeito de alguns textos de Adorno, caracterizando-o como o pessimista de Frankfurt, Rudiger (1999) nos apresenta um outro Adorno, que, em seus

textos mais recentes, do final da década de 1960, defende que nem tudo está totalmente reificado” (BARBOSA, 2004, p. 10). Fundamentado em Rudiger, Barbosa (2004) explica que, por mais que o indivíduo viva em uma sociedade totalizadora e imponente, ele nunca é totalmente dominado por ela. A autora ressalta:

A perspectiva adorniana, segundo Rudiger, é de que a indústria cultural aliena, distrai, manipula, mas por outro lado, jamais aliena totalmente, pois a subjetividade do indivíduo jamais se deixa reificar por completo. Diante da ideologia veiculada pelos meios de comunicação de massa, diante dos bens culturais produzidos pela indústria cultural e veiculados pela mídia, alguns homens aceitam o produto veiculado, outros se conformam e ainda há aqueles que conseguem enxergar sem ilusão a realidade (BARBOSA, 2004, p. 11).

Como afirma Barbosa (2004), com base em Rudiger, Adorno, em seus trabalhos mais recentes, apresentou um posicionamento notoriamente favorável à educação formal, vista pelo filósofo como um potente meio de promover a emancipação da humanidade. Tais aspectos serão estudados com base em seus trabalhos que subsidiam o Capítulo II desta dissertação. Desse modo, como um autor que se propõe a defender a educação escolar, a partir de uma perspectiva crítica social, pode ser considerado pessimista?

Assim, os detratores da filosofia de Adorno, que tendem a considerá-lo um autor pessimista, com relação à cultura, normalmente recorrem a uma *imagem ficcionada* montada por meio de leituras superficiais de suas primeiras obras. Como afirma Valls (2002),

[...] no Brasil Adorno continua pouco lido, enquanto os afoitos já se apressam como de costume, a declarar “superado” aquilo que ainda nem leram. Enfim, no Brasil da virada do milênio há uma certa curiosidade a respeito da chamada Escola de Frankfurt, talvez até um desejo de recuperar certa defasagem histórica, uma vez que as modas chegam até nós quando já caíram em outras regiões. Para desse interesse por Adorno será, decerto, para classificá-lo, rotulá-lo, consumi-lo rapidamente e em seguida poder esquecê-lo, buscando outras sensações ou outros sucessos [...] (VALLS, 2002, p. 9).

Cabe destacar, também, que Adorno defendeu a ideia de que a desmitificação da realidade só pode ser alcançada mediante sua *negação da aparência imediata*. Trata-se de um artifício filosófico por meio do qual o leitor pode conferir, por si mesmo, as contradições da sociedade em que vivemos. Conforme Loureiro (2010), “[...] é preciso

lembrar que Adorno, em última instância, acredita justamente na possibilidade da contradição e da negatividade do exercício filosófico da arte e da própria realidade” (LOUREIRO, 2010, p. 62).

Feitas essas breves considerações quanto à concepção recorrente e equivocada sobre o pessimismo de Adorno, apresentamos nossa primeira hipótese de pesquisa: ao resistir à sua adequação à lógica da mercadoria, a experiência teatral é promotora daquilo que Adorno chamou de experiência catártica. Dessa forma, o conceito de catarse oferece um caminho para visualizar as condições em que o teatro assume um potencial educativo crítico.

Em *Teoria Estética* (1982), Adorno cita o conceito de catarse ao menos sete vezes, em diferentes trechos. É notória, também, uma provável aproximação entre a catarse e a sublimação: “A obra de arte em si, como algo de espiritual, torna-se o que outrora lhe era atribuído enquanto efeito sobre outro espírito, como catarse, sublimação da natureza” (ADORNO, 1970, p. 222).

Por conseguinte, a segunda hipótese dessa pesquisa considera que, por meio da experiência catártica, no/com o teatro, é possível criar sólidas condições de possibilidades para um processo de formação – *Bildung*¹³ – que vise à autonomia¹⁴ e a emancipação, tanto individual, como coletiva. Para compreender melhor essa hipótese, traçamos algumas reflexões em torno dessas questões.

A indústria cultural afeta toda dimensão da existência, especialmente a formação humana. Isso é evidente e perceptível. Basta considerar a forte tendência de o senso comum conceber o conceito de formação dos indivíduos com base, única e exclusivamente, nas atividades que visam à aquisição de conhecimentos e comportamentos exigidos para o exercício de uma determinada atividade profissional. Essa visão pode ser caracterizada como um dos efeitos da própria conformação societária, na qual há uma supervalorização da dimensão pragmático-instrumental, que

¹³ Termo da língua alemã que pode significar *formação humana, cultura, educação ampla*. Nesta dissertação será utilizado com o sentido de *formação humana*.

¹⁴ Adorno apropriou-se de muitos fundamentos de Immanuel Kant para definir suas prerrogativas, ora concordando, ora discordando. Sobre a autonomia, Kant afirmava que a *Bildung* deve corresponder à passagem da heteronomia para a autonomia, o que corresponde ao exercício pleno da razão (CRUZ JUNIOR, 2010). Adorno acrescenta que essa afirmativa de Kant só é verdadeira quando levadas em conta as condições da vida humana em sociedade e a sua relação com a natureza (ADORNO, 2002, p.18).

ênfatiza os aspectos técnicos em detrimento da dimensão mais humanística da formação. Tal perspectiva é reproduzida pelos diversos produtos da indústria cultural.

Entretanto, a formação, tal como concebida na filosofia de Adorno (1996), é conceito radicalmente diferente da ideia de *formação profissional*. Ela diz respeito à constituição da autonomia e emancipação do indivíduo em face das características marcadamente heterônomas da sociedade. Trata-se da sua formação cultural, de uma trajetória individual e coletiva em que o sujeito se constitui com base em uma sólida *experiência* que certamente transcende aos conhecimentos meramente utilitários. Nas palavras de Adorno,

A formação (*Bildung*) devia ser aquela que dissesse respeito — de uma 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. 388).

Com efeito, tal perspectiva de formação tem grande dificuldade de se desenvolver na sociedade atual, pois, apesar de vivermos em uma época com ampla difusão das informações, há uma grande tendência de a formação (*Bildung*) ser convertida em semiformação (*Halbbildung*). Isso ocorre em razão do caráter fetichista¹⁵ de uma sociedade baseada nos valores do mercado (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003). A semiformação, no entanto, não corresponde a uma *formação menor*. Em geral, ela pressupõe um nível de formação danificada que dificulta a autonomia do indivíduo e estimula a reprodução dos processos heterônomos na sociedade. Para Adorno, o sujeito que passou por uma experiência formativa autêntica tem melhores condições de resistir às imposições de uma sociedade que tende a ser coercitiva e brutal. Adorno referencia constantemente a desumanidade ocorrida em Auschwitz¹⁶ para explicar até que ponto pode chegar o domínio da sociedade sobre o indivíduo:

A experiência formativa, caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido

¹⁵ O termo fetiche foi postulado por Karl Marx – e amplamente utilizado Adorno – para se referir ao caráter fantasioso e simbólico que a mercadoria assume no sistema capitalista. A mercadoria deixa de ter um valor e significado estritamente ligado a sua utilidade, passando a ter um valor e significado estabelecido na sociedade (DUARTE, 2010, p. 61).

¹⁶ *Auschwitz* é um dos principais símbolos da barbárie nazifascista e do Holocausto. Designa um grupo de campos de concentração localizados no sul da Polônia criados pelo o governo alemão – então comandado por Adolf Hitler. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (em 1945), os campos foram desativados.

autônomo da subjetividade, o momento de resistência, rompe-se com Auschwitz, que simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o concreto empírico (ADORNO, 1995, p. 26).

A educação emancipatória, nesse contexto, assume o desafio de estimular a formação de indivíduos autônomos, portanto críticos, emancipados e conscientes das condições limitadoras da sociedade atual.

Como é possível perceber, o quadro teórico desta pesquisa fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, em especial na filosofia de Theodor Adorno. Nesse contexto, deparamo-nos com mais uma questão: afinal, qual a concepção de Adorno com relação ao conceito de *catarse* por ele utilizado em vários de seus escritos, mais especificamente na sua obra póstuma: *Teoria estética*?

No âmbito dos estudos estéticos, Aristóteles talvez seja o autor mais explorado para lidar com o conceito de *catarse*. Ele a considerava a finalidade primordial da tragédia. Contudo, em virtude da agressiva ação da indústria cultural, para Adorno, essa função *catártica* atribuída por Aristóteles já não encontra mais espaço na atualidade. Segundo Duarte (2010), o efeito catártico causava uma predisposição no espectador para uma atitude que favorecia o tipo de sociabilidade praticada na Grécia Antiga. Todavia, para Adorno e Horkheimer, afirma Duarte (2010), não é isso o que ocorre no âmbito da indústria cultural, por meio das manifestações “trágicas” da atualidade (tais como o teatro, o cinema, as telenovelas). O que ocorre é a produção de estímulos espetaculares promovidos pela diversão que tendem a se assemelhar ao efeito catártico definido por Aristóteles, mas que, porém, ocorre apenas como pura *higiene espiritual*:

[...] Horkheimer e Adorno não deixam de ver certa continuidade entre a tragédia ática e os produtos da indústria cultural. Ressalvam, no entanto, que o que na primeira liga-se a uma função social explícita, mediada por um processo de sublimação, nos últimos faz parte de uma estratégia de dominação e de aprisionamento das consciências com objetivos de manutenção do *status quo* e da lucratividade, sem qualquer ganho em termos éticos e/ou estéticos (DUARTE, 2010, p. 59).

Horkheimer e Adorno constataram a completa deturpação do trágico pela indústria cultural: o espectador é anestesiado de tal modo que não há mais lugar para a purificadora experiência do sofrimento e, conseqüentemente, para sua expressão

(DUARTE, 2010). Isso é feito por meio da substituição do herói trágico – que representava situações que despertavam emoções intensas – pela representação de imagens de indivíduos que passam por dificuldades triviais e as superam, saindo da situação do mesmo modo que entrou (DUARTE, 2010, p. 60). Esses efeitos estão longe de caracterizar o efeito catártico defendido por Aristóteles, mas compreendê-los torna-se determinante para investigar a hipótese deste trabalho, pois eles podem servir como contraponto para análise do real potencial catártico, proporcionado pela autêntica arte trágica.

Esclarecidas as nossas hipóteses de trabalho, registramos que nenhum dos artigos publicados nos periódicos analisados faz qualquer alusão ao efeito catártico do teatro. No caso das dissertações e teses da área da educação, que também foram objeto de análise, apenas um trabalho faz alusão à *catarse* proporcionada pelo teatro. Entretanto, tal trabalho não o faz com base na Teoria Crítica da Sociedade.

No caso do GT 24 (Educação e Arte?) da Anped, *Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar* (SANTOS, 2007), é o único trabalho que faz referência, ainda que sem muito aprofundamento, ao conceito de *catarse*. Segundo a autora, “[...] a criança exprime as suas necessidades emocionais, numa *catarse* propiciada pelo drama em que se envolve” (SANTOS, 2007, p. 9). A palavra é apenas citada, e seu significado não é apresentado.

Tal como se delineia, esta dissertação remete a uma pesquisa teórica que se constrói na interseção entre educação, arte e filosofia ou educação e filosofia estética. Como tal, zela pelo tratamento conceitual e assume um lugar político dissonante da atmosfera contemporânea na pesquisa educacional que tende a relegar para segundo plano discussões teóricas em face da ênfase pragmática nos chamados saberes da experiência, epistemologia da prática, ou ainda aquilo que MORAES (2001) denomina *recuo da teoria* e LOUREIRO (2007), por intermédio de Adorno, chama de *aversão à teoria*. De fato, parece haver uma tendência imperativa em realizar pesquisas acadêmicas por meio de abordagens pragmáticas. Isso revela uma preocupação que não está diretamente relacionada a qualidade dos estudos em si, mas principalmente à sua elevada quantidade, se comparada à quantidade de estudos de cunho teórico. Essa preocupação refere-se à possibilidade de que a educação esteja cada vez mais

comprometida com interesses hegemônicos que não visam a atender às reais necessidades dos indivíduos, e sim do mercado:

No campo educacional, 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. Essa hegemonia não só expressa a submissão ampliada da vida social à lógica e aos ditames da racionalidade técnica característica do capitalismo contemporâneo, mas também alimenta facetas do atual processo de danificação cultural (LOUREIRO, 2007, p. 524).

MORAES (2001) corrobora esse pensamento e acrescenta que há uma grande pressão da sociedade de que a educação seja o caminho para a sobrevivência em um mundo cada vez mais competitivo:

De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta (MORAES, 2001, p. 1).

Essas mudanças afetam o papel da educação na sociedade, que tende a não mais seguir as antigas referências educacionais (MORAES, 2001, p. 1). Entre as consequências dessas mudanças na educação, percebe-se a substituição da *teoria* pela *prática reflexiva* (MORAES, 2001, p. 3), tipo de abordagem mais adequada para o desenvolvimento de competências que visam a atender necessidades do mercado de trabalho:

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (BURGOS, citado por MORAES, 2001, p. 3).

Feitas essas ponderações, cabe anunciar a estruturação do trabalho. A dissertação contém quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo, *Catarse e experiência com a obra de arte autêntica*, faz um tratamento panorâmico do conceito de catarse com base em diferentes autores e contextos. O termo assumiu sentidos diversificados no decorrer do tempo e apresenta significados distintos em várias áreas do conhecimento. Entretanto, além de conhecermos os diferentes sentidos

do termo catarse, é importante identificar as características do tipo de educação que defendemos em nossa hipótese. O segundo capítulo, *Educação em Adorno*, apresenta a proposta da educação voltada para a emancipação com base nos pressupostos teóricos de Adorno. Em *Adorno e a indústria cultural: catarse e regressão dos sentidos*, terceiro capítulo, destaca-se o tipo de catarse estimulada pela sociedade atual e suas consequências para os processos de formação humana. Por fim, o quarto capítulo, *Estética, catarse e teatro: reflexões adornianas*, explica como a catarse teatral pode servir para uma educação emancipadora com base na teoria estética de Adorno.

CAPÍTULO I

CATARSE E EXPERIÊNCIA COM A OBRA DE ARTE AUTÊNTICA

Para iniciar nossa discussão acerca do conceito de catarse, cabe destacar a contribuição de Aristóteles, quem pela primeira vez apresentou o conceito por intermédio de sua obra *Poética* (ARISTÓTELES, 1991). A relevância do filósofo para compreender o termo é tamanha, que todos os dicionários pesquisados referenciam a definição aristotélica. O filósofo sistematizou o conceito de catarse através da definição de tragédia, como vemos a seguir:

E pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções (ARISTÓTELES, 1991, p. 251).

Observa-se que, para Aristóteles, a tragédia é a *imitação da ação* pela atuação dramática. Além disso, é possível constatar que, para o filósofo, o efeito dessa atuação nos espectadores é a *purificação das emoções*. A partir das definições dicionarizadas, veremos como que, para diversos autores, essa purificação corresponde à catarse. Além disso, constataremos que o conceito de catarse apresenta definições distintas de acordo com área do conhecimento considerada, o autor e o contexto histórico.

O conceito de catarse: primeiras aproximações

Nem sempre os dicionários conseguem expressar o processo dinâmico e vivo das palavras, mas por eles é possível ter uma breve noção de como elas se apresentam e até mesmo, a depender da obra, conhecer parte do processo histórico que as constituíram. O dicionário Aurélio (1999), por exemplo, considera que catarse pode ser:

1. Purgação, purificação, limpeza. 2. Med. Evacuação, natural ou provocada, por qualquer via. 3. Psicol. Efeito salutar provocado pela conscientização de uma lembrança fortemente emocional e/ou traumatizante, até então reprimida. 4. Teatr. O efeito moral e purificador da tragédia clássica, conceituado por Aristóteles, cujas situações dramáticas, de extrema intensidade e violência, trazem à tona os sentimentos de terror e piedade dos espectadores, proporcionando-lhes o alívio, ou purgação, desses sentimentos (AURÉLIO, 1999, p. 427).

Mesmo que apresente definições distintas na medicina, na psicológica e também no teatro, é possível perceber alguns elementos comuns presentes nessas diversas áreas. Para começar, não se trata de algo palpável, e sim de um efeito, ou seja, de uma ação ou reação. Além disso, em todas as definições aparece a ideia de purgação ou limpeza, isto é, algo que está dentro do indivíduo, cuja exteriorização é benéfica a ele.

Não muito distante do que é apresentado por Aurélio (1999), o dicionário Michaelis (2012) *on-line* destaca o conceito com ênfase na dimensão psicológica: “1 Purgação. 2 Purificação. 3 Psicol. e Med. Método de purificação mental que consiste em revocar à consciência os estados afetivos recalçados, para aliviar o doente dos desarranjos físicos e mentais oriundos do recalçamento” (MICHAELIS, 2012).

Na mesma direção, Larousse (2006) considera catarse como:

1. Ação ou efeito de purificar (-se); purgação. 2. Efeito de purificação produzido por uma representação dramática, uma tragédia clássica. 3. PSIC. Método de tratamento que visa obter uma descarga emocional associada à lembrança de acontecimentos traumáticos. 4. PSICN. Operação de trazer à consciência recalques do inconsciente (LAROUSSE, 2006, p. 577).

Assim, é possível inferir que, em linhas gerais, o conceito de catarse não apresenta divergências entre os autores dos principais dicionários pesquisados. Alguns dicionários de Filosofia tendem a reproduzir a concepção apresentada pelos autores mencionados. Esse é o caso, por exemplo, de Cuvillier (1976), que parte de Aristóteles:

1. Em Aristóteles: purgação das paixões por meio da arte, que lhes permite expandir-se em objetos fictícios. 2. Terapêutica psicanalítica consistente em livrar o sujeito de suas perturbações, quer mediante revogação à consciência da ideia cujo recalque as produziu, quer mediante ab-reação (CUVILLIER, 1976, p. 19).

Em Durozoi e Roussel (1996), catarse aparece com os mesmos significados apontados por Cuvilier (1976). Todavia, eles acrescentam que:

[...] Essa tese foi retomada com variantes por certos teóricos modernos do teatro (principalmente Antonin Artaud), assim como nas terapêuticas psicológicas, como os psicodramas ou os sociodramas. Em psicanálise, designa a volta à consciência de um acontecimento recalcado e o desaparecimento dos problemas que provocava (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 75).

Abbagnano (2007) oferece vários sentidos histórico-filosóficos ao conceito de catarse:

Em Platão, esse termo tem acepção moral e metafísica. Designa, em primeiro lugar, a libertação em relação aos prazeres; em segundo lugar, a libertação da alma em relação ao corpo, no sentido de que a alma se separa ou se retira das atividades físicas e realiza, já em vida, a separação total, que é a morte. [...] Aristóteles utilizou amplamente esse termo em seu significado médico, nas obras sobre história natural, como purificação ou purgação. Mas foi o primeiro que o usou para designar também um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música, provocam no homem (ABBAGNANO, 2007, p. 137).

Esse autor também apresenta a definição de catarse proposta por Goethe, “[...] para quem ela consistiria no equilíbrio das emoções que a arte trágica induz no espectador, depois de ter suscitado nele essas mesmas emoções e, portanto, na sensação de serenidade e pacificação que ela proporciona” (ABBAGNANO, 2007, p. 138). Vale ressaltar que, apesar de a definição de Goethe ser semelhante à de Aristóteles, ambas diferem pelo fato de que, para Aristóteles, o significado de catarse estética não é diferente da catarse médica ou moral, enquanto Goethe se refere especificamente ao aspecto estético do termo.

Abbagnano (2007) ressalta que, atualmente, a catarse se refere principalmente à função libertadora da arte. A noção de catarse assemelhar-se-ia à de *sublimação* na psicanálise freudiana. À medida que os impulsos do indivíduo são transformados pela arte, o mecanismo da catarse equivale ao da sublimação:

Freud às vezes chamou de catarse o processo de sublimação da libido, pelo qual a libido se separa do seu conteúdo primitivo [...]. A esse processo de catarse (“sublimação”) são devidos todos os progressos da vida social, a arte, a ciência e a civilização em geral, pelo menos

sempre que dependam de fatores psíquicos (ABBAGNANO, 2007, p. 138).

Com base nos dicionários gerais e nos específicos da área filosófica, é possível inferir que, ao longo da história, o conceito de *catarse* recebeu e tem recebido diversas interpretações. Trata-se de um conceito polissêmico e, no que tange à *experiência estética*, é inequívoca a contribuição da teoria psicanalítica para pensar o fenômeno da fruição do espectador em relação às artes.

Com efeito, nos dicionários de artes (CHILVERS, 2001; LUCIE-SMITH, 1990; READ, 1990), o conceito de *catarse* não é mencionado. Não obstante, isso não acontece com os dicionários específicos do campo do teatro. Teixeira (2009), por exemplo, apresenta *catarse* apenas em seu significado original, desenvolvendo o conceito de Aristóteles:

Conceito que vem da Grécia Antiga, usado tanto pela tragédia como pela medicina, podendo significar purificação, para o teatro, ou purgação, no sentido médico. Na Poética de Aristóteles, designa um dos traços fundamentais da tragédia: ao inspirar, por meio da ficção, certas emoções penosas e malsãs, especialmente a piedade e o terror, a *catarse* nos liberta desses sentimentos dolorosos; o efeito moral e purificador despertado pela tragédia clássica, na Grécia Antiga, onde as situações dramáticas, de extrema intensidade, traziam à tona os sentimentos de terror e piedade aos espectadores, proporcionando o alívio ou a purgação desses sentimentos; purgação; purificação; *catársis* (TEIXEIRA, 2009, p. 70).

Vasconcellos (2009), além de oferecer a definição aristotélica, preocupou-se em discutir o significado de *catarse* mediante a explicação dos conceitos de *terror* e *compaixão*, presentes na reflexão de Fergusson:

A complexidade de determinar um significado preciso para tal conceito está relacionada a problemas de tradução e a problemas de interpretação. [...] Fergusson se refere à *compaixão* como o sentimento diante do que quer que seja grave e constante, que une o sujeito ao sofrimento humano; e a *terror*, como o sentimento diante do que quer que seja grave e constante, que une o sujeito à causa secreta desse sofrimento (“*The Poetics and the Modern Reader*” in *Aristotele’s Poetics*, p. 34). Fergusson diz, ainda, que a *catarse* só ocorre quando essas duas emoções acontecem simultaneamente, já que separadamente, *compaixão* é apenas algo sentimental e *terror*, um mero agente provocador de suspense. Juntas, porém, atuam no sentido de purificação ou purgação (VASCONCELLOS, 2009, p. 42).

Pavis (2007) faz uma interessante abordagem que enfatiza não só o conceito de catarse no decorrer do tempo, como também os vários autores que o explicaram. Ele ressalta que, no processo catártico, definido por Aristóteles, ocorre a *identificação* do espectador com o herói trágico. Trata-se de uma das principais finalidades e consequências da tragédia: o trabalho imaginário e a produção da ilusão cênica provocam a identificação e o prazer estético no espectador (PAVIS, 2007, p. 40). Se o herói trágico sofre, o espectador sofre com ele. Se o herói trágico finaliza o espetáculo feliz e vitorioso, o espectador compartilha essas sensações com ele. Desde o Renascimento até o século das Luzes, a concepção cristã inclinou-se para uma visão mais negativa da catarse, “[...] que seria frequentemente um endurecimento ante a visão do mal e uma estoica aceitação do sofrimento” (PAVIS, 2007, p. 40). Com uma visão também negativa, Rousseau condena o teatro por considerar a catarse uma emoção passageira que só perdura durante o tempo do espetáculo e que em nada contribui para o indivíduo (PAVIS, 2007).

Com a ascensão da burguesia, a catarse ganhou novo sentido. Desde a segunda metade do século XVIII, com o drama burguês, houve uma tentativa de

[...] provar que a catarse não se destina a eliminar as paixões do espectador, mas a transformá-las em virtudes e em participação emocional [...]. A tragédia acaba sendo um poema que provoca a piedade, convida o espectador a encontrar o meio termo (noção burguesa por excelência) entre os extremos da piedade e do temor (PAVIS, 2007, p. 40).

Do mesmo modo que Abbagnano, Pavis (2007) também registra a contribuição de Goethe acerca da catarse. Ele a descreve como necessária, tanto no drama como em toda obra poética, pois ela auxiliaria na reconciliação das paixões ou, nas palavras de Abbagnano (2007, p. 138), no “equilíbrio das emoções”. Pavis (2007) considera que também Nietzsche, por outro lado, acreditava na tragédia como uma forma de arte superior, cujos efeitos não se limitam à catarse, de modo a não concordar com a explicação da emoção trágica defendida por Aristóteles. Por sua vez, em concordância com o pensamento de Nietzsche, Brecht compara o efeito catártico à alienação ideológica do espectador e “[...] à valorização, nos textos, somente dos valores a-históricos das personagens” (PAVIS, 2007, p. 40).

Fundamentado em Barrucand, Pavis (2007) conclui que os teóricos atuais tendem a harmonizar as várias divergências teóricas:

A conscientização (distância) não se sucede à emoção (identificação), uma vez que o compreendido está em relação dialética com o experimentado. Há menos passagem de uma atitude (reflexiva) a uma outra (existencial), do que oscilações entre uma e outra, por vezes tão próximas que quase se pode falar de dois processos simultâneos, cuja própria unidade é catártica (BARRUCAND, citado por PAVIS, 2007, p. 41).

Com base nas referências consultadas, infere-se que o conceito de catarse parece indicar uma consolidação, para o sujeito fruidor, de uma espécie de tremor estético com o qual vários autores concordam ser de cunho *ético-formativo*. Essa percepção pode mostrar que o conceito de catarse apresenta um papel de destaque não só na arte e na psicanálise mas também na educação. Emerge, assim, o questionamento que motiva este trabalho de pesquisa: em que medida o processo catártico propiciado pelo teatro pode contribuir para compreender a formação humana no campo da educação? Indaga-se, portanto, sobre a possibilidade de o processo catártico motivado pelo teatro inspirar uma formação a *contrapelo* dos ditames educacionais vinculados à lógica do mercado.

E quais seriam esses ditames educacionais problemáticos que estão relacionados ao presente estudo? Por outro lado, qual seria o tipo de educação que poderia conduzir a sociedade para a emancipação e resistência? No próximo capítulo, veremos o conceito de educação sob ótica da Teoria Crítica da Sociedade, com base nos estudos de Adorno. Por meio de tais preceitos, será possível definir o tipo de experiência catártica que pode vir a se relacionar com a educação emancipatória.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO EM ADORNO

Neste capítulo nosso objetivo é apresentar algumas reflexões relativas ao pensamento de Adorno sobre os conceitos de autonomia e emancipação, fundamentais para compreender sua concepção de formação humana, e propor o diálogo desses conceitos por meio da interseção entre teatro e educação.

Em geral, pode-se considerar que Adorno pensa a educação com base nos conceitos de autonomia/emancipação e barbárie. E como esses conceitos se articulam? Formação, autonomia e emancipação aproximam-se de tal modo, que parecem ser uma única categoria, pois uma educação emancipatória é aquela que visa a promover um pensamento capaz de conduzir o indivíduo a uma vida autônoma. Uma sociedade democrática, formada por indivíduos autônomos, tende a resistir à barbárie, objetivo que Adorno considera crucial para a continuação da humanidade.

Mas o que vem a ser formação para Adorno? O conceito de *formação* pode ser encontrado em vários de seus textos, entre os quais *Teoria da semiformação* (2010). Com efeito, nesse ensaio, ele parece analisar e fornecer elementos para uma mais bem apropriada compreensão do conceito.

Todavia, há também a coletânea *Educação e emancipação*, na qual Adorno (1995) dispõe ao leitor uma série de elementos que articulam a formação com uma discussão política comprometida com os problemas da organização da sociedade e suas consequências para a educação. Nesse livro há quatro artigos – *O que significa elaborar o passado?*, *A filosofia e os professores*, *Tabus acerca do magistério* e *Educação após Auschwitz* – e quatro conversas realizadas com Hellmut Becker e mediadas por Gerd Kadelbach, intituladas *Televisão e formação*, *Educação – para quê?*, *A educação contra a barbárie* e *Educação e emancipação*, que foram transcritas conforme

gravações de transmissões radiofônicas¹⁷.

Por dispor de diretrizes fundamentais à temática desta dissertação, neste capítulo analisaremos os artigos *O que significa elaborar o passado?* (ADORNO, 1995a), *A filosofia e os professores* (ADORNO, 1995b), *Tabus acerca do magistério* (ADORNO, 1995c), *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 1995d), *Educação – para quê?* (ADORNO, 1995e), *A educação contra a barbárie* (ADORNO, 1995f) e *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995g).

Adorno teceu inúmeras críticas ao sistema educacional de sua época. Ele teria constatado que a educação, desde o Iluminismo, estava sendo cada vez mais baseada no desenvolvimento da *racionalidade técnico-instrumental* dos indivíduos. Ainda hoje é possível observar que os saberes transmitidos nas escolas privilegiam, de forma fragmentada, o conhecimento científico. Um agravante é que, por vezes, tais saberes são desprovidos de sentido social e de contextualização histórica. Esses aspectos ilustram alguns traços da educação com vistas somente ao “esclarecimento” da consciência (ADORNO, 1995, p. 11).

Com base em tal contexto, é possível deduzir um problema que marca a obra de Adorno e nos faz questionar os rumos e objetivos da educação: quando a educação é desprovida de sentido histórico-social, tende a se fechar no condicionamento social. Os indivíduos, quando envoltos nesse condicionamento, tendem a encarar tanto a própria situação quanto o *status quo* da sociedade como agentes inertes, imutáveis, efeito que inibe a capacidade de vislumbrar novas possibilidades para a própria realidade (ADORNO, 1995, p. 11). Trata-se de uma educação voltada para o conformismo e sujeita a barbárie. A falta do amparo histórico por parte da formação tende a traduzir-se no descomprometimento da cultura diante dos crimes contra a humanidade. Uma formação humana que não leve em conta essa postura neutra e descomprometida do tipo de cultura que predomina na atualidade já é, ela própria, semiformação (DUARTE, 2003, p. 442).

É nesse contexto que a Teoria Crítica da Sociedade ganha especial relevância, pois ela possibilita a análise da formação social da atualidade e busca descobrir

¹⁷ Tais transmissões radiofônicas compõem uma produção em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, na Alemanha, cuja série Questões educacionais da atualidade contou com frequentes participações de Adorno no período entre 1959 e 1969 (MAAR, 1995, p. 8).

condições que possam interferir em seu rumo. Wolfgang Leo Maar, no prefácio de *Educação e Emancipação*, explica:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (MAAR, 1995, p. 12).

Para Adorno (2010), a educação passava por uma crise que não se limitava à escola, mas que correspondia à crise da própria formação humana: “[...] os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações” (ADORNO, 2010, p. 8).

Como tudo na sociedade capitalista, a educação assumiu a forma de mercadoria, convertendo-se, assim, em *semiformação*. Adorno não compreendia a semiformação como a falta ou ausência de formação, e sim como um tipo de formação deformada que, longe de ser um meio para o sujeito obter o real domínio do conhecimento e de sua capacidade de reflexão, compõe um dos mecanismos da sociedade administrada para estimular no indivíduo uma postura conformista perante a sociedade e de acordo com o pensamento heterônomo (ADORNO, 2010, p. 34). Nesse contexto, a não formação é mais interessante para a geração de indivíduos emancipados do que a semiformação, pois “[...] a não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados –, podia elevá-los à consciência crítica” (ADORNO, 2010, p. 21). No entanto, tais qualidades são inibidas pela semiformação.

Um dos efeitos mais visíveis da semiformação é que, tal como na lógica do mercado, na qual tudo precisa ser consumido vorazmente, os saberes escolares são compostos por conhecimentos fragmentados que o aluno é induzido a consumir para tão somente obter sua aprovação nas avaliações, que passam a representar-lhe o objetivo

final da sua educação, ao invés de um meio para atingir uma existência autônoma¹⁸.

Apesar desse cenário, o filósofo considera que é possível um projeto de promoção da autonomia por meio da formação acadêmica. A educação pode oferecer ao aluno uma formação que lhe permita perceber as contradições da sociedade administrada e lhe forneça um meio para resistir aos apelos dessa sociedade. Adorno elucida: “A educação por meio da família (na medida em que é consciente), por meio da escola e da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995e, p.144).

Pucci (1999, p. 117) considera que educação, para Adorno, é o mesmo que emancipação. Somente uma visão radical como essa, que funde educação com emancipação, pode ir contra uma sociedade que busca incansavelmente fazer que o homem seja igual ao coletivo (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 117). A educação emancipatória constitui uma possibilidade para o indivíduo resistir ao mecanismo heteronômico do sistema, para que ele conquiste a própria autonomia. O papel da educação, assim, envolve auxiliar na desmitificação desse mecanismo, de modo a possibilitar ao indivíduo uma reflexão crítica sobre ele mesmo e o mundo. Isso naturalmente vai além dos limites da escola e do próprio momento da instrução, conforme a leitura de Pucci (1999):

Esse tipo de raciocínio nos leva a inferir que a esfera do educativo não se delimita às instituições de ensino, ampliando a percepção a ponto de investigarmos a forma como a mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos, inclusive nas escolas (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 116).

Desse modo, pensar a educação requer que ampliemos nossa visão para os processos formativos que ocorrem fora do âmbito escolar. Isso justifica a grande preocupação de Adorno em apresentar suas conclusões a respeito da educação sempre vinculadas à cultura e à formação cultural.

¹⁸Adorno apropriou-se de muitos fundamentos de Immanuel Kant para definir suas prerrogativas, ora concordando, ora discordando. Sobre a autonomia, Kant afirmava que a *Bildung* deve corresponder à passagem da heteronomia para a autonomia, o que corresponde ao exercício pleno da razão (CRUZ JUNIOR, 2010). Adorno acrescenta que essa afirmativa de Kant só é verdadeira quando levadas em conta as condições da vida humana em sociedade e a sua relação com a natureza (ADORNO, 2002, p.18).

Para introduzir sua *teoria da semiformação* (2010), Adorno propõe um olhar mais apurado sobre o conceito de cultura, que está diretamente ligado à sua relação com a sociedade. Para o filósofo, o conceito de cultura não pode ser estratificado em uma ideia sagrada e espiritual que se oponha à práxis, tampouco em uma relação unilateral que vise à mera adaptação dos indivíduos. Ambas as visões constituem uma formação ideológica e, portanto, de cunho limitador ao invés de libertador:

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

Por causa disso, ele considera que a legítima cultura corresponde justamente ao esforço subjetivo de se conciliar os extremos, à busca de resolver o conflito entre as duas posições que estão diretamente opostas: “O duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não-conciliado, que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que não possui” (ADORNO, 2010, p. 11).

Essa dinâmica que caracteriza a cultura é idêntica à que ocorre no processo de formação. Entretanto, do mesmo modo que ocorre com a cultura, a sociedade contemporânea não oferece um terreno fértil para a formação legítima (ADORNO, 2010, p. 12). Em seu lugar, impõe um tipo de formação deturpada: a *semiformação*. As organizações a que o indivíduo precisa se submeter desde o nascimento lhe impõem uma estrutura heteronômica à qual só lhe resta adequar-se no decurso de seu desenvolvimento. Isso lhe dificulta uma formação com vistas à autonomia.

O pensamento heteronômico se impõe de tal modo, que o particular e o diferenciado são eliminados: “A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (ADORNO, 2010, p. 25). Tal irracionalidade reflete-se na própria configuração da sociedade contemporânea. Isso é perceptível especialmente quando observamos que a ideia de formação cultural predominante está ligada a uma imagem ficcionada de uma sociedade justa, igualitária e racional.

Essa ideia de formação tem inevitáveis repercussões na área da educação, pois é

fácil constatar que os saberes transmitidos pelas instituições educacionais nem sempre estão vinculados aos problemas que a sociedade enfrenta. Entretanto, não vivemos em uma sociedade racional, de modo que a formação baseada nesse ideal só faria sentido em uma sociedade que correspondesse a esse modelo utópico, ou seja, em uma sociedade baseada na justiça, na igualdade social e no pleno exercício dos direitos humanos sem distinções de qualquer natureza: “Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (ADORNO, 2010, p. 13).

Como isso não ocorre na prática, temos um paradoxo que demonstra que a formação cultural idealística não auxilia o indivíduo a atuar na sociedade, pois “No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática” (ADORNO, 2010, p. 14).

Nesse contexto, o contato direto, crítico e reflexivo dos indivíduos com os saberes é eliminado, sendo substituído por uma relação intermediada pela ideologia hegemônica. Com base na leitura da *Teoria da Semiformação* (2010), Loureiro e Della Fonte (2003) inferem que esses efeitos são ainda notórios na sociedade atual e acrescentam que “[...] a indústria cultural oferece às massas uma gama infinita de bens simbólicos com a promessa de uma formação cultural plena, mas que, em verdade, serve para perpetuar a ordem” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 56). É como se os sujeitos se sentissem mais integrados, existencialmente satisfeitos por terem consumido os produtos desta indústria. A promessa é justamente essa, tornar as pessoas mais completas, afastando-as da possibilidade de sentir qualquer lampejo de angústia ou vazio existencial. Em geral, o lema do indivíduo semiformado é esse: eu assisti, eu li, eu ouvi, eu sei, eu conheço. A experiência que ele tem com o mundo é sempre *mediada* pelos aparatos da indústria cultural que de antemão determina o que ele assiste, o que ele lê, o que escuta, o que ele deve saber e conhecer.

A sociedade atual tende a negar ao indivíduo oportunidades para viver experiências formativas legítimas. A semiformação é o reflexo de como a sociedade acolhe a educação. Cabe agora questionar: e o que seria experiência formativa na visão adorniana? A experiência formativa é diferente dos experimentos das ciências naturais,

por isso ela está mais próxima de um processo de mediação autorreflexivo entre o sujeito e o objeto, cuja relação permite a formação emancipada desse sujeito em uma relação dialética (ADORNO, 1995, p. 24). Essa relação dialética permite a compreensão do objeto até além do seu limite, negando o sentido imediato do objeto. Em outras palavras: “O que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é” (ADORNO, 1995, p. 25).

Além de compreender a existência formal do objeto, é necessário confrontá-la com sua forma social, pois isso “[...] implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade” (ADORNO, 1995, p. 24). Em *O que significa elaborar o passado?* (ADORNO, 1995a, p. 29), primeiro texto do livro *Educação e Emancipação*, Adorno explica como essa forma social pode ser compreendida e também a relação entre a memória – no sentido de história coletiva – e a autonomia.

O que significa elaborar o passado?

Uma das principais contribuições de *O que significa elaborar o passado?*¹⁹ (ADORNO, 1995a, p. 29) é a explicação de como, segundo Adorno, a memória deveria ser incorporada ao contexto vigente através da reflexão crítica de aspectos históricos. Para Adorno, a forma pela qual a sociedade lida com a memória afeta diretamente a materialização da cultura: se lembrada de forma minuciosa e crítica, isso pode se refletir em uma sociedade mais consciente que viabilize a emancipação. Por outro lado, se a memória é esquecida ou minimizada, isso pode se refletir em uma sociedade cada vez mais administrada e sujeita a barbárie. É desse ponto de vista que Adorno apresenta traços do cenário político, histórico e social da Alemanha do pós-Segunda Guerra Mundial, visivelmente marcado pelo trauma do *Auschwitz*. Adorno explica que, no funcionamento da sociedade de sua época, havia uma tendência de esquecer o passado, em uma tentativa de eliminá-lo da memória. Esse fenômeno não é acidental, pois uma sociedade sem memória tende a se adaptar ao existente mais facilmente, além de limitar as possibilidades de emancipação e do exercício da autonomia: “Quando a humanidade

¹⁹ Palestra no Conselho de Coordenação para a Colaboração Cristão-judaica, ocorrida em 1959 (ADORNO, 1995, p. 187).

se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação do existente, nisto reflete-se uma lei objetiva do desenvolvimento” (ADORNO, 1995a, p. 33).

Para fazer tais afirmações, Adorno fez uso especialmente das contribuições psicológicas de Freud. Baseado no psicanalista, Adorno afirma que a sociedade sem memória assume um potencial totalitário que força o indivíduo a se identificar com o existente. A ordem econômica obriga a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes: diante do sentimento de impotência, a alternativa que resta é a de adaptação. Essa adaptação compromete a autonomia e implica a descrença na democracia (ADORNO, 1995a, p. 43).

Esses *aspectos sombrios* (ADORNO, 1995a, p. 44) são destacados por Adorno para mostrar a importância e o papel de uma *pedagogia democrática*. Sua preocupação em descrever o panorama de sua época no texto *O que significa elaborar o passado?* (ADORNO, 1995a) exemplifica a maneira como a educação precisa estar integrada ao contexto social, político, histórico e econômico. Compete assim à educação (enquanto instituição) promover alternativas que contemplem tal necessidade. “Seria urgente fortalecer nas universidades uma sociologia vinculada à pesquisa histórica de nossa própria época” (ADORNO, 1995a, p. 46). Uma educação sem esse respaldo sociológico é semiformação, pois põe o indivíduo à mercê das aparências imediatas e externas da realidade e, portanto, propenso à mera adequação ao mundo como ele é dado. Por outro lado, se a educação está integrada à sociologia, ela permite que o indivíduo compreenda melhor o mundo ao seu redor, o que ele foi e também o que ele pode vir a ser. O caminho para reelaborar o passado não está nos meios de comunicação de massa – cujo uso foi impregnado pela indústria cultural –, e sim na educação; mas não em qualquer educação, e sim em uma educação baseada nos pressupostos descritos acima. De qualquer modo, Adorno ressalta que “[...] para isso será necessária uma educação dos educadores.” (ADORNO, 1995a, p. 46). E em que consistiria essa *educação dos educadores*? O texto *A filosofia e os professores* (ADORNO, 1995b) nos traz reflexões que permitem pensar essa questão.

A filosofia e os professores

Em *A filosofia e os professores*²⁰ (ADORNO, 1995b), Adorno tece algumas considerações a respeito da prova geral de filosofia dos concursos para docência em ciência nas escolas superiores do Estado de Hessen, na Alemanha (ADORNO, 1995b, p. 51). Apesar de aparentemente tratar da análise de um caso específico e de uma época específica, Adorno defende ideias que nos instigam a refletir sobre a formação dos professores no atual contexto social, tanto com vistas para a atuação no ensino superior quanto para as demais esferas da educação.

Adorno criticava a prova realizada em Hessen por ter constatado que ela tratava a filosofia de forma fragmentária e coisificada²¹. Desse modo, a situação dos candidatos que ficavam reprovados em tal exame era tão preocupante quanto a dos que eram aprovados sem problemas, pois sua finalidade era questionável. Para fazer tal afirmação, Adorno recorreu ao próprio regulamento da prova, por meio do qual inferiu que sua pretensão era distinguir candidatos intelectuais (aqueles que conseguissem ir além do seu aprendizado durante o curso) dos profissionais medíocres (aqueles que se limitassem aos conteúdos apreendidos) (ADORNO, 1995b, p. 54). Contrapondo-se a essa finalidade, Adorno recorre a Fichte (ADORNO, 1995b, p. 55), para quem a finalidade da formação filosófica no ensino superior deveria ser a de “[...] garantir às ciências particulares o seu ofício, convertendo em conhecimento e prática consciente aquilo que nelas foi até agora apenas dádiva natural dependente da sorte” (ADORNO, 1995b, p. 55), ou ainda, nas palavras de Adorno: “Com este espírito filosófico assim desenvolvido, enquanto é a forma pura do saber, deveria se apreender e perpassar em sua unidade orgânica todas as matérias científicas na instituição de ensino superior” (ADORNO, 1995b, p. 55).

Adorno defendia a ideia de que nos estudos de todas as ciências deveria haver a compreensão filosófica da área em questão. Para Adorno, essa formação tende a despertar no indivíduo uma forma de pensar mais livre e autônoma, atingindo assim

²⁰ Transcrição da palestra na Casa do Estudante de Frankfurt, transmitido pela Rádio de Hessen em novembro de 1961 (ADORNO, 1995, p. 187).

²¹ *Coisificação* (*Verdinglichung*) ou *reificação* é um conceito definido por Lukács muito presente nos textos de Adorno. Designa o tipo de alienação que ocorre quando as relações sociais são tratadas como “coisas”, alterando-se por essa via a experiência do sujeito com o objeto (ADORNO, 1995, p. 130).

aquilo que pressupõe ser o objetivo dos cursos superiores: a *verdadeira formação do espírito* (ADORNO, 1995b, p. 60). Em resposta àqueles que pensam a formação filosófica como apenas uma disciplina a mais nos currículos dos cursos superiores, Adorno acrescenta que esses “[...] são precisamente os mesmos para quem a filosofia é nada além de uma disciplina” (ADORNO, 1995b, p. 60).

A preocupação de Adorno evidencia a relação entre o pensar filosoficamente e a emancipação. O pensamento filosófico permite ao indivíduo uma forma de refletir os acontecimentos além da sua aparência imediata. Desse modo, a capacidade de pensar filosoficamente está diretamente relacionada a uma maneira de pensar emancipadamente e de assumir uma postura autônoma diante do mundo. Se essas habilidades são essenciais para a emancipação da sociedade (tal como Adorno defendeu em toda sua obra), tornam-se críticas quando se referem à formação de educadores.

A formação filosófica defendida por Adorno é aquela que possibilita a reflexão direta sobre o objeto de estudo, em vez da mera aceitação ao que já está estabelecido. Pensar filosoficamente pressupõe pensar os acontecimentos além de sua aparência imediata, o que está diretamente relacionado à emancipação. Esse é um dos pontos-chave da filosofia adorniana: a autonomia ocorre quando o indivíduo consegue atingir essa compreensão que se contrapõe à crença incondicional ao que já existe. Daí a importância da memória que Adorno enfatizou em seu texto *O que significa elaborar o passado?*, discutido anteriormente. A memória nos permite compreender as questões econômicas, sociais e políticas por trás do jogo de aparências que turvam a consciência dos indivíduos:

O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que, longe de serem naturais, constituem na verdade resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 1995b, p. 67).

Se considerarmos o contexto atual, a educação formal presente na instituição escolar tende, cada vez mais, priorizar uma formação em que o conhecimento é descaracterizado de sua potência cultural formadora. Não apenas as ciências da natureza, mas em quase todas as áreas há uma tendência a um tipo de formação destituída de crítica e historicidade. Isso facilita o projeto meramente adaptador e heterônomo, de tal modo que faz parecer desnecessária a reflexão provinda de uma

formação cultural pautada na reflexão filosófica.

Essa realidade é constatável não só nos exames que buscam avaliar a formação de professores mas também em todas as demais áreas do conhecimento humano, inclusive naquelas voltadas para a sociedade. No caso brasileiro, o ENEM e os vestibulares parecem ser bem ilustrativos dessa situação. Esse aspecto não apenas foi descrito em *Educação e Emancipação*, como também foi profundamente trabalhado no livro de Adorno em parceria com Horkheimer *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, por meio do qual os autores inferem que “[...] a expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 42).

O papel da educação para a emancipação é indiscutível na obra de Adorno, entretanto o filósofo salienta que a educação enfrenta outros desafios, já presentes na história da civilização ocidental antes mesmo do Iluminismo. Se em *O que significa elaborar o passado* e *A filosofia e os professores* Adorno nos chama a atenção sobre a emergencial necessidade de observar o mundo que nos cerca sob a luz da memória e o papel da instituição escolar nesse contexto, vemos em *Tabus acerca do magistério* os obstáculos percebidos por Adorno que a educação enfrenta.

Tabus acerca do magistério

Em *Tabus acerca do magistério*²², Adorno (1995c) revela suas impressões sobre problemas que a própria profissão do professor enfrenta. Ele registra suas impressões relativas a uma série de problemas relacionados ao magistério e à imagem que se faz do professor na Alemanha da década de 1960, mas ainda que passados mais de quarenta anos, talvez não seja exagero considerar que se trata de um fenômeno bastante familiar e característico do contexto atual. Ele considera que há certo menosprezo generalizado pela profissão do professor e também a necessidade de pesquisas sobre o assunto, em especial estudos de caso com análises de caráter psicanalítico.

Para Adorno, o menosprezo dos alunos pelos professores ocorre desde a

²² Transcrição da palestra apresentada no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, em 21 de maio de 1965, transmitida e publicada no mesmo ano (ADORNO, 1995, p. 187).

antiguidade, persiste até a atualidade e corresponde aos tabus, ou seja, às representações normalmente de caráter inconscientes que há contra o magistério (ADORNO, 1995c, p. 98).

Pode-se destacar ao menos dois tabus presentes no texto: 1) a separação entre força física e força intelectual, na qual a primeira sempre foi mais privilegiada pela sociedade. Nesse ínterim, vale lembrar que, na própria escola, por muito tempo foi comum a imposição da disciplina por meios bárbaros (como a palmatória e a imposição de castigos degradantes). Esse tipo de violência continua presente discretamente por meio de elementos da estrutura escolar, como a hierarquia, estrutura avaliativa baseada em notas, regulamentos coercitivos ou mesmo a violência simbólica, muito presente nos casos de *Bullying* cometidos pelos professores e também pelos alunos; 2) os complexos processos de identificação por parte do aluno. Por isso, Adorno explica que a imagem do professor tende a ser a de um carrasco, principal responsável pela ordem e disciplina que detém o poder de penalizar aqueles que não seguem as normas. Os alunos se sentem no direito de transgredir as regras, pois se identificam com o agressor: “A desonestidade presente no aluno que consulta o livro durante uma avaliação tem vínculo direto com o professor que se diz compreensivo e aberto ao diálogo e que, na primeira oportunidade, pune com todas as suas forças” (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 127).

Esses problemas retratados por Adorno constituem alguns dos desafios que a educação precisa superar para exercer sua função prioritária: contribuir para a emancipação da sociedade.

Para tanto, o caminho que a educação deve seguir é o da desbarbarização da sociedade: “O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disso” (ADORNO, 1995c, p. 117), tese aprofundada no texto *Educação após Auschwitz*, (ADORNO, 1995d) conforme veremos a seguir.

Educação após Auschwitz

Em *Educação após Auschwitz*²³, Adorno (1995d) defende a ideia de que o principal objetivo de toda educação é a exigência de que *Auschwitz* não se repita. Ele explica sua enfática preocupação em virtude do fato de que, mesmo com a humanidade supostamente esclarecida e com todos os progressos conquistados, algo tão bárbaro como *Auschwitz* ainda teve condições para ocorrer. Diante disso, fica evidenciado que o desenvolvimento científico e tecnológico não corresponde necessariamente ao desenvolvimento social e humano e que as condições objetivas para que *Auschwitz* ocorresse continuam presentes mesmo após a tragédia: “O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa” (ADORNO, 1995d, p. 120).

Para Adorno (1995d), se em *Auschwitz* ocorreu o sacrifício de milhões de inocentes, logicamente existiram pessoas incumbidas de cometê-lo. E como é possível que tantas pessoas tenham colaborado para esse crime contra a humanidade? Adorno argumenta que a resposta a essa questão está relacionada a uma das principais características daquilo que ele denominou como sociedade administrada: o coletivo pressiona o particular para que atue conforme o senso predominante. Esse senso predominante está em prol de ideais que nem sempre privilegiam o social. A autonomia é destruída em prol da heteronomia. Adorno explica muito bem esse fenômeno, ao ressaltar:

A pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime (ADORNO, 1995d, p. 122).

Se as condições para a repetição de *Auschwitz* ainda persistem, o que é possível fazer para evitar a repetição da barbárie? Adorno explica que para tanto é necessário conhecer os mecanismos subjetivos que tornaram possíveis o acontecimento do

²³ Transcrição da palestra apresentada pela Rádio de Hessen, transmitida em 18 de abril de 1965 (ADORNO, 1995, p.187).

Auschwitz. A conscientização e o esclarecimento racional sobre tais mecanismos são capazes de dissolvê-los ou ao menos de fortalecer a pré-consciência para que ela tenha condições de resistir quando diante de contextos potencialmente extremos. A educação política da sociedade é um dos melhores caminhos para que *Auschwitz* não se repita: “Para isso, teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas” (ADORNO, 1995d, p. 137). A tese de que a função primordial da educação é a de impedir que atos extremamente bárbaros como *Auschwitz* não aconteçam novamente é retomada em *A educação contra a barbárie* (1995f), texto em que nos deteremos a seguir.

Educação contra a barbárie

*Educação contra a barbárie*²⁴ consiste no debate em que Adorno (1995f) e Becker discutem a educação como meio para desbarbarização da sociedade. Mas esse conceito – *barbárie* – tem relações potentes com a emancipação? Até que ponto a educação da sociedade contemporânea colabora com a barbárie? *A educação contra a barbárie* expõe as reflexões sobre tais questões. Adorno esclarece seu conceito de barbárie, que consiste na regressão à violência física sem vínculos transparentes com os objetivos racionais da sociedade. Para o filósofo, nem todo tipo de violência é barbárie, tal como aquela que visa à geração de condições humanas mais dignas (ADORNO, 1995f, p. 159).

Ele elucida que na sociedade contemporânea as pessoas são tomadas por uma agressividade primitiva, ou seja, um tipo de impulso à destruição com potencial para gerar barbárie. Uma razão possível para essa característica da sociedade atual é decorrente dos momentos repressivos ou opressivos da cultura predominante, em que as pessoas podem sublimar tais impulsos por meio de atos bárbaros (ADORNO, 1995f, p. 157). Esses impulsos agressivos podem ser direcionados a tendências produtivas (ADORNO, 1995f, p. 158), aspecto que norteia significativamente a psicanálise freudiana. Entretanto, a sociedade tende a não oferecer alternativas que atendam a tais

²⁴ Transcrição do debate na Rádio de Hessen (Alemanha), transmitido em 14 de abril de 1968 (ADORNO, 1995, p. 187).

tendências. Assim, a *falência da cultura* (ADORNO, 1995f, p. 164), composta pela gama de promessas que a cultura não consegue cumprir, é um dos aspectos preponderantes que geram barbárie.

Mesmo na primeira infância já estão presentes fatores que podem estimular comportamentos bárbaros ou emancipados. Adorno considera que essa etapa do desenvolvimento humano assume um papel primordial na formação do caráter do indivíduo. Desde a infância, aspectos culturais, como a questão da autoridade dos mais velhos sobre as crianças, podem favorecer a barbárie ou, ao contrário, ir contra ela. A autoridade cega, sem motivos racionais ou apenas para demonstração de força, tende a favorecer a barbárie. Entretanto, quando a autoridade é imposta à criança para ir contra a violência, contribui para a *desbarbarização* (ADORNO, 1995f, p. 167).

Se nos textos *Educação após Auschwitz* e *Educação contra a barbárie* Adorno enfatiza a educação como um dos meios para eliminar a violência gratuita e desbarbarizar a sociedade, com base no texto *Educação – para quê?* (ADORNO, 1995e) ele traça outras características e funções da educação emancipadora.

Educação – para quê?

A emancipação definida por Adorno em nada tem que ver com um ideal emancipador, ou seja, com um modelo ideológico. Em *Educação – para quê?*²⁵ (ADORNO, 1995e), Adorno e Hellmut Becker concordam que a educação não pode estar voltada para modelos preestabelecidos, isto é, não deve ter cunho ideológico. Quando isso ocorre, existe um momento em que é imposto algo exterior ao indivíduo, ou seja, em que a vontade heteronômica prevalece. A partir desse momento, a autonomia do indivíduo fica comprometida. Ora, para se viver uma exigência política em uma democracia legítima, é justamente a *consciência verdadeira*, que só pode ser estimulada pelo pensamento autônomo; daí a necessidade de não pensar em modelos ideais. Sobre esse assunto, Becker alerta-nos sobre o risco de que a própria emancipação se torne um ideal orientador. Em outras palavras, a emancipação não pode também ser

²⁵ Transcrição do debate na Rádio de Hessen (Alemanha), transmitido em 26 de setembro de 1966 (ADORNO, 1995, p.187).

considerada um modelo ideal preestabelecido? Se a proposta é a autonomia, o indivíduo não poderia ter a liberdade de optar ou não por esse “ideal emancipador”, do mesmo modo que poderia optar por qualquer outro modelo? Em resposta a essa provocação, Adorno lembra que vivemos em um mundo cuja própria organização já constitui uma *ideologia dominante*, com poder e força superior a da educação (ADORNO, 1995e).

Tendo em vista que esse fenômeno já afeta os indivíduos desde a infância, como saber se o indivíduo que opta por um modelo ideológico em vez da própria emancipação não está sendo justamente influenciado pela ideologia dominante?

Para pensar essa questão, cabe recorrer à leitura do texto *Educação – para quê?*, de Pucci (2010), no qual ele ressalta que Adorno defende a ideia de que o processo de adaptação do indivíduo à heteronomia não é uma imposição puramente externa. Não se trata de uma adaptação passiva do indivíduo às imposições do ambiente externo. A manipulação do sistema sobre os indivíduos é o aspecto mais visível, entretanto essa adaptação parte de uma decisão deliberada do próprio indivíduo, que vê nessa adaptação a única alternativa para viver em sociedade (PUCCI, 2010, p. 45). Desse modo, a adaptação apresenta uma esfera externa ao indivíduo e, principalmente, uma esfera interna a ele, pois o processo de adaptação desmesurado “[...] é, sobretudo, resultado de uma ação imposta pelos indivíduos a si mesmos para sobreviverem no coletivo: eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido” (PUCCI, 2010, p. 45).

Além disso, de certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Por esse motivo, o *ideal emancipador* estaria mais relacionado a uma capacidade de perceber criticamente os mecanismos que compõem a realidade do que na adoção cega de uma visão de mundo (ADORNO, 1995e). Isso não significa que o pensamento emancipado não pressupõe também, em algum nível, a adaptação ao mundo em que vivemos. Para compreender a dialeticidade dessa relação, Adorno explica:

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 nisso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995e, p. 143).

Desse modo, Adorno oferece-nos uma definição de educação que está relacionada à formação de pessoas preparadas para lidar tanto com a própria individualidade quanto com as imposições da sociedade (ADORNO, 1995e, p. 141). Entretanto, isso parece não ser suficiente, pois existem tensões inconciliáveis entre ambas as funções, que geram um paradoxo. Para Adorno, permitir que o indivíduo se conscientize de tais incongruências é uma saída para a formação autêntica, ainda que a harmonia entre esses dois extremos – o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo – seja irrealizável (ADORNO, 1995e, p. 154). A conscientização é o caminho para que o indivíduo tenha condições de atuar em conformidade com sua consciência, agindo ou resistindo.

Adorno explica outro fundamento que caracteriza sua visão sobre a emancipação, que é a aptidão para a experiência. A sociedade administrada domina de tal forma a existência humana que intermedeia a experiência das pessoas com a realidade e molda a forma dos produtos culturais com os quais entram em contato, em uma tentativa de *formatar* a própria consciência do indivíduo (ADORNO, 1995e, p. 150). Sem estar apto para vivenciar a experiência, a capacidade de reflexão é prejudicada. A repulsa de algumas pessoas pelas produções culturais *não moldadas* em conformidade com tais critérios é uma manifestação da capacidade reflexiva prejudicada dos indivíduos. Pucci (2010) ressalta que “[...] elas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque, se o aceitassem, sua orientação existencial estaria prejudicada” (PUCCI, 2010, p. 46). Para ilustrar esse fenômeno, Adorno comenta a preferência popular pelo *jazz* ou o *beat* em vez da *música séria* (ADORNO, 1995e, p. 149).

Atualmente, no Brasil, vemos por um lado a preferência por estilos musicais que podem ser produzidos em larga escala, como a *música sertaneja*, o *funk* e a *música axé*, e por outro, o desinteresse da sociedade por estilos musicais cuja concepção seriada é mais difícil, como a autêntica música erudita. O problema, identificado por Adorno, não está tanto nos estilos musicais em si, e sim no fato de serem produzidos e comercializados sem cogitar questões que envolvam a qualidade cultural de tais produções, apenas sua rápida aceitação pelo mercado e assimilação pelo público.

Os textos descritos até então nos fornecem indicações do que é a emancipação

para Adorno. No entanto, esse conceito é mais bem trabalhado no debate que gerou o último texto do livro, *Educação e emancipação*²⁶ (ADORNO, 1995g), que receberá a seguir o foco de nosso estudo.

Educação e emancipação

Em *Educação e emancipação*, Adorno assume que sua visão sobre emancipação está diretamente relacionada aos fundamentos de Kant sobre esclarecimento e menoridade. A educação deve promover a autonomia para possibilitar uma formação emancipada que tenha condições de resistir aos apelos de uma sociedade heterônoma. A atuação autônoma dos indivíduos é um pressuposto básico de uma sociedade democrática. Entretanto, essa mesma sociedade não viabiliza uma formação que permita ao indivíduo sair de sua menoridade. Tanto o sistema educacional alemão da década de 1960, abordado por Adorno, como o atual, na sociedade brasileira, retratam bem essa realidade.

Tal problema chega ao ponto de que é perceptível, no campo da educação, a ausência de uma postura mais enfática que relacione a educação à emancipação, aspecto que Adorno considera assustador e nítido (ADORNO, 1995g, p. 172). Por outro lado, Adorno constatou também uma realidade ainda hoje notória em escala mundial: que a educação está voltada para a adaptação dos indivíduos, um fenômeno considerado explicitamente contra os pressupostos de uma democracia (ADORNO, 1995g, p. 172).

O filósofo acrescenta que a sociedade deveria ser conscientizada sobre tais discrepâncias: “[...] essas coisas deveriam ser expostas e apresentadas de modo mais acessível, tal é o mofo que continua envolvendo na Alemanha até mesmo numa questão aparentemente tão pertinente ao pleno espírito como a emancipação” (ADORNO, 1995g, p. 173). A mera conscientização sobre esse fenômeno já é um significativo passo para a geração de uma sociedade mais crítica e propensa à emancipação.

Um dos reflexos mais visíveis de um sistema educacional que não oferece aos

²⁶ Transcrição do debate na Rádio de Hessen (Alemanha), transmitido em 13 de agosto de 1969 (ADORNO, 1995, p.187).

indivíduos alternativas para que ele saia de sua menoridade é o *culto ao talento*²⁷. Tanto Adorno quanto Becker compartilham a opinião de que não existe talento nato, pois as habilidades do indivíduo estão diretamente ligadas às experiências pelas quais ele passa no decurso de seu desenvolvimento.

A questão da autoridade também é retomada no texto *Educação e Emancipação*. Adorno lembra que a identificação da criança com a figura do pai, ou seja, com uma autoridade, é necessária para que ela possa construir sua própria identidade. Entretanto, a partir de certo momento, a própria criança percebe que essa figura não corresponde ao eu ideal que elas aprenderam, de modo que, assim, ela tende a se libertar dele e a tornar-se uma pessoa emancipada. “Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação” (ADORNO, 1995g, p. 177).

Além do ambiente familiar, a escola tende atuar em prol da barbárie, ao estimular a educação por intermédio da competição. Ao invés de promover um ambiente de aprendizagem cooperativo e lúdico, busca-se o desempenho máximo estimulando-se a competição entre os alunos ou grupos de alunos (ADORNO, 1995g, p. 163). A leitura de Pucci (1999) ressalta: “É preciso reconstruir a individualidade do sujeito na experiência com os outros sujeitos, para que essa individualidade seja a fonte impulsionadora de resistência num mundo danificado” (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 131). Além de uma transformação da sociedade, isso também requer uma mudança no paradigma educacional, que, em vez de privilegiar a competitividade, passaria a dotar as pessoas de um modo de se relacionar com o mundo que as cerca.

Os dois autores concordam que os problemas percebidos na Alemanha parecem ser de ordem mundial. O pensamento ocidental (especialmente o estadunidense) marcado pelo *darwinismo social* é uma demonstração disso. Ora, se existe uma crença generalizada de que tudo é imposto de forma tão radical, que pode ser comparada ao nível genético, então só resta aos indivíduos se adaptarem aos moldes que lhes são determinados.

²⁷ Adorno aborda esse assunto também em seu texto *Teoria da Semiformação* (2010), no qual reafirma que nada que compõe a formação de um indivíduo pode ser apreendido sem pressupostos (ADORNO, 2010, p. 30).

Adorno e Becker concordam também que a autonomia não tem condições de ser efetivamente exercida na sociedade: “[...] Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 1995g, p. 181). Nesse cenário, em que a totalidade da sociedade capitalista é extremamente repressiva, como a educação pode contribuir para com o projeto de libertação humana? Por meio da resistência. As instituições conseguem absorver qualquer iniciativa que revele um comportamento autônomo, de modo que só nos resta resistir. Outros agentes sociais são determinantes para que o indivíduo tenha condições de exercer efetivamente sua autonomia – Adorno nunca negou isso –, entretanto, por meio da educação, é possível ao menos a geração de indivíduos conscientes e aptos à experiência de negação ao existente.

Adorno oferece algumas ideias que sinalizam para uma espécie de saída que podem contribuir para o projeto de produção de sujeitos autônomos e uma sociedade democrática verdadeiramente emancipada dos ditames do mercado. Expor aos alunos os instrumentos de manipulação aos quais todos somos submetidos, demonstrando quanto são enganosos e daninhos para o pensamento autônomo, pode constituir uma prática que prepare nossos jovens para que, mesmo diante de tais mecanismos manipuladores presentes à sociedade, mantenha um olhar crítico e que perceba as contradições de tais mecanismos (ADORNO, 1995g).

O principal objetivo deste capítulo foi compreender algumas contribuições de Adorno para a Educação. Emancipação, formação e autonomia constituem os eixos adornianos para um projeto por uma educação que tenha condições de contribuir com o processo de libertação humana. O legado de Adorno instiga-nos a concluir que essa educação emancipadora e para a resistência é um primeiro passo para uma educação transformadora. Trata-se da primeira etapa para uma reforma cultural em prol das emergenciais mudanças nas relações sociais: “Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, justamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e também daquilo que ele faz” (ADORNO, 1995g, p.185).

A impotência a que Adorno se refere converte-se em potência quando nos

conscientizamos da necessidade de resistir. Esse é o caminho que a educação precisa seguir no contexto social: o de inculcar nos indivíduos um espírito de resistência e de busca às contradições da sociedade em que vivemos.

É nesse contexto que a educação, a filosofia estética e a arte se articulam e assumem um papel primordial na proposta de emancipação da sociedade. O próximo capítulo discutirá como, da mesma forma que a educação, a arte também apresenta potencial libertador.

CAPÍTULO III

ADORNO E A INDÚSTRIA CULTURAL: CATARSE E REGRESSÃO DOS SENTIDOS

O objetivo deste capítulo é compreender de que forma Adorno concebe o conceito catarse com base na formulação do conceito de indústria cultural. Para tanto, será analisado o “capítulo” *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), pelo qual os autores estabelecem as características do tipo de catarse que é estimulada na sociedade contemporânea. Compreender a catarse provocada pela indústria cultural é fundamental para obtenção de um contraponto que auxiliará na compreensão da catarse estética autêntica. Além disso, recorreremos ao *Resumo sobre indústria cultural* (ADORNO, 1979), no qual o filósofo atualiza o conceito apresentado por ele e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*.

Para iniciar nosso diálogo, é interessante ressaltar que Adorno e Horkheimer cunharam o termo *indústria cultural* no intuito de estabelecer uma distinção com o conceito de *cultura de massa* – aquela que supostamente brota espontaneamente das próprias massas (ADORNO, 1979). A diferença entre esses dois conceitos é extrema, pois a indústria cultural não é fruto da capacidade de criação artística ou expressão das massas, pelo contrário, a indústria cultural visa à manipulação das massas por meio de seus produtos semiformativos. Além disso, ela busca a eliminação de tudo aquilo que poderia favorecer a transformação da sociedade: “[...] a indústria cultural abusa na sua consideração para com as massas a fim de duplicar, consolidar e reforçar sua mentalidade pressuposta como imutável” (ADORNO, 1979).

Adorno e Horkheimer consideram que as manifestações culturais (tais como o cinema, o rádio e as revistas) dos mais diversos tipos formam um sistema coerente no qual se impõe um *ar de semelhança* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 113). Essa semelhança não se limita aos meios de comunicação, mas envolve também as produções

culturais (como filmes e músicas), as mercadorias em geral e até mesmo as pessoas que deixam de ser consideradas indivíduos com necessidades particulares e passam a ser tidas como consumidores (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 116). Entretanto, essa identificação não é legítima, e sim uma “[...] falsa identidade do universal e do particular” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114) forçada pela indústria cultural: trata-se de um exercício de poderio econômico em que os mais fortes economicamente exercem o controle sobre a sociedade.

Tais efeitos são causados, especialmente, por um mecanismo da indústria cultural denominado por Duarte (2010) de *manipulação retroativa*, que é o “[...] segredo de a indústria cultural atender à demanda das massas e, simultaneamente, impor determinados padrões” (DUARTE, 2010, p. 48), padrões de consumo, morais e até políticos. A indústria cultural visa não somente à venda de mercadorias mas também à pregação de uma ideologia do consumo, na qual o indivíduo, mesmo que não compre suas mercadorias, tende a acolher passivamente os ideais de uma sociedade administrada e capitalista. Segundo o próprio Adorno (1979),

[...] a indústria cultural não tem mais necessidade de perseguir diretamente e em qualquer lugar o lucro para o qual nasceu. Este interesse se objetivou na sua própria ideologia; as mercadorias culturais que devem ser engolidas em qualquer caso, podem também emancipar-se da obrigação de serem vendidas (ADORNO, 1979).

Em outras palavras, não se trata de “comprar” apenas um produto cujo valor objetivo (baseado em sua produção, força de trabalho, matéria-prima e demais atributos objetivos) é aumentado por meio da publicidade e propaganda: vitrinismo e demais artifícios mercadológicos para prospecção de consumidores. Trata-se, principalmente, de assumir uma ideologia baseada no consumismo. Adorno não nega a existência de um fundamento estético nos produtos da indústria cultural. Contudo, essa estética estimulada pelas mercadorias não requer um mínimo de reflexão, pelo contrário, força o indivíduo a “[...] não mais comprar essa ou aquela mercadoria, mas o sistema de exploração econômica como um todo” (DUARTE, 1997, p. 32).

Isso explica o motivo de tantas produções consideradas “culturais” serem disponibilizadas “gratuitamente” para a sociedade. Grande parte dessas produções reforça a ordem social vigente. Por exemplo, as telenovelas impõem padrões de

comportamento; as rádios difundem os *hits* que devem ser escutados no momento; o telejornalismo oferece uma visão de mundo fragmentada e incompleta²⁸.

Sobre as telenovelas, vale ainda uma ressalva, dada sua natureza cênica que pode produzir um tipo de catarse semelhante à catarse teatral (ressalvadas as diferenças tecnológicas envolvidas): para aqueles que defendem que elas trazem alguma informação, Adorno ressalta que a qualidade dessas informações é medíocre e a quantidade insignificante. Os modelos de comportamento propostos são muito mais daninhos ao pensamento autônomo do que úteis, pois são puramente conformistas (ADORNO, 1969). Não apenas é enfatizado o que convém ao sistema, mas são suprimidos quaisquer elementos que poderiam conduzir seriamente a questionamentos acerca de sua natureza e pressupostos (DUARTE, 1997, p. 34). E como ocorre essa manipulação?

A sociedade está saturada de informações que tendem a formatar os gostos e costumes dos indivíduos. Tais informações são veiculadas por meio de diversos tipos de mensagens escritas, sonoras, imagéticas. A difusão de imagens é o que mais predomina a respeito de informação que circula na esfera pública. Essas imagens, em sua maioria, são produzidas pela indústria cultural que tem sido a principal forma pela qual os membros da sociedade contemporânea assimilam os valores sociais, a forma de ser e estar no mundo contemporâneo que tendem a torná-los submissos às necessidades do mercado (DUARTE, 2010, p. 42). Essas são algumas das premissas que levaram Adorno e tantos outros integrantes da Escola de Frankfurt a defender a tese de que a humanidade vive em uma *sociedade administrada*. Mesmo fora de seu horário de trabalho, o indivíduo continua a se submeter às regras do sistema capitalista:

²⁸ Gostaria de chamar a atenção para algo que envolve essa discussão e que diz respeito ao perigo de cairmos em uma armadilha ao *fetichizarmos* a indústria cultural. As telenovelas têm autores; as rádios têm produtores; o telejornalismo tem diretores executivos, editores. Portanto, a *indústria cultural* tem seus operadores, gerentes, executivos. São de *carne e osso*. Defendem ideais. Têm perspectivas de mundo e concepções políticas, ideológicas. Por isso, diferentemente de uma geladeira que carrega consigo uma concepção estética, quando o público assiste à telenovela ou ao telejornal, ouve um programa de rádio, assiste a um filme no cinema, a uma peça de teatro, ele está em relação direta com essa dimensão *ideológica*. Daí a ideia de *indústria cultural*. É aqui que os sujeitos aderem com mais facilidade aos imperativos da sociedade administrada. Estar a ela adaptado é fundamental. Para tanto, quanto mais *indústria cultural*, mais *semiformação* – o indivíduo tende a se considerar um sujeito *completo, sábio, inteligente, incluído*; ele tem o que ouvir, consegue falar aquilo que todos falam, escutar o que todos escutam e, em muitas situações, é capaz de se considerar um gênio, pelo simples fato de ter conseguido consumir meia dúzia de informações que, na realidade, são como poeira no deserto.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128).

Em tese, a indústria cultural priva o indivíduo de interpretar e compreender o mundo ao seu redor. Ela mesma se encarrega dessa tarefa. Essa é sua principal característica e função na sociedade atual.

Com base no conceito de *esquematismo kantiano*, termo definido por Immanuel Kant em sua obra *Crítica da razão pura*, Adorno e Horkheimer explicam que esse mecanismo – usado pelo indivíduo para interpretar racionalmente os fenômenos ao seu redor – foi apoderado pela indústria cultural: “Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 117).

Rodrigo Duarte (2010) foi o primeiro pesquisador brasileiro a ter feito um tratamento filosófico sobre o conceito que, em Adorno e Horkheimer, traduz a apropriação realizada pela indústria cultural: a usurpação do esquematismo kantiano. Duarte (2010) ainda vincula esse fenômeno ao conceito de semiformação.

Para compreender melhor o conceito de esquematismo kantiano, cabe retomar outro conceito de Kant, que é o de *faculdade do juízo*. Essa qualidade humana corresponde à nossa capacidade de subsumir casos específicos sob regras gerais (DUARTE, 2010, p. 50). Segundo Kant, essa capacidade funciona da seguinte forma: a *sensibilidade* (que corresponde à faculdade de intuir, perceber e sentir o mundo por meio das habilidades cognitivas) é inteiramente separada do *entendimento* (que corresponde à faculdade de estabelecer conceitos e de raciocinar logicamente). Kant defendia a ideia de que o conteúdo dos conhecimentos vinha das percepções humanas – da sensibilidade –; entretanto, para que esse conteúdo pudesse ser efetivamente conhecido e fazer algum sentido para o indivíduo, precisava ser sistematizado na consciência por meio de uma estrutura lógica já presente no indivíduo, isto é, do entendimento (DUARTE, 2010, p. 51).

Contudo, para Kant, não há possibilidade de um relacionamento direto entre essas duas faculdades humanas, em virtude de serem totalmente diferentes, restando então o recurso de um tipo de mediação que possibilita o conhecimento objetivo do mundo externo – aquilo que Kant denominou como *esquematismo* (DUARTE, 2010, p.51)

Então é claro que deveria haver um terceiro elemento que deve estar em igualdade, por um lado, com a categoria e, por outro, com o fenômeno e torna possível a aplicação daquela a este. Essa representação mediadora deve ser pura (sem qualquer elemento empírico): por um lado, entretanto, intelectual; por outro lado, deve ser sensível. Uma representação desse tipo é um esquema transcendental (KANT, citado por DUARTE, 2010, p. 51).

Adorno e Horkheimer defendem que o esquematismo kantiano foi usurpado, ou expropriado, pela indústria cultural (DUARTE, 2010, p. 52). Isso significa que esse esquematismo, que deveria ser pura atribuição do sujeito, passa a ser realizado pela própria indústria cultural, de uma forma que o indivíduo não precisa mais interpretar os dados fornecidos pelos sentidos (DUARTE, 2010, p. 52), pois esse processo é realizado pela própria indústria cultural. Nesse contexto, as pessoas são *treinadas* para a percepção dirigida apenas ao que interessa e como convém ao sistema de dominação (DUARTE, 1997, p.33). A usurpação do esquematismo acarreta, ainda, um elevado grau de previsibilidade das mercadorias culturais, o que, por sua vez, possibilita e estimula sua assimilação imediata (DUARTE, 2010, p. 53).

Trata-se da despoticização da capacidade de perceber o mundo a sua volta que acarreta uma postura passiva diante do mundo e naquilo que Adorno denominou *regressão dos sentidos*. Os sentidos do indivíduo tornam-se receptivos apenas às experiências sensoriais oferecidas pela indústria cultural e tendem a rejeitar outros tipos de experiências. Esse efeito não se limita ao mundo sensível, empobrece também o pensamento e o intelecto humano como um todo, como afirma Pucci (2000):

[...] a regressão dos sentidos é muito mais que um efeito funesto no *sensorium* dos homens. O ser humano é uma unidade. Ao atingir seus sentidos, atinge-lhe ao mesmo tempo sua capacidade de entender, de refletir, de especular, de ser ele mesmo; atinge-lhe sua autonomia, sua capacidade de fazer experiências. É tocado como um todo, despedaçado que já se tornou (PUCCI, 2000, p. 66).

Loureiro e Della Fonte (2003) ressaltam que a regressão pode chegar ao ponto do completo *anestesiamento dos sentidos*, situação em que a *apreciação* da produção cultural se confunde com o *reconhecimento* da produção cultural: “Essa lógica é tão forte que os consumidores acreditam assistir ao que gostam e ouvir o que apreciam, o que, na maioria das vezes, não passa de um anestesiamento dos sentidos, realizado pela repetição massiva de certos produtos da indústria cultural” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 57).

Mendonça (2003) elucida uma possibilidade acerca da regressão dos sentidos ainda mais perigosa – a de que ela implique a *regressão ética do indivíduo* – a ponto que ele se sujeite a barbárie:

Embora não explicitada, é inegável em Adorno que a regressão dos sentidos irá corresponder a uma regressão na eticidade do homem moderno, domado como sujeito, individualista antes que indivíduo. Deste modo, a regressão física dos sentidos irá corresponder à regressão ética da sociedade marcada pelo “cárcere de ferro” imposto pela razão instrumental, base da violência (MENDONÇA, 2003, p. 118).

Isso demonstra que os efeitos da indústria cultural sobre a humanidade não se limitam à geração de uma sociedade administrada, alienada e/ou conformista, mas também potencialmente bárbara. Por isso, não é de estranhar que Adorno tenha explicitado, por diversas vezes em seus textos e palestras, que a função principal da educação é *desbarbarizar* a sociedade, o que, de alguma maneira, implica refletir sobre a ação daquela indústria na formação dos indivíduos em geral.

A uniformização é tamanha, que até mesmo o estilo foi destruído em prol de uma unidade coesa. “O estilo da indústria cultural é ao mesmo tempo a negação do estilo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 122), pois, independentemente da forma verbal, pictórica, musical, tudo o que é expresso se reconcilia com a universalidade imposta pela indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 122).

E qual a relação entre tais fenômenos e a catarse? A catarse, nesse contexto, tende a se processar como um mecanismo de manipulação, busca a uma total identificação do indivíduo. Ao assemelhar-se com a realidade ideologicamente construída, além de impor ao indivíduo um padrão a ser copiado no mundo real, incute-lhe que “[...] a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento

de toda resistência individual” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 130). Um dos melhores exemplos disso, recuperado por Adorno, é o *Pato Donald*, personagem que sofre todo tipo de infortúnio, sofrimento e humilhação. Trata-se de uma forma de mostrar para as crianças que assim é a vida; então, só lhe resta aceitar passivamente.

A catarse, na indústria cultural, manifesta-se também como a apresentação da satisfação como uma *promessa rompida* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 131). Atores e cantores expõem-se como objetos de desejo e consumo, despertam paixões por parte dos espectadores, porém a satisfação máxima que esses poderão ter é a da promessa rompida. “A indústria cultural não sublima, mas reprime” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 131).

Duarte (1997) destaca que essa é uma das discrepâncias mais evidentes entre o produto da indústria cultural e a obra de arte autêntica:

[...] enquanto o produto cultural industrial se vale da sexualidade como uma espécie de “isca” para atrair a atenção dos consumidores, frustrando-lhes sistematicamente a satisfação de seu apetite, com o claro objetivo de estimular um consumo infundável, as obras de arte, por assim dizer, “metabolizam” a libido de seus produtores e potenciais fruidores através de um processo de sublimação que, se por um lado, adia a satisfação da pulsão, por outro, mantém o espírito desperto para uma possível transposição do desejo individual, momentaneamente frustrado, para o plano mais amplo da emancipação humana (DUARTE, 1997, p. 36).

A reflexão de Duarte confronta os dois tipos de catarse em jogo: a provocada pela indústria cultural, que busca a sedução dos consumidores por meio da provocação de uma falsa identificação, e a provocada pela arte autêntica, que possibilita um processo de sublimação direcionado à emancipação. No próximo capítulo, discutiremos com mais propriedade a catarse provocada pela arte autêntica.

Podemos considerar também a exibição de lugares paradisíacos, mansões luxuosas e com confortos requitados, ou mesmo a apresentação de padrões de vida extravagantes, como outros exemplos de *promessas rompidas* que o indivíduo só pode desfrutar em sua tolhida imaginação. A indústria cultural fornece-nos imagens estereotipadas de valores que são apreendidos como inerentes ao mundo real. Por essa via, consegue estimular o comportamento consumista. “A semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos. A indústria cultural

realizou maldosamente o homem como ser genérico” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 136). Isso tudo impõe uma ideologia que tem por principal objetivo manter o mundo como tal. A diversão e o entretenimento se tornam facetas por meio das quais atua a catarse: “A diversão realiza a purificação das paixões que Aristóteles já atribuía à tragédia” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 135), entretanto não sublima, e sim expõe o indivíduo a sensações triviais penosas e agradáveis, para que ele possa dominar com maior segurança os próprios impulsos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 135).

Tais efeitos são provocados de tal modo e com tamanha intensidade e frequência, que ressignificam valores e conceitos tradicionais. Ter *personalidade*, por exemplo, passa a ser nada mais do que ter uma série de atributos superficiais (como dentes brancos e axilas limpas) adquiríveis na sociedade capitalista. De forma similar, *bem-estar* tem um significado relativo a ter saúde física e condições fisiológicas básicas para sobrevivência, não envolvendo nem pensamento reflexivo nem capacidade crítica. Somente aquilo que pode ser adquirido no mundo capitalista ou necessário para que o indivíduo atue em prol do *status quo*, é levado em consideração pela indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 156). “As mercadorias culturais da indústria se orientam, como já disseram Brecht e Suhrkamp há trinta anos, pelo princípio da sua valorização, e não pelo seu próprio conteúdo e da sua forma adequada” (ADORNO, 1979).

Como as constatações de Adorno e Horkheimer foram feitas com base na análise do contexto social de sua época, é natural indagar se o conceito de indústria cultural continua atual e se a ideia de semiformação ainda se faz presente na sociedade e na educação escolar. Em outros termos, se as contribuições dos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade continuam válidas para entender o nosso tempo.

Vários estudos apresentam evidências empíricas que atestam a validade dos pressupostos de Adorno e Horkheimer, o que nos permite concluir que sim. Selecionamos quatro estudos (SILVA, 2009; SILVA, 2011; CARONE, 2003 e OLIVEIRA, 2008) cujas metodologias, abordagens e propostas demonstram a atualidade da argumentação apresentada até então. Tais estudos têm em comum a aplicação de métodos empíricos e o aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente as contribuições de Adorno.

Adorno e a educação musical pelo rádio

Iniciaremos nossa análise com o artigo *Adorno e a educação musical pelo rádio* (CARONE, 2003), em que a autora recupera um estudo realizado por Adorno sobre um programa semanal da *National Broadcasting Company* (NBC). O programa foi veiculado nas rádios dos Estados Unidos da América do Norte no período de 1938 a 1941 e era destinado à educação musical de crianças e jovens em idade escolar. São pelo menos três as razões de recuperarmos um estudo adorniano acerca de uma expressão artística diferente da proposta pelo nosso trabalho. Primeiramente, porque trata da atuação da indústria cultural quando seus efeitos eram iniciais – o próprio termo *indústria cultural* ainda não havia sido formulado por Adorno e Horkheimer –, de forma que não havia estudos amadurecidos até então sobre as relações que estavam se estabelecendo entre a cultura e capitalismo. Em segundo lugar, Adorno aborda em seu estudo o tipo de catarse provocada nos espectadores por meio do programa de rádio. Por fim, a terceira razão refere-se ao fato de o artigo ser publicado apenas 55 anos depois do estudo realizado por Adorno, o que indica que se trata de algo que pode auxiliar-nos a tanto compreender a música no tempo em que foi escrito quanto para se levantar um panorama histórico de como tem sido tratada a arte musical até a atualidade. De fato, Adorno percebeu naquela época algo ainda não tão nítido, que é a degeneração da cultura musical, fenômeno atualmente explícito em nossa sociedade (CARONE, 2003, p. 492).

O artigo resultante do estudo de Adorno foi arquivado na Universidade de Columbia, em Nova York, até 1994, ocasião em que foi redescoberto por musicólogos e publicado na revista estadunidense *The Musical Quarterly*. E por que o artigo não foi publicado na época em que foi escrito? A autora conta que, apesar de Adorno já ser reconhecido como um grande conhecedor de música erudita, o fato de o artigo corresponder a uma dura crítica musical que atacava um programa educativo para crianças e jovens provavelmente tornou o texto inaceitável para aquele contexto.

E quais seriam essas críticas? Para começar, apesar das supostas boas intenções em levar a música erudita para aqueles que não podiam ter acesso a concertos, Adorno

pretendia em seu artigo demonstrar que a radiodifusão falhava em levar para os ouvintes uma relação viva e real com a música (CARONE, 2003, p. 479).

Sua crítica dividia-se em duas partes: na primeira, foram examinados os postulados implícitos nos manuais do estudante; na segunda, Adorno criticava a estética do efeito, que reduzia a apreciação musical à diversão, subordinando a música erudita às exigências da indústria cultural (CARONE, 2003, p. 479).

Adorno constatou que, no anseio de se popularizar a arte, ocorre uma simplificação dela, o que acarreta uma arte deformada e potencialmente voltada para fins ideológicos:

[...] músicas clássicas, geradas muito antes da sociedade industrial e gozando de autonomia como obras de arte, foram convertidas em pseudocultura pelos monopólios comerciais da música, com a finalidade de “democratizar” a música clássica e promover uma aparente “elevação cultural” das audiências (CARONE, 2003, p. 479).

Dentre as várias críticas apontadas por Adorno, a principal refere-se à constatação de que, apesar de o programa propor estimular a cultura musical, na verdade apresentava um formato que tendia ao resultado inverso, ou seja, estimular a *semformação*. Isso ocorre especialmente pelo fato de o programa reduzir a apreciação musical aos *efeitos* da música sobre o ouvinte, de forma semelhante a que fez Aristóteles, ao apresentar a catarse emocional enquanto finalidade principal da tragédia, conforme vemos nas palavras de Adorno:

A apreciação seria a soma total dos efeitos musicais no ouvinte. É uma noção comum em estética desde a definição de tragédia por Aristóteles como uma forma de arte cujo objetivo era o de produzir os efeitos de piedade e medo no espectador (ADORNO citado por CARONE, 2003, p. 485).

Para Adorno, a experiência estética provocada pela obra de arte deve fundir o efeito com a apreensão do significado da obra. Isso requer a compreensão intelectual dela, aspecto fundamental não contemplado pelo programa. Tal deficiência permitiu que Adorno sinalizasse que o programa tratava a arte como uma *mera fruição sensorial da música* (CARONE, 2003, p. 486). A consequência principal dessa limitação é a tradução da arte musical como apenas uma das várias alternativas disponíveis para

diversão e prazer. Carone (2013) vai além e infere que esse aspecto, ao invés de tornar a vida mais *leve*, tende, na verdade, a mostrar quanto a vida é dura, enquanto na arte tudo pode ser divertido: “Relacionada com humor, diversão e relaxamento, essa noção pressupõe que a arte 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. 487).

A autora considera que a crítica de Adorno poderia parecer injusta na época em que foi realizada. Na atualidade, suas deduções não parecem ser tão cruéis, dada a visível barbárie que podemos observar na indústria cultural da música. Opinião compartilhada por vários críticos musicais da atualidade, como se Adorno tivesse diagnosticado o problema quando seus efeitos ainda eram iniciais e confusos (CARONE, 2003, p. 492).

Evidências empíricas da semiformação

Em *Evidências empíricas da semiformação* (SILVA, 2009), o autor visava a demonstrar que a cultura predominante na sociedade atual continuava a gerar semiformação. O autor defende a ideia de que a *cultura letrada* proposta pela educação escolar tem como extremo oposto a *cultura de massa*, que é ideológica, fruto de uma *práxis* material alienada que atua no sentido de fazer os indivíduos aceitarem o mundo tal como se apresenta imediatamente (SILVA, 2009, p. 330).

Para “testar” sua hipótese, o autor optou por estudar alunos de uma escola pública de ensino fundamental e médio de uma cidade de São Paulo. Sua estratégia de pesquisa envolveu entrevistar e observar um grupo de 150 adolescentes aproximadamente, de 13 a 16 anos. As perguntas procuravam descobrir suas atividades quando estão fora da escola e suas opiniões sobre ela. A maioria dos entrevistados declarou rejeição – em muitos casos até ódio – ao exercício do pensamento e da reflexão sobre qualquer assunto. Além disso, foi constatada grande predileção por atividades rápidas que envolvem mobilidade e, às vezes, apenas o mero reflexo. Entre essas atividades, destacaram-se assistir TV, navegar na internet, jogar *videogame*, jogar futebol e passear com amigos.

Tais resultados foram analisados especialmente com base nas contribuições de Adorno e Walter Benjamin. Os relatos permitiram que o autor constatasse nos alunos grande aversão à teoria e inaptidão à experiência. Tais percepções coadunam perfeitamente com os pressupostos de Adorno. O autor ainda inferiu, fundamentado em sua pesquisa, que

[...] há um verdadeiro reducionismo das capacidades intelectuais dos seres humanos empreendida por toda a Indústria Cultural. Esta tem como único objetivo a geração do capital, não importando a ela o desenvolvimento intelectual, ou não, de seus consumidores (SILVA, 2009, p. 336).

Mesmo a prática de esportes, como futebol, também se relaciona aos danos provocados pela indústria cultural. A indústria cultural estimula o interesse da população pelas competições esportivas. Esse fenômeno é fácil de observar na programação das emissoras de TV abertas, que apresentam uma grande quantidade de programas específicos sobre esportes (sem falar nas notícias apresentadas nos telejornais, que sempre têm o esporte em suas pautas) e praticamente nenhum programa voltado para cultura ou artes²⁹.

Nesse sentido, para Silva (2009) “a experiência social que vai sendo propiciada ao ser humano o acostuma à aceitação, o relaxamento, a retração da imaginação e das ideias” (SILVA, 2009, p. 337). Esses aspectos são reflexos de um tipo de cultura que inibe a reflexão e a capacidade de interpretação do mundo por conta própria. Vemos assim como se dá a usurpação do esquematismo, que tende a ocorrer com os indivíduos submetidos à indústria cultural. “A compreensão se torna presa do reconhecimento” (SILVA, 2009, p. 337). A pesquisa de Silva (2009) também apurou indícios da regressão dos sentidos, outro aspecto ligado à usurpação do esquematismo:

Ora, se constantemente todos os cidadãos, isto é, os consumidores, são bombardeados por produtos *standartizados*, isto significa que eles só têm acesso ao que é sempre idêntico. [...] Aquilo que não se encaixa naquelas categorias é por demais arriscado para ser produzido (SILVA, 2009, p. 339).

²⁹ Tal questão tem repercussões diretas sobre a hipótese defendida por este trabalho, já que esse tipo de atividade física requer basicamente destreza e habilidade física, com um nível reflexivo relativamente baixo se comparado ao propiciado por atividades culturais ou artísticas. Uma escolha natural por parte da indústria cultural, que opta por apresentar esse tipo de programa em detrimento a programas que abordem assuntos que possibilitariam a reflexão crítica.

A autora fez uso de observações gerais para suas deduções, entretanto destacou um caso isolado: trata-se de um aluno que se caracterizava como um típico jovem da zona rural e que abandonou a escola por notório desinteresse pela cultura letrada. Após alguns anos, esse jovem passou a frequentar os portões da mesma escola onde estudou, dessa vez portando símbolos da cultura urbana e assumindo outro tipo de comportamento. Tal aluno passou a ser mais benquisto pelos colegas, especialmente pelas garotas. Esse caso ilustra o tipo de socialização que é estimulada em uma sociedade submetida à indústria cultural. “Os fatos ocorridos com este ex-aluno são a prova cabal de que estamos diante de um clima cultural que reduz cada vez mais o espaço para a cultura letrada” (SILVA, 2009, p. 345).

Por fim, o autor conclui que a sociedade atual tende a culpar o professor pelo não aprendizado dos alunos, o que acarreta uma pressão sobre ele, tanto por parte dos alunos quanto dos pais e da própria instituição escolar, para que o educador se adapte às exigências do mercado. “A sociedade deve então capacitar esses professores para ir ao encontro da natureza dos alunos, pois ela, a sociedade, é perfeita, é a única possível, não necessita de mudanças em sua forma de socialização e reprodução” (SILVA, 2009, p. 340).

Contrariando essa perspectiva, Silva (2009) argumenta que cabe ao professor justamente uma função oposta, que é a de convidar os educandos a assumirem um espírito de resistência, pressuposto básico para a educação emancipadora na visão adorniana, conforme vimos no capítulo anterior. Torna-se ponto nevrálgico repensar não só a formação dos alunos, como também as condições concretas da própria formação docente. Entretanto, o autor também argumenta que não basta modificar apenas o perfil dos professores para mudar essa realidade. A solução envolve a modificação das condições objetivas que lhe dão origem e que fazem parte do ambiente externo à escola: constatação bastante próxima à que encontramos logo nas primeiras linhas de *Teoria da Semiformação* (SILVA, 2009, p. 346).

As injunções da indústria cultural

O artigo *As injunções da indústria cultural nas manifestações orais de experiências de alunos em sala de aula: lucubrações iluminadas por Adorno e Benjamin* (OLIVEIRA, 2008) também nos traz um estudo de caso com alunos do ensino fundamental e médio. Entretanto, enquanto Silva (2009) enfatizou aspectos comportamentais da semiformação, Oliveira (2008) enfatizou os sinais da semiformação na esfera propriamente cultural. O objetivo de Oliveira (2008) foi investigar as características de narrativas orais de alunos observados em sala de aula de uma escola pública do interior paulista do ensino fundamental regular e de ensino médio supletivo. Para analisar seu estudo de caso, o autor adotou o aporte teórico de Walter Benjamin e Adorno.

Oliveira (2008) inicialmente recupera o conceito de experiência (*Erfahrung*, em alemão) de Benjamin, que basicamente corresponde a uma *matéria de tradição tanto na vida privada quanto na coletiva* (BENJAMIN citado por OLIVEIRA, 2008, p. 116). A experiência seria, assim, constituída pelas memórias, costumes e palavras compartilhadas por um grupo. Na sociedade de antes do capitalismo e da era industrial, essa experiência era transmitida aos membros, especialmente, por intermédio de narrativas orais (OLIVEIRA, 2008, p. 116).

Como consequência dessa transmissão, notava-se um sentido de coletividade que era apreendido pelos integrantes daquele grupo. Para Benjamin, isso atribuía às narrativas orais um papel fundamental na constituição do sujeito. Havia uma noção de tempo que permitia essa constituição: “Nesse mundo pré-capitalista, o tempo fluía assentado na eternidade. Ou seja, as noções de tempo e de espaço não estavam atreladas à lógica frenética da dinâmica das forças produtivas capitalistas, e sim à noção de eternidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 116).

Todavia, com o advento do capitalismo, a noção de tempo foi modificada. Seu aspecto de eternidade foi substituído pela lógica imediatista da maximização do lucro. E como consequências, vemos a fragmentação dos produtos do trabalho humano provocando o *desenraizamento* das referências coletivas que foram substituídas no plano psíquico por valores individuais e privados (OLIVEIRA, 2008, p. 116). A

Erfahrung (experiência proveniente do enraizamento) foi substituída pelo *Erlebnis* (a não experiência proveniente da indústria cultural).

Em sua pesquisa de campo, Oliveira (2008) constatou que aspectos que caracterizavam a sociedade artesanal ainda sobrevivem nas narrativas dos sujeitos, entretanto de modo descontextualizado e fragmentado. Por exemplo, o personagem do Saci é conhecido, porém atrelado não ao folclore brasileiro, e sim ao programa televisivo infantil Sítio do Pica-pau Amarelo. Sonhos premonitórios, o reconhecimento da autoridade e da experiência dos mais velhos também são exemplos de elementos da tradição oral presentes nos discursos dos alunos, entretanto, sempre embaralhados em meio às informações fragmentadas da indústria cultural. Além disso, o autor constatou que os alunos tinham grande dificuldade de expressão oral e de transmissão de ideias coesas, integradas a uma cultura.

O autor defende a hipótese de que o acanhamento e dificuldade dos alunos de narrar suas experiências em sala de aula se deva à dinâmica das relações sociais imposta pela atual configuração da sociedade. Sua pesquisa com os alunos constatou a “substituição da narração pela informação, da tradição pela novidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 119).

Oliveira infere que há a coexistência da tradição e contemporaneidade, ou ainda, da *Erfahrung* e da *Erlebnis* – atreladas respectivamente à *Bildung* e à *Halbbindung* –, ainda que de modo difuso e estranhamente amalgamado, nas narrativas orais de alunos urbanos. Longe de isso constituir uma conclusão inquestionável, traz à tona uma pista sobre os modos pelos quais as experiências são constituídas e narradas no século XXI (OLIVEIRA, 2008, p. 131).

Diante dos problemas encontrados nas narrativas orais dos alunos, Oliveira (2008) constatou uma possibilidade pedagógica para trabalhar historicamente essa questão: a de pensar a escola como um *locus* de diálogo, um meio para identificar a essência dessas narrativas e simultaneamente interferir nelas (OLIVEIRA, 2008, p. 131). Trata-se de um trabalho investigativo que poderia contribuir para pensar uma metodologia de ensino em que o educador trabalhasse seus conteúdos levando em consideração a forma que o aluno se orienta quando se manifesta sobre a realidade (OLIVEIRA, 2008, p. 132). Oliveira (2008) finaliza seu artigo apontando uma

possibilidade de intervenção que pressupõe uma abordagem materialista-histórica, com base na compreensão das subjetividades dos sujeitos:

Se o tédio inerente ao tempo eterno não existe mais e o tempo entrecortado capitalista não permite que a tradição seja transmitida oralmente como outrora, façamos um esforço para ouvir e entender o que nos é contado no mundo da vivência do ser humano fragmentado desenraizado (OLIVEIRA, 2008, p. 132).

Globalização e estética da sensibilidade

Se os textos *Evidências empíricas da semiformação* (SILVA, 2009) e *As injunções da indústria cultural nas manifestações orais de experiências de alunos em sala de aula: lucubrações iluminadas por Adorno e Benjamin* (OLIVEIRA, 2008) apresentam sinais de que os alunos chegam à escola semiformados, desenraizados e avessos ao pensamento crítico, em *Globalização e estética da sensibilidade: do currículo e das intenções da política educacional* (SILVA, 2011) vemos que o problema vai mais longe ainda, abrangendo também os parâmetros constitucionais da educação no Brasil e refletindo-se em políticas e currículos da instituição escolar. O objetivo do texto *Globalização e estética da sensibilidade: do currículo e das intenções da política educacional* (SILVA, 2011) é investigar que intenções políticas e ideológicas subjazem o princípio curricular da estética da sensibilidade. Para atingir seu escopo, a autora adotou como metodologia a análise documental dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino médio e a pesquisa bibliográfica baseada na obra de Adorno.

Por intermédio do filósofo, Silva (2011) identificou aquilo que denominou *globalização estético-cultural* (SILVA, 2011, p. 2), que corresponde ao efeito do capitalismo no processo de globalização econômica e cultural ocorrido nas últimas décadas, afetando fatalmente a formação humana e a própria educação. E como isso ocorre? O capitalismo incentiva o consumo desenfreado (SILVA, 2011, p. 3) e para isso explora o aspecto estético das mercadorias. Assim, produtos que objetivamente não apresentam atributos significativos para as pessoas passam a ser desejados, a ser belos e a carregar uma promessa de felicidade. A autora ressalta que o problema maior não é esse – o caráter fetichista da mercadoria, definição amplamente discutida por Adorno –,

e sim o fato de que as pessoas tendem a não perceber que agem influenciadas por tal mecanismo. A capacidade crítica das pessoas é prejudicada pela indústria cultural, que impõe condicionantes estéticos ao sujeito:

Ao valor da mercadoria são agregados valores estéticos. Daí a importância de que os elementos estéticos da experiência humana sejam de algum modo influenciados, e estejam sob controle. Eis o encontro entre economia e subjetividade humana, entre técnica e intenção, entre indústria e cultura, que oferece um vasto campo de análise marcadamente influenciado pelo método fenomenológico e sua crítica do conhecimento (SILVA, 2011, p. 3).

A autora discute também como a indústria cultural legitima o poder do sistema capitalista, conformando as massas com suas visões de mundo, pontos de vista, ideias sensocomunizadas, gostos, tendências, valores e o maior número possível de condicionantes estéticas e cognitivas (SILVA, 2011, p. 5).

Entretanto, vivemos em uma sociedade heterogênea, de modo que cabe questionar a maneira como a indústria cultural consegue atingir seu objetivo diante de tantas diferenças culturais na sociedade, tais como a religião, hábitos característicos de certos grupos, tradições étnicas, regionais e familiares. A autora responde a essa indagação inferindo que essas diferenças culturais são transformadas em demandas específicas de mercado pela própria indústria cultural. Em outras palavras, “[...] diante da possibilidade de resistência à cultura de consumo, o mercado com sua indústria de bens estéticos e simbólicos assume uma postura de pseudo-inclusão dos variados seguimentos culturais” (SILVA, 2011, p. 5). A indústria cultural consegue eliminar as resistências provindas das diferenças convertendo-as naquilo que, na área de administração mercadológica, denomina-se nicho de mercado: “Aproveita-se de diversos elementos específicos das culturas locais e regionais, mas nega-se dissimuladamente a todos os elementos que signifiquem algum tipo de negação da cultura capitalista de consumo” (SILVA, 2011, p. 5).

Silva (2011) elucidou tais aspectos para descrever o contexto de globalização cultural em que se desenvolveram as políticas educacionais vigentes. De que modo a educação formal é afetada por esse ambiente? Qual o papel da estética – tão enfatizada nos PCNs – nesse contexto? Segundo a autora, os PCNs para o ensino médio destinam oito parágrafos para apresentar a estética enquanto princípio filosófico-educacional. A

partir do estudo de Silva (2011), a seguir apresentamos qual intenção revelam essas orientações curriculares e seus objetivos formativos.

A autora constata que a proposta da estética nos PCNs está muito mais voltada para a formação de indivíduos conformistas e adequados para as necessidades do mercado do que para a formação de indivíduos críticos e aptos para lidar com o sensível. Ela observa que a sensibilidade estética é equiparada à sensibilidade da boa convivência, algo que ressignifica o conceito de estética para qualidades relacionadas ao bom humor e boas maneiras, isto é, para habilidades apropriadas para manutenção de um ambiente de trabalho harmonioso (SILVA, 2011, p.7). O sentido da estética nos PCNs também assume, em outros momentos, a formação de indivíduos que “[...] saibam conviver de modo harmônico, no respeito às diferenças culturais relacionadas às categorias de gênero, etnia, regionalismos, procurando promover uma política de igualdade que se estabelece, em alguns casos, pelo tratamento diferente dos diferentes, a partir do princípio da equidade” (SILVA, 2011, p. 8), como se observa neste trecho da Carta Magna:

Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade. É desta que lança mão quando denuncia os estereótipos que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar tratamento diferenciado visando a promover igualdade entre desiguais. [...] Mas, acima de tudo, a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares (BRASIL, citado por SOUZA, 2011, p. 8).

Trata-se de um sentido mais próximo do conceito de ética do que de estética, o que a autora considera bastante problemático, já que “[...] a articulação da estética com as dimensões éticas e políticas, não remetem a uma postura crítica da sociedade” (SILVA, 2011, p.9).

A autora conclui que o sentido de estética nos PCNs está muito longe de significar uma alternativa para a formação de indivíduos com capacidade crítica. Pelo contrário, o conceito “[...] revela intenções políticas de conformação e adequação da sociedade brasileira ao mundo globalizado, sem apresentar uma preocupação em uma

formação estética que constitua sujeitos capazes de reagir de modo crítico e alternativo aos imperativos da Indústria Cultural e da cultura de consumo” (SILVA, 2011, p. 10).

Os trabalhos analisados permitem-nos inferir que o legado da Teoria Crítica da Sociedade é perfeitamente passível de constatar empiricamente e que, portanto, continua oferecendo uma forma consistente para pensar a sociedade, ainda que com algum toque de necessária adequação aos tempos atuais.

Diante de tantas evidências empíricas que revelam diferentes aspectos do problema e sua enorme abrangência – que vai da instituição escolar aos parâmetros da educação contemporânea e perpassa os processos formativos extraescolares –, que alternativas teríamos para intervir?

Uma das possibilidades defendidas por Adorno está na arte autêntica. Se vivemos em uma sociedade que tende a ser totalizadora que busca a identificação – e consequente anulação – do indivíduo com o todo, a arte autêntica pode buscar justamente o contrário. O caráter transcendental e emancipador da obra de arte não está na *harmonia*, mas na *discrepância* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 123), característica muito adversa da obra medíocre e das produções semiculturais, que sempre se detém à semelhança com as outras. Tais aspectos pressupõem um tipo diferente de catarse e serão detalhados no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

ESTÉTICA, CATARSE E TEATRO: REFLEXÕES ADORNIANAS

De repente eu descobri o Teatro. Fui ver, com uns outros, um *vaudeville*.³⁰ Durante os três atos houve ali uma loucura de gargalhadas. Só um espectador não ria: eu. Depois da morte de meu irmão, aprendera a quase não rir, o meu próprio riso me feria e me envergonhava. E, no Teatro, para não rir, comecei a pensar em Roberto e na nudez da autópsia. No segundo ato eu já não achava que ninguém deve rir no Teatro. Liguei as duas coisas: Teatro e martírio, teatro e desespero. No terceiro, eu imaginei uma igreja. De repente o padre começa a engolir espadas, os coroinhas a plantar bananeiras, os santos a equilibrarem laranjas no nariz como focas amestradas. Ao sair do *vaudeville* eu levava comigo um projeto dramático definitivo. Acabara de tocar no mistério profundíssimo do teatro. Eis a verdade súbita que eu descobri: a peça para rir, com esta determinação específica, é tão obscena e idiota como seria uma missa cômica (NELSON RODRIGUES citado por PEREIRA, 1998, p. 17).

No capítulo anterior retomamos alguns pressupostos de Adorno sobre a crise cultural na sociedade contemporânea provocada especialmente pela indústria cultural. Tal análise foi necessária para a investigação de nossa hipótese de trabalho, que depende da compreensão do horizonte teórico sob a qual ela se sustenta. Em outras palavras,

[...] a justaposição da obra de arte individual a alguma forma mais vasta de realidade social, a qual é vista, de um modo ou de outro, como sua fonte ou fundamento ontológico faz sentido apenas na medida em que ela é concebida como parte de um debate teórico mais amplo, capaz de convencer intelectualmente os indivíduos e incitá-los a agir politicamente (DURÃO, 2011, p. 3).

O presente capítulo pretende oferecer esta justaposição: demonstrar que a arte e a estética têm papéis fundamentais na formação autêntica dos indivíduos, o que naturalmente traz repercussões para a educação.

³⁰ O teatro de *vaudeville* (ou teatro de variedades) foi um tipo de comédia teatral que fez grande sucesso na América do Norte entre o final do século 19 e início do século 20. Sua principal característica é a grande variedade de atrações (pantomimas, coros, números de mágica, etc.) sem necessariamente ter relações entre si. Abordava temas ordinários e, por vezes, grosseiros (MICHAELIS, 2012).

Grande parte dos estudos de Adorno é direcionada ao campo da estética e enfatiza uma abordagem filosófica e sociológica das artes. O objetivo deste capítulo é apresentar algumas reflexões de Adorno sobre essa temática, com foco no conceito de catarse e experiência estética. Analisaremos também o que é uma obra de arte autêntica para Adorno e suas incursões sobre teatro por meio da análise das contribuições dos teatrólogos Bertolt Brecht e Samuel Beckett.

Em sua *Teoria estética*, Adorno (1982) tece considerações sobre a arte moderna e a estética filosófica. Ele defende a ideia de que a estética deve ser entendida em seu contexto histórico-social. Diferentemente de Hegel, que atribuía à estética um sentido metafísico, transcendental e ligado ao Espírito, para Adorno a estética (assim como a arte) só faz sentido quando ligada ao humano, isto é, em um contexto particular: “No campo da arte, o salto para a universalidade é dado pela sua tendência para a particularização radical” (SCHAEFER, 2012, p. 23).

Se a estética é tomada com base na universalidade, ela tende a corroborar o pensamento heterônomo, pois faz parte dele e é concebida com base nele. Por outro lado, se a estética é tomada pelo contexto particular do indivíduo, ela assume um potencial autônomo. Sendo assim, a estética e a arte têm condições de proporcionar uma postura crítica em face do contexto social. Esse é um dos principais desafios que a formação cultural enfrenta, pois a indústria cultural invadiu grande parte do processo formativo. Ao apresentar-nos para o inusitado, o irracional, a arte desmascara a realidade imposta pela indústria cultural:

O prazer que a arte nos proporciona é o de descortinar este véu que paira sobre nossa individualidade concreta, reprimida e abafada pelo esforço individual de inserção na sociedade. [...] Essa percepção subversiva da dimensão recalcada da experiência humana, que escapa à mesmice do cotidiano, aponta para um tipo de autoconhecimento que, atualmente, somente a arte pode oferecer, o que significa que a experiência estética moderna é inusitada, utópica e crítica do mundo atual (FREITAS, 2008, p. 29).

A leitura de Durão (2011) sobre o pensamento adorniano nos traz outras instigações a respeito do assunto. Para Durão (2011), compreender os efeitos da indústria cultural, bem como os desdobramentos do capitalismo sobre a sociedade, é uma tarefa relativamente mais simples do que cogitar mudanças. Isso porque cogitar

saídas requer uma forma diferenciada de pensamento, que pode ser oportunizada por meio da arte (DURÃO, 2011, p. 5). A proposta do autor, que corrobora a tese adorniana sobre essa questão, consiste em examinar as obras de arte internamente, ou seja, evitar um pensamento positivista e racional-instrumental para sua compreensão. A viabilização de mudanças (ou ao menos de resistência ao que é imposto) requer a ênfase na compreensão da obra de arte em si, ao invés da ênfase na compreensão racional da relação entre a sociedade e a cultura. Para DURÃO (2011), o que tem de ser feito “[...] é não tanto ler a Cultura de forma a ligá-la à sociedade e sim interpretar internamente as obras para retirá-las, extraí-las da lógica da troca e fungibilidade, do fluxo irrefreável da significação que caracteriza o capitalismo de hoje” (DURÃO, 2011, p. 5).

As leituras dos comentadores até então citados nos apresentam o motivo pelo qual Adorno acredita que qualquer suposta arte com alguma finalidade objetiva e predeterminada não é uma arte autêntica e depõe contra a arte. Se há essa finalidade, o indivíduo – enquanto sujeito fruidor – tende a ficar impossibilitado de interpretá-la livremente, limitando-o: “A liberdade das obras de arte, cuja autoconsciência é celebrada e sem a qual elas não existiriam, é a mentira da sua própria razão” (ADORNO, 1982, p. 16). Para Adorno, se a arte verdadeira precisasse ter uma função, ela estaria fadada ao fracasso, nem sequer deveria existir (ADORNO, 1982). A finalidade na arte impede que se dialogue com ela, ou, como afirma Schaefer (2012, p.23), “Adorno rejeita a capacidade expressiva da funcionalidade, pois esta tende à adialeiticidade”.

E o que vem a ser essa *arte autêntica*, referenciada tantas vezes no decurso desta dissertação? Dado o amplo uso do termo na obra de Adorno, cabe traçar alguns pontos relevantes acerca desse conceito. Etimologicamente, a palavra *autenticidade* é de origem grega e significa *senhor absoluto*, referindo-se às pessoas que possuíam grande poder sobre um determinado recurso. Com o tempo, a palavra passou a significar *aquilo que é verdadeiro*. E qual o sentido do termo autenticidade adotado por Adorno? Para responder a essa questão, Duarte (2006)³¹ explica que, do ponto de vista de Adorno, o

³¹ DUARTE, Rodrigo. **Autenticidade em tempos de regressão: Adorno e os compromissos entre a racionalidade e o mito.** Palestra proferida para o programa televisivo Café Filosófico CPFL, em 14 nov. 2006.

mundo administrado onde vivemos pode ser considerado o *império do inautêntico* (DUARTE, 2006).

Essa dedução implica afirmar que vivemos em uma sociedade irreconciliada com a natureza, em que a humanidade é impossibilitada de viver experiências diretas com o mundo que a cerca, o que indica uma situação caótica em que as pessoas lidam com um mundo de aparências. Assim, para Adorno, o conceito de autenticidade está relacionado à possibilidade de a humanidade reconciliar-se com a natureza e, conseqüentemente, consigo mesma (DUARTE, 2006). Trata-se de uma categoria crítica que aponta a incorreção da vida tal como ela ocorre no mundo administrado. Para Adorno, a arte tem um papel fundamental nesse contexto, pois a obra de arte autêntica tem o poder de mostrar as inúmeras possibilidades do mundo, fugindo do jogo de forças existentes na sociedade e tornando possível, por exemplo, a emancipação (DUARTE, 2006).

A obra de arte autêntica revela possibilidades pouco realizadas no mundo contemporâneo: “Com o progressivo esclarecimento, só as obras de arte autênticas puderam se subtrair à mera imitação daquilo que, de qualquer modo, já é” (ADORNO citado por DUARTE, 2006). Contrapondo-se radicalmente às vertentes filosóficas que defendem a ideia de que a obra de arte é a imitação da realidade, para Adorno, as obras de arte têm a potência de exibir algo novo e não cogitado. Trata-se da realização das potencialidades humanas que existem, mas que nunca aconteceram. A obra de arte autêntica seria como uma projeção desse possível futuro (DUARTE, 2006).

E como isso pode se refletir na relação entre a obra de arte e o sujeito fruidor? De acordo com Schaefer (2012, p. 23), reflete-se em uma experiência estética singular, livre das amarras condicionantes da indústria cultural que já atribui um significado à obra e define unilateralmente essa relação. A manifestação da universalidade, ou seja, a imposição de algo externo ao sujeito, como a influência da indústria cultural, não pode ocorrer durante o momento da fruição. Se ela ocorre, então deixa de ser uma experiência estética legítima, e a obra tende a se tornar um instrumento de manipulação do sujeito: “Com efeito, a liberdade absoluta na arte, que é sempre a liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não-liberdade no todo” (ADORNO, 1982, p. 11).

No entanto, na atualidade a arte foi suplantada pelos produtos da indústria cultural. Ao invés de uma experiência estética libertadora que nos desperte para o devir, temos um tipo de diversão e entretenimento que nos incita a esquecer o sofrimento, deixar de lado a própria inteligência e a identificar-nos com o mundo como nos é dado. Não por acaso, para Adorno, “Divertir-se significa estar de acordo” (ADORNO, 2002, p. 25). As produções (ditas) culturais da atualidade são concebidas de uma forma que inibe questionamentos e submete o indivíduo ao interesse de terceiros: “O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo – que desaparece tão logo se dirige à faculdade pensante – mas por meio de sinais” (ADORNO, 2002, p. 19).

No caso de uma obra de arte autêntica, Adorno considera que, mesmo que o sujeito pense compreendê-la, sempre haverá um *enigma insuperável*, pois o pensamento conceitual é insuficiente para apreendê-la completamente (SCHAEFER, 2012, p. 213). Sendo assim, no que diz respeito ao papel da arte, Adorno seria então um autor irracionalista, ou seja, adepto a uma visão radicalmente oposta à razão? É certo que não, pois Adorno considera também a estreita ligação entre a arte e a filosofia. Se a arte é aconceitual, ela precisa, por outro lado, do conceito para ter o poder de negá-lo: “A arte se opõe ao conceito; mas, para isso, necessita dele” (LOUREIRO, 2009, p. 185). Nesse contexto, a filosofia oferece o tipo de reflexão que permite estabelecer um diálogo entre o ponto e o contraponto. Não se trata de interpretar a arte com base no pensamento hegemônico – como tão bem o faz a indústria cultural –, e sim por meio de um tipo de pensamento autônomo, reflexivo e crítico que a filosofia oportuniza. Nas palavras de LOUREIRO (2009, p. 187): “A relação entre filosofia e arte delineada por Adorno manifesta a tensa, mas rica, relação entre trabalho conceitual e não-conceitual”.

Entretanto, o pensamento filosófico não busca a compreensão total da obra de arte, tampouco a tradução conceitual da arte, e sim sua reflexão. A percepção desse enigma faz parte da experiência estética: “A rede de conceitos e preconceitos que usamos para entender a realidade nos desacostuma de admirar o que é diferente; a arte procura, desesperada e fugidamente, reparar isso” (FREITAS, 2008, p. 36).

Essa impossibilidade de o pensamento conceitual apreender completamente a obra pode ser exemplificada por meio do teatro do dramaturgo Samuel Beckett, sobre o qual Adorno afirma:

A transcendência estética e o desencantamento encontram-se em uníssono no mutismo: na obra de Beckett. O fato de a linguagem afastada de toda a significação não ser uma linguagem que fala, funda a sua afinidade com o mutismo. Talvez toda a expressão, muito aparentada com o transcendente, esteja perto do mutismo, da mesma maneira que, na grande música moderna, nada tem tanta expressão como o que se extingue, o som que emerge nu da forma compacta, no qual a arte, em virtude do seu próprio movimento, desemboca no seu momento natural (ADORNO, citado por SOUSA, 2009, p. 11).

A leitura de Sousa (2009) acrescenta: “Por um lado, a linguagem nos prepara para o ser social, artificial, de máscaras. Por outro lado, ela não nos prepara para a nossa realidade individual, a solidão” (SOUSA, 2009, p. 11). Veremos mais adiante alguns traços marcantes na obra de Beckett que a caracterizam como uma manifestação artística autêntica.

Uma das principais consequências da relação entre o sujeito fruidor e a obra de arte é a catarse. Para Adorno, o conceito de catarse corresponde a compreender a arte enquanto efeito (SCHAEFER, 2012, p. 428). Schaefer (2012) considera que Adorno apresenta concordâncias e discordâncias a respeito da catarse definida por Aristóteles. Concorda no sentido de que também considera o efeito catártico como um tipo de purificação, sublimação ou apaziguamento. Discorda no sentido de que considera que o efeito catártico deve ocorrer intrinsecamente na obra de arte, e não no sujeito (SCHAEFER, 2012, p. 428).

Adorno reconhece que a catarse, enquanto sublimação dos sentimentos, é responsável por consideráveis progressos tanto na civilização quanto na própria estética, mas ressalta que ela possui igualmente o seu lado ideológico (ADORNO, 1982, p. 267), aspecto muito explorado pela indústria cultural. Esse mecanismo funciona da seguinte forma: a sublimação dos sentimentos ocorre quando se estabelece uma relação emocional de identificação com o sujeito fruidor. O sujeito projeta na obra de arte as próprias emoções. Esse efeito é de cunho ideológico, pois, para ser obtido, pressupõe que o indivíduo incorpore o sentido da arte enquanto algo inerente à própria realidade,

limitando-o a encarar aquilo que está sendo expresso como algo absoluto, com significado bem definido e em conformidade com a sociedade administrada.

Tendo em vista o evidente envolvimento psicológico do indivíduo nesse processo, o efeito catártico tende a ser repressor, pois não satisfaz as necessidades físicas ou reais do indivíduo, apenas as reprime através da satisfação de necessidades ilusórias, porém impostas como legítimas:

A purificação das emoções na Poética de Aristóteles já não professa interesses tão nítidos pela dominação mas, no entanto, ainda os conserva, na medida em que o seu ideal de sublimação encarrega a arte de instaurar a aparência estética como satisfação de substituição em vez de uma satisfação física dos instintos e das necessidades do público visado: a catarse é uma ação purgativa das emoções que se harmoniza com a repressão (ADORNO, 1982, p. 267).

Schaefer ressalta que, “[...] mesmo que tenha repercussões psicológicas, o principal efeito é ideológico, no sentido de fazer esquecer o presente em favor do passado. Trata-se de uma sublimação ideologicamente constituída” (SCHAEFER, 2012, p. 429).

Não cabe questionar, no âmbito deste trabalho, a validade da catarse aristotélica quando conduzida com finalidades psicoterapêuticas, na área psiquiátrica. Todavia, nossa preocupação é refletir quando o efeito é provocado por meio da arte, enquanto efeito estético. Nesse contexto, Adorno considera a catarse – enquanto sublimação dos sentimentos – inadequada para a autonomia da arte e, portanto, para a autonomia do próprio indivíduo na arte. Por outro lado, ressalta que a catarse pode ocorrer também de outra forma, enquanto *sublimação estética* (ADORNO, 1982, p. 267), ou seja, dentro dos limites da estética: “Eis porque, mediante a espiritualização, as obras de arte realizaram em si o que os gregos projetavam no seu efeito exterior: no processo entre a lei formal e o conteúdo material, elas são a sua própria catarse” (ADORNO, 1982, p. 267). Nesse caso, a catarse assume potencial libertador. A catarse defendida por Adorno não provoca efeitos morais ou ideológicos, pois se dá puramente no campo da estética, na composição da própria obra. Não busca a identificação, e sim o seu contrário: “O espírito da arte é autoconsciência da sua própria essência natural. Quanto mais a arte integra um não-idêntico, algo de imediatamente oposto ao espírito, tanto mais deve espiritualizar-se” (ADORNO, 1982, p. 222).

Adorno (citado por SCHAEFER, 2012, p. 429) explica que o intuito de uma obra de arte não deve ser identificar-se com o sujeito ou expor para ele o convencional, o aceito, o já estabelecido, mas, sim, confrontá-lo com o não convencional (ainda que repulsivo e/ou desagradável), pois são esses aspectos que podem mostrar para o sujeito a autonomia da arte. E, se ele percebe a autonomia da arte, tem condições de reconhecer a própria autonomia. Esse é o caminho por meio do qual a arte pode libertar:

A emancipação do sujeito na arte é a da sua própria autonomia; se a arte está libertada da tomada em consideração de quem a recebe, a fachada sensível é-lhe indiferente. Esta transforma-se numa função do conteúdo, que se fortifica no não já socialmente aprovado e pré-formado. A arte não se espiritualiza através das ideias que proclama, mas mediante o elementar (ADORNO, 1982, p. 222).

De acordo com Schaefer (2012), Adorno considera que o teatro, a pintura, a música e demais manifestações artísticas só são consideradas legítimas obras de arte quando oferecerem ao sujeito a possibilidade de libertação, de autonomia. A leitura de Schaefer (2012) sobre a teoria estética de Adorno nos traz algumas considerações importantes que definem uma obra de arte autêntica. São elas:

- A arte ocorre no momento em que está sendo executada, no momento em que está sendo pensada. No caso do teatro, a arte está no instante em que a peça está sendo executada, e não no texto, nos atores ou no cenário. A obra de arte na música ocorre no momento em que está sendo tocada, e não nos instrumentos musicais ou no músico (ADORNO, citado por SCHAEFER, 2012, p.176). Adorno referencia Ernst Schoen, que teceu considerações sobre os fogos de artifício como da única arte que não dura – apenas brilha um instante e desfazer-se no ar (ADORNO, 1982, p. 41). Para Adorno, “[...] deveriam interpretar-se segundo esta ideia as artes temporais, como o teatro e a música, reverso de uma reificação sem a qual elas não existiriam e que, no entanto, as degrada” (ADORNO, 1982, p. 41). A atriz Fernanda Montenegro faz uma reflexão próxima a essa: “Nosso ofício – falo do teatro – não deixa provas. A posteridade não nos conhecerá. Quando um ator pára um ato teatral nada fica, a não ser a memória de quem o viu” (MONTENEGRO, 1988, p. 14). Ela demonstra compreender que, tal como entendeu Adorno, a obra de arte autêntica corresponde a um momento que transcende o material e os elementos que constituem a obra de

arte. Ao dizer que *nada fica*, transmite a ideia de que cada apresentação teatral é única, ainda que com os mesmos atores, mesmo texto e até mesmo público.

- A arte precisa ser crítica para ser considerada como tal. Pode basear-se em uma determinada realidade ou contexto, mas não deve confundir-se com o que está sendo representado. Se ocorre a identificação com o que está sendo representado, tende a ocorrer a objetivação da arte e a consequente petrificação dela. A obra de arte deve transcender aquilo que se pode perceber materialmente sobre ela; ela é a síntese de um jogo de forças históricas (ADORNO, citado por SCHAEFER, 2012, p.177). Isso atribui um poder transcendental que espiritualiza a obra de arte e possibilita uma catarse legitimamente estética (SCHAEFER, 2012, p. 176).

É com base nesses pressupostos que Adorno tece muitas de suas análises sobre a obra de artistas de sua época. Especificamente sobre o teatro, Schaefer (2012) considera que Adorno estudou principalmente a obra de Samuel Beckett³². Para Adorno, o teatro desse dramaturgo destaca-se por mostrar o *não visível*, através da negação do sentido imediato/aparente de suas histórias: “As peças de Beckett são absurdas, não pela ausência de todo e qualquer sentido – seriam, então, irrelevantes –, mas porque põem o sentido em questão” (ADORNO, 1982, p. 776). Quando nega seu sentido, a arte oferece a possibilidade de que o indivíduo – enquanto sujeito fruidor – destrua a crença de que seu entendimento deve estar de acordo com o que lhe é imposto externamente, isto é, com o pensamento heteronômico: “As obras de arte, mesmo contra sua vontade, tornam-se contextos de sentido ao negarem o sentido” (ADORNO, 1982, p. 776).

Desse modo, o indivíduo vê na arte a possibilidade de que é possível existir sem se moldar ao estabelecido. Conceber tal possibilidade é o caminho para a autonomia do indivíduo na arte. Essa característica do trabalho de Beckett, percebida por Adorno, é bem diferente do que se costuma encontrar na maior parte das produções culturais da atualidade. Adorno observou que, nas manifestações artísticas da atualidade, tudo é dado ao espectador:

Desde o começo é possível perceber como terminará um filme, quem será recompensado, punido ou esquecido; para não falar da música

³² Samuel Beckett (13/4/1906 - 22/12/1989) foi um dramaturgo e escritor irlandês considerado um dos principais autores do denominado teatro do absurdo, um tipo de teatro moderno que se utiliza de elementos chocantes e ilógicos para reproduzir problemas e dilemas que envolvem o homem e a sociedade.

leve em que o ouvido acostumado consegue, desde os primeiros acordes, adivinhar a continuação, e sentir-se feliz quando ela ocorre (ADORNO, 2002, p. 9).

No caso específico das manifestações cênicas, é fácil constatar que o espectador não precisa interpretar nada, tampouco criticar o teor de verdade que é exposto, pois tudo já é apresentado de forma óbvia e com significados objetivos evidentes (ADORNO, 2002, p. 9). Adorno argumenta que Beckett inova no sentido de que, em sua dramaturgia, a interpretação por parte do sujeito espectador é elemento constituinte da obra. Adorno constatou essa característica tanto no teatro de Beckett quanto nos dramas de Shakespeare:

Dos grandes dramas de Shakespeare, como também das peças de Beckett, não se pode extrair o que hoje se chama uma mensagem. Mas, o obscurecimento é, por seu turno, função do conteúdo modificado. Negação da ideia absoluta, o conteúdo já não pode identificar-se com a razão, como postulava o idealismo; crítica da onipotência da razão, ele deixa, por seu lado, de ser racional segundo as normas do pensamento discursivo. A obscuridade do absurdo é a obscuridade antiga do Novo. Deve interpretar-se e não ser substituída pela claridade do sentido (ADORNO, 1982, p. 40).

Em suma, no teatro de Beckett, a *clareza autoritária da razão* – na qual não cabe questionar – é substituída pela *obscuridade do absurdo* – na qual o espectador tem a liberdade para interpretar ou, em vez disso, aceitar o que lhe é apresentado como um enigma indecifrável. Se o espectador constata que lhe compete tirar as próprias conclusões, ele tende também a constatar a possibilidade de outras interpretações além das próprias. O teatro beckettiano permite uma rede de possibilidades interpretativas que variam de sujeito para sujeito:

O excesso de realidade é a sua decadência; ao destruir o sujeito, mata-se a si mesma. Esta transição constitui o elemento artístico em toda a anti-arte. É levada por Beckett até à aniquilação evidente da realidade. Quanto mais total é a sociedade, tanto mais ela se reduz a um sistema unívoco, tanto mais as obras, que armazenam a experiência deste processo, se transformam no seu Outro (ADORNO, 1982, p. 44).

Quando a arte expressa esse *excesso de realidade*, ela concebe o mundo de uma forma determinada, com base em uma ideologia determinada. Essa ideologia normalmente é a heteronômica, pois assim pode ser compreendida mais facilmente pelo

espectador. Ao mostrar *uma* realidade perfeitamente coerente com o mundo – ou melhor, com uma visão ideológica do mundo –, o teatro inibe as possibilidades de o sujeito conceber *outras* realidades. Se a sociedade, que tende a compor um todo heteronômico, é refletida pela arte dessa forma, ela torna-se uma cópia limitada da realidade que busca retratar. Tal identificação impossibilita o indivíduo de encará-la de forma criativa e crítica. Para evitar tal efeito, Beckett chega ao ponto de aniquilar a realidade – daí seu teatro ser denominado de *Teatro do Absurdo* –, o que permite que o indivíduo tire do espetáculo teatral sentidos plurais e faz da experiência estética também uma experiência formativa. A ausência de uma ideologia reinante nas peças de Beckett foi percebida por Adorno, conforme a leitura de Sousa (2009):

Com efeito, segundo Adorno, não há ideologia em Beckett e é inútil procurar chaves simbólicas, por exemplo, nos diálogos entre Clov e Hamm, personagens de *Fim de Partida*. De acordo com Adorno, a ausência de ideologia no teatro de Beckett se deve menos à descrição do mundo desencantado do que ao surgimento de imagens de um mundo tal como poderia ser (SOUSA, 2009, p. 10).

Já no título da peça *Esperando Godot*, Beckett promete fazer aparecer algo que não aparece ao longo do espetáculo (SCHAEFER, 2012, p. 146). No decorrer dessa peça, observam-se pontas soltas intencionalmente, enigmas que instigam o espectador a cogitar possibilidades. Em *Fim de partida*, Beckett cria a sensação de que algo acontecerá, mas não acontece. São situações que deixam na mente do espectador uma interrogação, as quais o obrigam a ter a própria interpretação crítica (SCHAEFER, 2012, p. 146).

Vimos que, no campo da estética, vivemos em uma sociedade em que aquilo que não se enquadra nos padrões sociais tende a ser rejeitado. Adorno explica que Beckett consegue transformar esse problema no tema da peça *Fim de partida*, mas não de modo objetivo ou engajado, e sim por meio da forma e conteúdo da peça. Para Adorno, não há sentido em uma arte que não instigue o indivíduo para o devir, e esse efeito não deve ser alcançado discursivamente – pois conceitos e palavras são insuficientes para causá-lo –, mas, sim, confrontando-o com o indizível. Adorno argumenta:

Qual é a razão de ser das formas quando desaparece sua tensão com aquilo que não lhes é homogêneo sem que por isso o progresso da

dominação estética do material possa ser freado? Fim de partida escapa dessa dificuldade ao transformá-la em coisa sua, tornando-a seu tema. [...] Aqueles elementos constituintes [do drama] naufragam juntamente com o sentido que outrora fazia parte do drama; Fim de partida estuda, como num vidro de ensaio, o drama da época atual, a qual não tolera mais o que constitui o drama (ADORNO, citado por GATTI, 2008, p. 6).

De acordo com Schaefer (2012), Gatti (2008) e Sousa (2009), se, por um lado, o trabalho de Beckett é tido por Adorno como um acervo de legítimas obras de arte, por outro, Adorno fez duras críticas ao trabalho de Brecht³³. Para compreender tais críticas, é importante conhecer alguns traços marcantes da obra do dramaturgo. Brecht rompeu abertamente com o método Stanislavski³⁴, predominante na época, quando propôs que o ator e espectador devem se distanciar emocionalmente um do outro e cada um de si próprio. O método de Stanislavski caracteriza-se principalmente por uma profunda identificação entre o ator, o personagem e os espectadores, visando ao efeito catártico – no sentido aristotélico do termo – e também a um grande envolvimento emocional entre o que é apresentado e a plateia. Elizabeth Reynolds, pesquisadora especializada no método Stanislavski, comenta que o objetivo geral do método Stanislavski é basicamente

[...] ajudar o ator a desenvolver todas as suas capacidades intelectuais, físicas, espirituais e emocionais – tornando-o assim capaz de preencher seus papéis com as proporções de seres humanos inteiros, personagens que terão o poder de levar o público ao riso, às lágrimas, a emoções inesquecíveis (STANISLAVSKI, 2011, p.13).

Com base nesse comentário, infere-se que o método Stanislavski pressupõe que o ator precise entregar-se inteiramente ao personagem, a ponto de essa entrega refletir-se em uma reação semelhante do público. Brecht considerava tanto o método Stanislavski quanto sua finalidade hipócritas, manipuladores e atrasados intelectualmente (BRECHT, 2002, p. 20). Para Brecht, tratava-se de um teatro que “[...]

³³ Eugen Bertolt Friedrich Brecht (10/02/1898 - 14/08/1956) foi um dramaturgo alemão que influenciou o teatro desde sua época até a atualidade. Para Brecht, o teatro devia ser necessariamente pedagógico, tanto em seu conteúdo quanto em sua forma.

³⁴ Constantin Stanislavski (05/01/1863 - 07/8/1938) foi um ator e diretor russo que influenciou fortemente o teatro desde o século 20. Seu método compreende que a formação do ator envolve não apenas o domínio de técnicas, mas também, principalmente, a utilização do próprio material humano, de suas experiências pessoais, eliminando máscaras e estereótipos. Cabe ao ator, assim, conceber o personagem não só tecnicamente, mas, principalmente, psicológica e emocionalmente.

apresenta a estrutura da sociedade (representada no palco), como incapaz de ser modificada pela sociedade (representada pela sala)” (BRECHT, 2002, p. 196). Brecht (1967, p. 41) defendia a ideia de que o distanciamento entre ator e espectador é fundamental para que este tire da peça teatral uma lição. Nas palavras de Brecht,

[...] o ator deve abandonar sua total conversão ao personagem do palco. O ator mostra a personagem, cita suas falas, repete um incidente da vida real. A plateia não é totalmente arrebatada; não precisa amoldar-se psicologicamente, adotar uma atitude fatalista para com o destino representado (BRECHT, 2002, p. 101).

Trata-se de um teatro de cunho político e educativo, conforme defende Brecht: “O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão” (BRECHT, 1967, p. 99). Esse princípio que busca um distanciamento no método de Brecht é denominado *teoria do distanciamento* e consiste em um dos fundamentos que conduzem seu trabalho. Foi justamente nesse ponto, de acordo com Schaefer (2012), que Adorno discordava veementemente de Brecht, pois esse distanciamento não permite a construção de sentidos plurais, ou seja, o espectador tende a ser obrigado a tirar uma lição determinada da obra, como se só existisse sentido único para o que está sendo apresentado. A peça é elaborada de modo a encerrar seu significado em si mesma, não cogitando a possibilidade de que o espectador tire outros sentidos sobre ela: “[...] a obra de arte, que crê possuir o conteúdo a partir de si, encalha num racionalismo ingênuo: isso poderia constituir os limites historicamente previsíveis de Brecht” (ADORNO, 1982, p. 40).

Brecht incutiu em suas peças essa característica para atribuir a função pedagógica. Todavia, esse artifício fez que suas peças se formassem com base em uma representação simplificada da complexidade do mundo e de seus problemas, que limita o indivíduo ao invés de libertá-lo, conforme elucida Gatti (2008):

Na medida em que a função pedagógica de suas peças dependeria de uma apresentação do funcionamento da realidade assimilável pelo presente estágio da consciência do público, esta apresentação ficaria reduzida a uma simplificação aquém da complexidade dessa mesma realidade (GATTI, 2008, p. 3).

Outra consequência objetivada por Brecht através do distanciamento é a eliminação do efeito catártico. Para o dramaturgo, a catarse corresponde a um mecanismo de controle do teatro aristotélico:

[...] a vida que é pintada no drama aristotélico (drama que visa produzir catarse) é limitada por sua função (suscitar certas emoções) e pela técnica que isto requer (sugestão), e que o espectador tem assim uma atitude que lhe é imposta (a de empatia) e que o impossibilita de adotar uma postura crítica diante das coisas mostradas (BRECHT, 2002, p. 135).

É interessante notar esta outra discordância entre Adorno e Brecht: enquanto para Adorno a catarse deve ocorrer na obra de arte (e não no espectador) e ela corresponde ao efeito estético, para Brecht ela não deve ocorrer de forma alguma, o que é compreensível tendo em vista que sua obra visa ao distanciamento (SCHAEFER, 2012, p. 422). Talvez isso ocorra por Brecht considerar apenas o efeito aristotélico³⁵.

Outro aspecto, constante na obra brechtiana amplamente criticada por Adorno, foi o elevado teor de engajamento político e social que Brecht imprimia em sua obra (SCHAEFER, 2012, p. 436). O próprio Brecht afirma que “[...] é precisamente o teatro, a arte e a literatura que tem de formar a *superestrutura ideológica* para uma reformulação prática, sólida da maneira de viver de nossa época” (BRECHT, 1967, p. 41). Adorno se contrapõe a essa perspectiva, pois, para ele, a arte engajada deixa de ser uma forma estética para ser uma forma doutrinária. No caso específico do engajamento político-social, Adorno defende a ideia de que o efeito social da arte advém da resistência, e não da imitação da sociedade:

A posição crítica da arte perante a realidade não se efetiva mais no engajamento explícito de autores como Brecht, mas na negação radical da realidade, que coloca as obras de Kafka e Beckett à beira da impossibilidade de compreensão. Daí a crítica de Adorno à própria dicotomia entre arte engajada e arte autônoma, insuficiente para compreender este processo de negação artística da realidade (GATTI, 2008, p. 3).

³⁵ Talvez seja interessante, nesse contexto, retomar um comentário de Friedrich Nietzsche, que, em seus textos, muito se ocupou da estética e criticou a finalidade da tragédia enquanto purificador de sentimentos. Ele atribui à estética, enquanto efeito (catártico), uma característica libertadora semelhante à defendida por Adorno: “Não para livrar-se do pavor e da compaixão, não para purificar-se de um perigoso afeto mediante sua veemente descarga – assim compreendeu Aristóteles –, mas para além do pavor e da compaixão, ser em si mesmo o eterno prazer do vir-a-ser” (NIETZSCHE, 2006, p. 106).

A função social da arte não é uma relação direta e explícita, e sim mediatizada, conforme explica Adorno:

A arte só se mantém em vida através da sua força de resistência; se não se reifica torna-se mercadoria. O seu contributo para a sociedade não é a comunicação com ela, mas algo de muito mediatizado, uma resistência, em que a evolução social se reproduz em virtude do desenvolvimento intra-estético, sem ser a sua imitação (ADORNO, 1982, p. 254).

Adorno argumenta que não se pode prever com exatidão a interpretação do indivíduo perante uma obra de arte. Uma obra de arte engajada parte do princípio que a reação ou a interpretação do indivíduo é objetivamente previsível e que, portanto, pode ser controlada. Como é evidente que o engajamento de Brecht é político, torna-se doutrinação política, o que, para Adorno, se traduz em autoritarismo. Tais aspectos também foram percebidos por Adorno na obra de Brecht, a qual ele comenta:

O postulado de Brecht de um comportamento reflexivo converge notavelmente com o de uma atitude de conhecer objetivamente, que as obras de arte autônomas e importantes esperam dos espectadores, dos ouvintes e dos leitores, como a atitude adequada. Contudo, o seu *gestus* didático é intolerante em relação à ambiguidade, a cujo contato o pensamento se incendeia: é autoritário (ADORNO, 1982, p. 271).

Schaefer (2012, p. 231) acrescenta que a obra artística com pretensões de carregar alguma ideologia tende a ser propaganda de um ponto de vista. Essa característica faz que a obra caia no esquematismo mental do indivíduo, em lugar de emancipá-lo enquanto sujeito: “Mesmo obras que veiculam em sua construção temas de ordem social ou política (...) não podem ser reduzidas a esses conteúdos, sob pena de perderem a dimensão propriamente estética” (SCHAEFER, 2012, p.231).

Adorno reconhece o mérito de Brecht, ao incutir o engajamento político como parte constitutiva da obra de arte, o que permitiu a modificação dos sentidos da realidade apresentada. Entretanto, em vez de, por meio dessa característica, incitar o sujeito a desvendar um enigma, a cogitar novas possibilidades, Brecht já impôs de forma autoritária e didática a sua proposta de solução ideal. Por essa razão, Adorno entende que a proposta de libertação social não deve estar explícita no conteúdo de uma obra, e sim por meio da forma em que a obra é apresentada, e, segundo ele, nesse ponto a obra de Brecht falha (SCHAEFER, 2012, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, fiz um breve relato de minha experiência com o teatro por meio da exposição de minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Admito que meu posicionamento em relação ao teatro sempre foi muito flexível e relativamente próximo ao de Brecht, que, ao defender a ideia de que “[...] o teatro é teatro mesmo quando didático” (BRECHT, 1967, p. 99), manifesta uma postura aparentemente favorável à instrumentalização da arte.

Todavia, retomo um pensamento de Fernanda Montenegro para manifestar um novo ponto de vista. A atriz reconhece que todos são capazes de atuar, pois o disfarce faz parte da natureza humana. Por esse motivo, é comum confundirem teatro com terapia (MONTENEGRO, 1988, p. 14). Apesar de as palavras da atriz aparentemente estarem fora do contexto educacional, noto certas similaridades com o que foi apreendido nas leituras que respaldam este trabalho. Provavelmente, meu vínculo com a arte teatral mais caracteriza esse tipo de terapia do que um contato com a arte autêntica. Assim, o uso instrumental da arte com base em minhas experiências com o *teatro empresarial*, o *teatro escolar*, entre outros tipos de “teatro”, está mais próximo de jogos de simulação e dinâmicas de grupo para fins didáticos do que da autêntica arte teatral. Minha trajetória é uma consequência natural se considerada minha formação tipicamente voltada para os requisitos do mercado, que exige mais a adaptação por meio da assimilação rápida de saberes do que um senso crítico proveniente de uma formação cultural diversificada.

Tais descobertas me trouxeram uma nova forma de encarar minha trajetória e a própria atuação (não como ator, e sim como indivíduo) na sociedade. E, por meio disso, a reflexão de que se, por um lado, não é possível mudar o mundo, por outro existe um potencial de resistência inerente ao indivíduo que pode ser despertado por meio do pensamento filosófico.

O meu projeto de pesquisa inicial, que basicamente era considerar o teatro como ferramenta de ensino, passou por radicais mudanças que se refletiram não apenas no trabalho final escrito, mas também em minhas percepções. Entretanto, talvez tais

descobertas pessoais e acadêmicas foram uma conquista pequena se considerada a amplitude do problema: ao longo do curso, colegas e professores estranharam minha opção por uma metodologia teórica para o desenvolvimento de meu trabalho.

Para tais pessoas, a escolha mais natural e adequada para um trabalho acadêmico sobre teatro seria de cunho prático, como um estudo de caso participativo envolvendo alunos e professores, em que os alunos pudessem utilizar-se de técnicas de representação para desenvolver habilidades específicas.

Realmente, uma escolha mais *adequada*, porém pouco *transformadora*.

Uma proposta de transformação da sociedade problemática em que vivemos não requer soluções adequadas à ordem social vigente. Pelo contrário, requer soluções que rompam com a hegemonia. Esse cenário revela nosso problema de pesquisa, que pode ser sintetizado na questão: teria o teatro condições de promover uma experiência educativa crítica? Não se trata de trabalhar teatro na escola, com alunos atuando, (perspectiva instrumentalista bastante comum, conforme podemos constatar em nossa revisão de literatura baseada nos trabalhos acadêmicos brasileiros), mas, sim, investigar se a fruição de peças teatrais autênticas tem condições de inspirar uma formação humana capaz de dirigir o pensamento autônomo. Com base na resposta a essa questão, é possível atingir nosso principal objetivo: contribuir para uma perspectiva pedagógica teórico-crítica que vise não apenas a transformação social, mas a formação de sujeitos autônomos para uma sociedade efetivamente democrática e livre das amarras dos ditames do mercado.

A Teoria Crítica da Sociedade lançou questões importantes tanto para a sociologia quanto para a educação e todas as demais áreas sociais do conhecimento. Seus estudos sobre a dominação cultural provavelmente são os mais abrangentes do que os de qualquer outra corrente filosófica. Ainda hoje, são evidentes os sistemas de exercício de poder econômico e social a que os meios de comunicação de massa são submetidos. Infelizmente, tais sistemas afetam diretamente a educação, que, além de não ter passado ilesa por tal realidade, volta-se cada vez mais para abordagens menos reflexivas e mais instrumentais e acríticas. Como exemplo disso, vemos a já comentada tendência à migração da reflexão crítica para a prática reflexiva, aspecto que inclusive justifica nossa opção por uma metodologia de pesquisa de cunho teórico. Desse modo,

descartar a tão empregada perspectiva instrumentalista do teatro não significa a impossibilidade da articulação entre o teatro e educação emancipadora. A exclusão dessa alternativa cria um vácuo que nos obriga a cogitar outras possibilidades investigativas. E de quais alternativas dispomos para conceber a arte com a formação humana, o teatro com a educação escolar? O conceito de *catarse* materializa uma das principais contribuições do pensamento filosófico de Adorno para a mediação entre teatro e educação, constituindo o elemento-chave de nossa hipótese de trabalho.

A validação de nossa hipótese requer o entendimento das três possíveis relações entre a *catarse* e a formação humana: a *catarse* enquanto identificação, a exclusão ou inibição do efeito catártico e a *catarse* como experiência puramente estética.

A primeira categoria é a mais visível na sociedade contemporânea e vem correspondido à substituição da arte – que poderia assumir seu potencial reflexivo e libertador – pela indústria cultural. Esta atua como um entorpecente lícito que inibe e faz regredir a capacidade crítica e sensível dos indivíduos. Trata-se de uma *danificação* e *regressão* dos sentidos que, ao invés de formar para o exercício da liberdade em uma sociedade democrática, tem cada vez mais dificultado atingir esse objetivo. Nesse tipo de situação, a *catarse* ocorre enquanto identificação e atua como um mecanismo de manipulação social. Maior parte das obras cênicas da atualidade são elaboradas com base nesse tipo de *catarse*, dos filmes hollywoodianos às telenovelas brasileiras, passando, naturalmente, pelos espetáculos teatrais.

Será que a solução para esse problema estaria na tentativa de conceber obras cênicas que busquem a eliminação do efeito catártico, como meio de retirar o elemento alienador/manipulador? Vimos que, para Adorno, a solução não está na rejeição da *catarse* por meio de uma arte engajada que busque politizar a sociedade, como assim propôs Brecht. Esse tipo de arte apenas busca a substituição da ideologia hegemônica por outra ideologia, que, em princípio, por mais justa que possa parecer, tende a tolher a capacidade reflexiva em virtude de seu teor autoritário. A suposta obrigação de se distanciar do espectador para evitar o envolvimento causado pela *catarse* não corresponde a um aspecto libertador do teatro de Brecht, pelo contrário, exerce função limitadora, pois é como se impusesse ao indivíduo: “Essa é a lição que você deve retirar da peça. Para melhor aproveitamento, não se envolva com o que estamos apresentando”.

Por outro lado, existe ainda a terceira alternativa possível que este estudo parece validar: nossa hipótese de que é possível uma experiência estética, por meio da *catarse*, que atue a contrapelo dos ditames educacionais vinculados à lógica do mercado. Tal hipótese ganha sentido quando consideramos o conceito adorniano de *obra de arte autêntica*: somente ela pode promover o tipo de *catarse* que não busca a identificação, e sim uma sublimação legitimamente estética nos limites da obra de arte. A identificação limita, enquanto a negação da identificação amplia a visão para uma gama maior de possibilidades. E por que isso acontece? Vimos que a resposta a essa questão se relaciona com pelo menos duas características da obra de arte autêntica: seu caráter enigmático e sua forma histórica.

Sobre seu caráter enigmático, segundo Adorno, vimos que a arte não pode ser completamente evidente: o enigma faz parte da experiência estética e é indispensável para que a obra expresse sua verdade. E não se trata de uma verdade absoluta ou fechada, pois “a verdade só existe como o que esteve em devir” (ADORNO, 1982, p.13), aspecto relacionado à segunda característica a ser explicada.

Sobre sua forma histórica, essa característica diz respeito ao caráter dinâmico da obra de arte. De modo diferente das produções da indústria cultural, que apresentam uma forma bem delimitada e coerente, a autêntica arte põe em evidência o próprio processo de produção, que nunca acaba, tendo em vista que o próprio movimento histórico é elemento constituinte da obra de arte: “Ela especifica-se ao separar-se daquilo por que tomou forma; a sua lei de movimento constitui a sua própria lei formal. Ela unicamente existe na relação ao seu Outro e é o processo que a acompanha” (ADORNO, 1982, p. 13).

Tais características aferem à obra de arte o poder de desencadear reflexões particulares que fogem ao senso comum. Trata-se de uma experiência estética tão particular, que impossibilita a mera identificação por parte do sujeito fruidor. Esse processo corresponde a um tipo de sublimação que equivale à experiência catártica, sendo completamente diferente do tipo de *catarse* promovida pela indústria cultural.

De fato, independentemente do intuito ou dos objetivos mercadológicos das produções semiculturais, a mera representação/cópia da realidade já é por si só problemática, pois não tem condições de dar conta da complexidade irracional da

sociedade em que vivemos. Pensadores, como Adorno, e artistas, como Beckett, procuraram evidenciar tais problemas: “Em um mundo privado de sentido imanente, em cujo contexto o sujeito está deformado e esvaziado da capacidade reflexiva, Beckett e Adorno afirmam a necessidade de se elaborar formas significativas, que sejam ao mesmo tempo denúncia e mimesis desse estado de coisas” (SOUSA, 2009, p. 12). Tomando por base essa linha de pensamento, o idêntico é mais absurdo do que o não-idêntico, e compete à arte evidenciar esse paradoxo.

É justamente na negação da identificação que a obra de arte autêntica alcança o propósito da arte: “A identidade estética deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade” (ADORNO, 1982, p. 15).

Essa é a experiência estética capaz de estimular o tipo de sublimação que Adorno defende. Uma experiência estética que exerce seu potencial formativo por confrontar o indivíduo com o devir, o pensamento reflexivo e crítico.

E como o teatro, enquanto obra de arte autêntica, pode contribuir com uma *práxis* que fomente a formação integral do indivíduo, em especial no ensino médio e superior? Para responder a essa questão, cabe inicialmente destacar como o teatro *não* pode contribuir (ao menos sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade). Já descartamos a abordagem instrumental, o que invalida o teatro enquanto metodologia de ensino, dinâmica de grupo e mesmo disciplina curricular. Todas essas possibilidades estão relacionadas a fundamentos educacionais hegemônicos, demasiadamente fechados em parâmetros curriculares. Assim, a abordagem provavelmente mais apropriada seria a orientada a projetos pedagógicos. Com base na abordagem de projetos, seria possível, por exemplo, a seleção de espetáculos teatrais coerentes com as características da autêntica arte a que os alunos poderiam assistir (seja em espaços apropriados na instituição escolar, seja em teatros disponíveis na localidade) para posterior debate. Ademais, uma alternativa viabilizada pela orientação a projetos seria a cooperação entre escolas e grupos de teatro, em que ambas as partes poderiam selecionar espetáculos teatrais que permitissem a reflexão crítica do espectador. Afinal, do mesmo modo que não estamos falando de qualquer tipo de educação, e sim da educação emancipadora definida na Teoria Crítica da Sociedade, também não estamos falando de qualquer espetáculo teatral, e sim daqueles que correspondem à obra de arte autêntica.

De qualquer modo, como o próprio Adorno lembra na *Teoria da Semiformação*, o problema transcende os limites da instituição escolar. Por isso, vemos que realmente, no Brasil, a cultura não é um direito usufruído pela maioria da população. Desse modo, o aumento da frequência às práticas culturais deve ser o reflexo de políticas que estimulem a fruição, a ampliação da oferta de bens culturais e a formação de público.

Entretanto, existe ainda um agravante: manifestações culturais e entretenimento estão misturados de tal modo, que chegam a confundir-se. E qual seria a solução para essa questão? Por esse motivo, consideramos que o papel da escola é determinante, pois ela é a instituição capaz de abranger a legítima cultura e torná-la tangível para os alunos. Não se trata de transformar a cultura ou a arte em uma disciplina, como português ou matemática – proposta que deturparia a própria ideia de cultura –, e sim de ressaltar sua importância do mesmo modo que é feito com tais disciplinas curriculares. Uma sociedade sem esse preparo oportunizado pela instituição escolar dificilmente vai atribuir a devida relevância à formação cultural.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução por Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 137-138.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCL, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

_____. **Teoria Estética**. Tradução por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. **Indústria cultural e sociedade / Theodor W. Adorno**: seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Tradução por Juba Elisabeth Levy. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução por Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11-28.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **O que significa elaborar o passado**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 29-49.

_____. **A filosofia e os professores**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 51-74.

_____. **Tabus acerca do magistério**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 96-117.

_____. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d, p. 118-138.

_____. **Educação — para quê?**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e, p. 139-154.

_____. **Educação contra a barbárie**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f, p. 155-168.

_____. **Educação e emancipação**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995g, p. 169-185.

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

ANDRE, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 30/03/2012.

ARISTÓTELES. **Poética**. In: Aristóteles: coleção os pensadores. Trad. Eudoro de Souza. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 245-340.

BARBOSA, Marisa Geralda. **Algumas considerações acerca da indústria cultural: suas potencialidades politizadoras e reprodutoras**. Revista Urutágua, UEM (Universidade Estadual de Maringá), Maringá, n.5, 2004.

BRECHT, Bertolt. **Diário de trabalho / Vol. 1: 1938-1941**. Tradução por Reinaldo Guarany e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético: ensaios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CAMPOS, Vilma. **Perspectivas do jogo teatral como componente curricular na graduação em teatro da Universidade Federal de Uberlândia**. 30ª reunião da ANPED, 2007. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-2782--Int.pdf >. Acessado em 18/04/2012.

CARONE, Iray. **Adorno e a educação musical pelo rádio**. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n.83, p.477-493, 2003.

CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de arte**. Tradução por Marcelo Brandão Cipoll. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da. **A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física**. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CUVILLIER, Armand. **Pequeno vocabulário da língua filosófica**. Tradução por Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 19.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. Tradução por Marina Appenzeller. 2.ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 75-76.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria Cultural: uma introdução**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

DUARTE, Rodrigo. **Mundo “globalizado” e estetização da vida**. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Alessandro Eleutério de. **As injunções da indústria cultural nas manifestações orais de experiências de alunos em sala de aula: lucubrações iluminadas por Adorno e Benjamin**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, p.114-133, 2008.

OLIVEIRA, Newton e outros (orgs.). **Teoria Crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 22-42.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 427.

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n.2, ago. 2011. Tradução de Regina Célia da Silva. Revisão técnica: Marcia Gobbi. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06/04/2012.

FREITAS, Verlaïne. **Adorno & a arte contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

GATTI, Luciano Ferreira. **Adorno lendo Beckett: a paródia do drama**. 11º Congresso Internacional da ABRALIC, 2008. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/055.htm>>. Acessado em 04/02/2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. 30ª reunião da ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3062--Int.pdf>. Acessado em 18/04/2012.

ICLE, Gilberto. **Pode o teatro dizer a verdade?** 31ª reunião da ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4092--Int.pdf>>. Acessado em 18/04/2012.

KASPER, Kátia Maria. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? **Proposições**, Campinas, v.20, n.3, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 30/03/2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAROUSSE, Pierre A. **Dicionário enciclopédico ilustrado**: Veja Larousse. São Paulo: Abril, 2006, p. 577.

LOUREIRO, Robson. **Adorno e o cinema: a conversa contínua**. In: LOUREIRO, Robson; ZUIN, Antônio A. S. (orgs.). A teoria crítica vai ao cinema. Vitória: Edufes, 2010, p. 53-83.

LOUREIRO, Robson. **Aversão à teoria e indigência da prática**: crítica a partir da filosofia de Adorno. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.99, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 3/12/2012.

LOUREIRO, Robson. **Considerações sobre a filosofia de Theodor Adorno e o pós-moderno**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 01, abr. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 29/03/2013.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. Campinas: Papyrus, 2003.

LUCIE-SMITH, Edward. **Dicionário de termos de arte**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=catarse>>. Acessado em 02/05/2012.

MENDONÇA, Kátia. **Deus e o Diabo nos detalhes: a ética em Buber e Adorno**. Lua Nova, São Paulo, n. 60, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000300007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 4/4/2013.

MONTENEGRO, Fernanda. **Viagem ao outro: sobre a arte do ator**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1988.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. 24ª reunião da ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1722216449491.DOC>>. Acessado em 3/12/2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução por J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 40-41.

PEREIRA, Victor Hugo Adler. **A musa carrancuda: teatro e poder no Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 17.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PUCCI, Bruno. **Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje**. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

READ, Herbert Edward. **Dicionário da arte e dos artistas**. Lisboa: Edições 70, 1990.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **O professor de teatro no exercício da docência refletida**. 31ª reunião da ANPED, 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4046--Int.pdf> >. Acessado em 18/04/2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, César Augusto Alves da. **Evidências empíricas da semiformação**. Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.1, p.327-348, 2009.

SILVA, Gidalti Guedes; SANTOS, Maria do Carmo dos. **Globalização e estética da sensibilidade: do currículo e das intenções da política educacional**. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO, II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo: Cadernos da ANPAE. Anais eletrônicos... São Paulo: ANPAE/PUC-SP/USP, 2011. v. 11. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm>>. Acessado em: 15 abr. 2013.

SILVA, Tomás Tadeu. **Vocabulário cultural e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar**. 30ª reunião da ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3486--Int.pdf>. Acessado em 18/04/2012.

SCHAEFER, Sérgio. **A teoria estética em Adorno**. 2012. 477 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300018&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06/04/2012.

SILVEIRA, Fabiane Tejada. **Caminhos percorridos por uma pesquisa com o teatro na escola... Aprendendo a aprender e a interagir com o outro**. 31ª reunião da ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-3945--Int.pdf>>. Acessado em 18/04/2012.

SILVEIRA, Fabiane Tejada. **O jogo teatral na escola: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico**. 30ª

reunião da ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-2860--Int.pdf>. Acessado em 18/04/2012.

SOUSA, André Luís Bonfim. **Adorno, Beckett e o sujeito deformado**: reflexões sobre a vida danificada. Argumentos - Revista de Filosofia, Fortaleza, n.1, jan. 2009. Disponível em <http://www.filosofia.ufc.br/argumentos/Artigos/edicao_1/adorno_becket.html>. Acessado em 04/02/2013.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução por Pontes de Paula Lima. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TEIXEIRA, Ubiratan. **Dicionário de Teatro**. São Luiz: Instituto Geia, 2009, p. 70-71.

THOMAZ, Sueli Barbosa. **Teatro na escola**: cultura e imagens do corpo no processo educativo. 30ª reunião da ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3656--Int.pdf>. Acessado em 18/04/2012.

VALLS, Alvaro L. M.. **Estudos de estética e filosofia da arte numa perspectiva adorniana**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 42.