



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 13, N° 1 (2019)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

Contribuições da Filosofia Estética de Theodor W. Adorno à  
Escola: Arte, Experiência e Formação

*Contribuciones de la Escuela de Filosofía Estética de Theodor W.  
Adorno: Arte, Experiencia y Educación*

*Helga Caroline Peres<sup>1</sup>*

**DOI:** <https://doi.org/10.47965/fermen.13.1.6>

**Recibido:** 22/02/2019

**Aceptado:** 12/05/2019

## Resumen

La dimensión estética en el pensamiento del filósofo Theodor Adorno indica que el arte puede ser entendida como una experiencia de conocimiento. A diferencia del tipo de conocimiento vehiculado en el seno de la razón instrumental, que se restringe al mantenimiento técnico del saber, el arte suscita un tipo de reflexión que no es confinada a los marcos de la racionalidad técnica. Objetivamos aquí explorar algunos puntos que circunscriben el concepto de experiencia estética en la perspectiva adorniana, entendiéndola como una experiencia formativa. Hemos lanzado la hipótesis de que tal

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos/UFSCar Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc.: 2017/09707-0)

experiencia es imprescindible para la escuela. Sin embargo, hay notables obstáculos que impiden que la experiencia estética se efectúe en la escuela, siendo uno de ellos la lógica instrumental que tolera la formación promovida por la experiencia. En este sentido, es fundamental la discusión acerca de las paradojas de la formación escolar, de modo que la comprensión de éstos pueda convertirse en subsidio para la resignificación de la posición del arte y de la experiencia dentro de la escuela.

*Palabras clave:* Theodor W. Adorno, experiencia estética, arte, filosofía, escuela

### **Abstract**

The aesthetic dimension in the thought of the philosopher Theodor Adorno indicates that art can be understood as an experience of knowledge. Unlike the kind of knowledge conveyed in instrumental reason, which is restricted to the technical maintenance of knowledge, art raises a kind of reflection that is not confined to the frameworks of technical rationality. We aim here to explore some points that circumscribe the concept of aesthetic experience in the Adornian perspective, understanding it as a formative experience. We have made use of the hypothesis that such an experience is essential to the school. However, there are notable obstacles that prevent aesthetic experience from taking place in school, one of which is the instrumental logic that blocks the formation promoted by experience. In this sense, the discussion about the paradoxes of school formation is fundamental, so that the understanding of these can become a subsidy for the re-signification of the position of art and the experience within the school.

*Keywords:* Theodor W. Adorno, aesthetic experience, art, philosophy, school.

### **Introdução**

São amplas as contribuições do frankfurtiano Theodor W. Adorno à filosofia; tais contribuições, por sua vez, expandem-se para diversos campos – em especial os campos da estética, da formação e da educação, considerados dimensões fundamentais em seu pensamento. Pretendemos, neste trabalho, dar centralidade a estes três âmbitos. De modo específico, objetivamos revisitar e explorar alguns pontos que circunscrevem o conceito de experiência estética na perspectiva do filósofo, visto que, aqui, esta é considerada uma experiência formativa que se distingue radicalmente da suposta formação delineada pela racionalidade instrumental.

Tomaremos, como fio condutor, sua obra póstuma – a *Teoria Estética* (1970). Escrito por Adorno na década de 1960, o livro é composto por 175 aforismos onde o filósofo faz a defesa da arte moderna e do poder de sua radicalidade e, também, destaca as tensões da relação entre arte e sociedade. Nesta obra, além de encontrarmos os principais elementos conceituais que dão suporte à sua filosofia estética, podemos observar as categorias centrais daquilo que Adorno (1970) concebe como *arte*. Como colocado por Pucci, Zuin, Ramos-de-Oliveira (2008: p. 5):

A Teoria Estética vai nos mostrar que as obras de arte além de nos despertar os sentimentos do belo, do êxtase, nesses mesmos sentimentos nos revelam o estremecimento, o espanto, a dor, a negação, a esperança. Impressionam nossa sensibilidade e pressionam a nossa racionalidade.

É na Teoria Estética que Adorno (1970) mostrará um constructo estético que não deve ser desvinculado de sua crítica social: o potencial formativo da arte, pensado frente aos contrassensos dos produtos veiculados no âmbito da indústria cultural, é apontado como resistência – uma resistência que tem na negatividade do exercício filosófico e da experiência seu suporte. A estética, no pensamento do filósofo, deste modo, pode ser pensada como uma via para a reflexão crítica e para o conhecimento da realidade, dos paradoxos da indústria cultural e da racionalidade instrumental.

No entanto, como dar corpo à experiência estética em um panorama onde a instrumentalização da arte “[...] sabota o seu protesto contra a instrumentalização” (Adorno, 1970: p. 252)? Como romper com o ciclo de identificação e reprodução promovido pelos produtos da indústria cultural, sendo que estes apontam uma existência antagônica à arte?

É evidente que o tipo de formação promovida pela escola deveria abraçar a experiência artística como parte substancial de um programa voltado à reeducação de nossos sentidos já sorvidos pela suposta arte veiculada no bojo da indústria; no entanto, ao contrário de privilegiar a formação, em si, voltada à crítica, à autorreflexão e à emancipação, o que ocorre é o fortalecimento da adaptação aos ditames sociais e culturais já consolidados no bojo da racionalidade instrumental (Adorno, 1995). Esta, na escola, encontra-se refletida, por exemplo, no modelo das competências – onde os meios se sobressaem à experiência com os conteúdos –, e na apropriação da arte como ferramenta didática ou recurso de apoio, efetivada pela primazia da didática frente à formação (Gruschka, 2009).

Diante de tal contexto, diversas indagações emergem; levando-as em conta, pretendemos expandir as reflexões sobre as contribuições da filosofia estética de Theodor Adorno para a formação escolar, de modo que, desvelando os impasses presentes nos modelos escolares hegemônicos através da crítica,

possamos enxergar caminhos alternativos que levem à ressignificação do papel da arte e da experiência dentro da escola.

Para tanto, partiremos da análise de algumas categorias elementares à arte que foram postuladas por Adorno (1970) na *Teoria Estética* e que são fundamentais à compreensão do que o filósofo nos traz acerca da experiência estética. Após este primeiro momento, nos debruçaremos sobre os principais questionamentos que envolvem o tipo de formação promovida pela escola – com o intuito de compreender em que medida esta se afasta da formação promovida pela experiência com a arte. Deste modo, espera-se contribuir em alguma medida com as produções ligadas à filosofia e à educação e que possuem como foco a escola.

### **A experiência estética como experiência formativa**

Pensar a experiência estética na filosofia de Theodor Adorno significa lançar mão de uma racionalidade que é intrínseca à arte, e que se opõe àquela que reproduz a razão instrumental. Esta, como colocado por Adorno e Horkheimer (1985), é associada aos processos de dominação engendrados no âmbito da ciência moderna que, ao traduzir aquilo que outrora fora natural em relações numéricas e lógicas, produz um tipo racionalidade pautada pela cisão entre o pensamento e a realidade. Isso, como explica Freitas (2008), ocorre devido à proeminência de uma lógica onde os meios são tomados em primeiro plano, em detrimento dos fins: “[...] o pensamento despreocupa-se da finalidade com que é usado, interessando-se apenas pelos meios pelos quais é capaz de gerar tecnologias e valores financeiros” (p. 15). Neste ínterim, Adorno e Horkheimer (1985) justificam que o projeto do esclarecimento regride ao mito.

Tal regressão pode ser pensada, também, no âmbito dos bens culturais; aí, entra em cena o que Adorno e Horkheimer (1985) nomeiam de indústria cultural. Na indústria cultural, vende-se um modelo de percepções *a priori* esquematizadas; isso significa que, diferentemente da arte, os produtos intentam forjar um prazer e uma alegria que, na verdade, atuam na manutenção de sua lógica pela via do entretenimento e da distração. Com isso, “[...] a indústria cultural acaba funcionando como um enorme mito da felicidade a ser alcançada, mas que somente é conseguida de forma ilusória no consumo e na expectativa sempre frustrada da realização total sem esforço” (Freitas, 2008: p.21).

Diferentemente desta, a arte encontra-se demarcada por uma racionalidade que não lhe é extrínseca e visa a reprodução do sempre idêntico, como na indústria cultural. Na arte, a racionalidade corresponde à sua lógica interna, à unificação dos elementos da obra, que a torna algo único. Trata-se de uma racionalidade *sui generis*, visto que se distancia do caráter unívoco do conhecimento matemático e

lógico da racionalidade instrumental. Uma importante categoria para pensar a racionalidade da arte é a mímese: o caráter mimético da obra de arte, na filosofia de Adorno (1970), diz respeito à reconciliação do ser humano com a natureza. Na perspectiva do filósofo, “[...] a arte é o refúgio do comportamento mimético, como também objetiva o comportamento mimético” (Adorno, 1970: p. 82).

A produção de sentido nas obras de arte reside justamente no potencial do comportamento mimético, que pertence ao âmbito da não-dominação. Para Adorno (1970), o significado de mímese não se restringe apenas à ideia da *imitação* de uma igualdade forçosa com o mundo natural, ou uma duplicação que reproduz o real tendo como fim a auto-conservação: seu significado se amplia em direção a uma forma de produção de saberes e conhecimentos.

Não se trata da mera intuição conceitual, mas sim de uma flexibilidade que se aproxima da singularidade do concreto, que permite ao sujeito relacionar-se com o objeto artístico sem dominá-lo ou anulá-lo. É nesta relação que “A mímese liga a arte à experiência humana individual” (Adorno, 1970: p. 43). Ao contrário de promover a cisão entre sujeito e objeto, mediada pelas relações de dominação, a mímese sinaliza, na filosofia de Adorno (1970), uma relação dialética onde, paradoxalmente, a obra não é apreendida pelo sujeito de forma idêntica, mas através um contato transformador, sendo este mediado pela estrutura do objeto artístico. Como explica Freitas (2008), “[...] ela não tem sua identidade apreendida de forma abstrata, o que faz com que o sujeito precise conformar-se, na sua singularidade, ao movimento interno da obra de arte” (p. 36).

Deste modo, a mímese garante a expressividade da obra de arte e a experiência do sujeito frente à racionalidade do mundo administrado. E é através do caráter enigmático – uma das categorias fundamentais do objeto artístico na perspectiva adorniana – que a arte se expressará. Segundo Adorno (1970),

O caráter enigmático sobrevive à interpretação que obtém a resposta. Se o caráter enigmático das obras de arte não está localizado no que nelas se experimenta, na compreensão estética; se unicamente aparece na distância, então a experiência, que se absorve nas obras e é recompensada pela evidência, integra-se também no enigmático; a possibilidade de tudo o que é plurivocamente devorado surgir como unívoco e como tal ser compreendido (p. 146).

Todas as obras de arte, no pensamento adorniano, são enigmas, e estes se expressam ao provocarem no observador a curiosidade de interpretar ou decifrar aquilo que não está dito. Seu caráter enigmático pode ser vivido através da experiência do contemplador com a arte – e tal experiência, que detém caráter autônomo, só será alcançada através da formação da sensibilidade.

Adorno (1970: p. 145) explica que “As obras de arte partilham com os enigmas a ambiguidade do determinado e do indeterminado. São pontos de interrogação, nem sequer unívocos através da síntese. [...] O enigmático das obras de arte é o seu estar- separado”. Possuidor de uma dimensão insuperável, o enigma na arte não estabelece com o apreciador uma relação de compreensão – visto que a compreensão da totalidade da obra é inexecutável. Neste sentido, a relação entre sujeito e obra deve ocorrer através da experiência, e não pela via de uma compreensão total. Tal experiência ocorre quando a obra se abre de forma completa para o sujeito, libertando sua estrutura enigmática que, livre, novamente se afasta do contemplador que deve, então, recorrer à reflexão filosófica para compreendê-la verdadeiramente (Adorno, 1970). Tem-se aí o momento da crítica: é reestabelecida a inteligibilidade da relação entre forma e conteúdo de verdade, que se transformam em palavras e se aproxima de uma possível interpretação.

Por isso a insistência de Adorno (1970) em enfatizar a aproximação entre arte e filosofia: a arte é um abalo para quem a contempla, pois comunica sem comunicar e, nesse movimento, provoca o contemplador com um prolongamento reflexivo que, em realidade, é parte do processo artístico. Segundo o filósofo, “[...] a genuína experiência estética deve tornar-se filosofia, ou então, não existe” (1970: p. 152). No entanto, não se trata de um processo de subsunção de uma a outra; esta aproximação entre arte e filosofia, segundo Loureiro (2006: p. 107), é necessária, posto que a condição enigmática da arte exige que a experiência do apreciador com aquilo que a obra quer expressar possua como norte a reflexão filosófica. E esta, por sua vez, deixa-se permear pela estética sem nela se esvair. Tal relação entre arte e reflexão filosófica aponta para a potencialidade formativa da experiência estética, que tomará corpo na relação estabelecida entre o apreciador e a obra e no próprio processo reflexivo que aí é engendrado.

Segundo Loureiro (2006), uma das contribuições da arte à filosofia refere-se ao impulso que o conhecimento não conceitual da arte ocasiona ao esforço filosófico conceitual na apreensão da realidade em sua verdade, em suas contradições e devir. Assim, na perspectiva de Adorno (1970), a arte impulsiona a filosofia a aspirar àquilo que é utópico – um estado de reconciliação com a natureza que preserva a não identidade e não objetiva o controle e o domínio extremos. E a arte, por sua vez, precisa da filosofia para dizer o que ela não consegue dizer, mas que “[...] só pela arte pode ser dito ao não dizê-lo” (Adorno, 1970: p. 127). É deste modo que a arte se faz enigma.

A experiência estética está ligada a um processo mais amplo e não foca unicamente o apreciador, mas também os enigmas presentes no objeto artístico, em uma relação processual de transformação que ocorre a partir do momento em que o sujeito passa a escutar atentamente a obra, aquilo que ela tem a

lhe dizer, mas sem diluir-se nela. Sendo assim, a experiência estética é um momento de transformação do ser ao se colocar objetivamente perante uma obra de arte (KIIHL, 2013: p. 66). Para que isso ocorra, é necessário que o apreciador não esteja implicado na obra, tendo consciência de que não é parte dela – diferentemente do que ocorre na indústria cultural, onde o consumidor se integra ao suposto produto artístico através da identificação. Na experiência com a arte, o apreciador deve manter a diferença enquanto momento fundamental no processo de conhecimento da obra.

A experiência com o enigma, ainda, é o que remeterá o apreciador para o conteúdo de verdade da obra de arte. Segundo o filósofo,

O conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objetiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão filosófica. Isto, e nada mais, é o que justifica a estética (Adorno, 1970: p. 149).

O conteúdo estético de uma obra de arte, na perspectiva de Adorno (1970), pode ser traduzido como conteúdo de verdade: enquanto forma de conhecimento – linguagem que comunica sem comunicar –, a obra de arte dá acesso ao que está imerso em suas múltiplas camadas de significado, entrelaçadas de modo complexo. Tais camadas expressam uma dinâmica histórica, que compõem o sedimento histórico da vivência coletiva. Ao dar acesso ao conteúdo de verdade da obra de arte, o enigma possibilita que a experiência e a aproximação destas camadas ocorram através da reflexão filosófica. Em outras palavras, “A filosofia e a arte convergem no seu conteúdo de verdade: a verdade da obra de arte que desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico” (Adorno, 1970: p. 151). No entanto, a verdade da obra de arte não se encontra escancarada em seu aparecer imediato, mas sim na aparência da não aparência: “[...] o aparecer estético é fundamental, mas insuficiente para revelar o conteúdo de verdade da obra de arte. Neste ponto, pode-se pensar a contrapartida da filosofia em relação à estética” (Adorno, 1970: p. 151).

Por isso o enigma pode ser considerado uma “charada estética”: apreender o conteúdo de verdade não deve significar apenas compreendê-la ou buscar sua mensagem, mas sim, através dos enigmas, efetivar o exercício crítico-filosófico que tornará possível a elaboração dos significados expressos conteúdo de verdade. Nas palavras de Adorno (1970: p. 149):

Apreender o conteúdo de verdade postula a crítica. Nada é apreendido se a sua verdade ou falsidade não for compreendida, e isso é afazer da crítica. O desdobramento histórico das obras pela crítica e a manifestação filosófica do seu conteúdo de verdade encontram-se em interação. [...] Ao mesmo tempo, a necessidade de interpretação das obras enquanto necessidade da elaboração de seu conteúdo de verdade é o estigma da sua insuficiência constitutiva. Não atingem o

que nelas é objetivamente querido. A zona de indeterminação entre o inacessível e o realizável constitui o seu enigma. Têm e não têm conteúdo de verdade.

É importante também ressaltar que Adorno (1970) não condena os sentimentos que porventura possam surgir no contemplador ao entrar em contato com a obra, pois estes são características humanas desenvolvidas ao longo da história. Segundo Kiihl (2013: p. 66), o momento emocional faz parte da experiência. Contudo, ele não pode ser o momento decisivo: ele é um momento parcial. O sujeito, no processo de compreensão da obra, pode se emocionar e até sentir os mesmos sentimentos que o autor da obra sentiu ao criá-la; porém, este sentimento não pode constituir-se enquanto finalidade da arte. Para que a experiência estética aconteça, a experiência emocional deve estar sujeita a uma consciência total, e aí reside a irrupção da objetividade na consciência subjetiva. O apreciador deve adentrar a obra sem diluir-se nas sensações por ela ocasionadas; tem-se, com isso, uma experiência viva, posto que a obra de arte encontra essa mesma vivacidade na incompletude (kiihl, 2013). Em vista disso, a experiência estética com a arte, na perspectiva adorniana, oferece “[...] aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento, e ao nosso entendimento, uma dimensão de sensibilidade” (adorno, 1970: p. 143).

É significativo, aqui, o papel atribuído à educação da capacidade crítico- reflexiva. A experiência com a arte, em um panorama onde a semiformação estética promovida pelos produtos da indústria cultural se faz imperativa, é apartada da crítica imanente, passando a ser atravessada pela identificação com os produtos sempre idênticos. Como colocado por Freitas (2003), “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” (p. 36). Na perspectiva de Adorno (1970), indivíduos (semi)formados dentro destes parâmetros dificilmente percebem o caráter enigmático das obras de arte; a tendência é que a crítica imanente seja substituída por uma crítica externa.

Adorno (1970) explica que “A crítica não se acrescenta de fora à experiência estética, mas é-lhe imanente” (p. 382). Para que isso ocorra, é indispensável que a relação entre o apreciador e a sua não percepção da natureza enigmática da arte caminhem em direção à autêntica experiência, que permite que, de forma imanente, o indivíduo escave as camadas de significado presentes nas autênticas obras de arte. De modo específico, a formação escolar deveria ser apta a criar condições para tal. Como colocado por Loureiro (2006: p. 261): “[...] condições para assumir essa tarefa sem perder de vista os diferentes envolvimento da experiência estética, tanto em termos de recepção da obra de arte, como em termos de sua produção”. Como já pontuado neste trabalho, os modelos escolares hegemônicos no

Brasil encontram-se absorvidos pela racionalidade instrumental; como, então, cogitar a possibilidade da experiência estética neste contexto?

### **A escola e a inaptidão para a experiência estética**

Adorno (1995), que sempre se preocupou com a dimensão cultural da formação, considera que a educação tornou-se um processo formativo meramente técnico. Embora o filósofo não tenha se debruçado, especificamente, sobre as questões da pedagogia – levando em conta sua asserção de que o problema da Formação (*Bildung*) não se limita a uma questão pedagógica e escolar, mas é parte de um processo cultural mais amplo –, encontramos em seus escritos elementos valiosos para a compreensão dos impasses que delimitam o tipo de educação e formação promovidas pela escola.

Como já colocado, em oposição à racionalidade da arte, a racionalidade instrumental tem como premissa a instrumentalização da razão. A ênfase aos meios em detrimento dos fins, a mecanização das relações, o utilitarismo de uma razão reificada, são elementos que não permitem que o pensamento pense sobre si próprio: “[...] o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (Adorno e Horkheimer, 1985: p. 43). A razão, deste modo, torna-se aparato técnico, mero valor de troca de uma lógica que é abstrata e universal, e, neste cenário, tem suas potencialidades intelectivas ofuscadas.

Isso é visível nos sistemas escolares hegemônicos, onde a ação, a política e a administração pedagógicas tornam-se expressão do tecnicismo e da instrumentalização. Deste modo, longe de promover a formação em sentido amplo, os parâmetros que norteiam tais instituições têm como foco aspectos como os objetivos institucionais, estratégias de ensino que visam a facilitação da aprendizagem, a flexibilização da orientação pedagógica, a prevalência da informação frente aos conteúdos, dentre outros elementos que pertencem a um âmbito pragmático e utilitarista, e que possuem a racionalidade instrumental como seu cerne. O “como fazer”, aqui, detém grande espaço, em detrimento dos problemas ligados aos fins da educação. Carvalho (2010) faz uma importante constatação acerca desta problemática:

[...] para compreender os problemas específicos enfrentados pelas instituições de ensino, não basta, como já indicou Adorno, fazer uso de uma sociologia geral da educação, nem tampouco de estudos estritamente pedagógicos. É necessário compreender a relação dialética que se estabelece entre escola e sociedade (p. 234).

A relação entre escola e sociedade perpassa diversas mediações, que vão desde as leis educacionais até à didática da qual os professores se apropriam. Um dos elementos marcantes que as permeia e que reflete a instrumentalização do conhecimento é a lógica das competências.

A noção de “competência” pressupõe que os alunos devem desenvolver determinadas habilidades a serem utilizadas em situações práticas variadas. Segundo Carvalho (2010), a adoção desta lógica, na educação, é vinculada às modificações ocorridas no mundo do trabalho: o trabalhador, que deve ser competente para atuar em situações específicas, deve voltar-se apenas para a parcela do trabalho que lhe cabe. Para tanto, instrumentaliza seus conhecimentos no âmbito de sua atuação. Esse processo de flexibilização é estendido e incorporado nas mais diversas áreas pedagógicas, que visam à integração dos indivíduos ao universo do trabalho do mundo capitalista.

Para Gruschka (2008), as competências formam pessoas *capacitadas* e, neste processo, só se torna capaz quem alcançou objetivos propostos por terceiros; trata-se de uma fórmula aplicada, que visa a graduação dos sujeitos em etapas. O conteúdo abordado em aula é colocado em um posto secundário se comparado aos diferentes modos de tratamento que são dados a ele. É tratado como competente aquele que dispõe de métodos aptos a processar qualquer conteúdo, de forma que o aprendiz saiba chegar às informações. A prevalência da sugestão de que as imagens conseguem transmitir algo que a exposição oral deixou pelo caminho, por exemplo, é uma questão que se torna premente dentro da lógica das competências: “O que se vê, mesmo se o reconhecermos, é que se está longe de enxergá-las como forma de conhecimento; são vazios e/ou só funcionam para aqueles que deixam adormecer seu intelecto através da imagem” (Gruschka, 2008: p. 43).

Dessa maneira, modifica-se a forma como decorrem as relações pedagógicas e maneira como estudantes e professores lidam com o conhecimento: os primeiros, passam a se apropriar dele sob a perspectiva da necessidade; os segundos, enleados pelas determinações institucionais, passam a ver na sobreposição da didática em relação aos conteúdos uma chave para a facilitação da veiculação das informações que, na verdade, acaba por tornar os meios mais relevantes do que os fins.

Tal apropriação não reflete nada menos do que as implicações da didática moderna na escola. Segundo Castro (2009), a ascensão desta didática enquanto método e campo de estudos ocorreu já no século XVII, quando Comenius, em sua obra *Didática Magna*, trouxe à baila orientações que a vinculavam à “[...] arte de ensinar tudo a todos [...]. Um método para cumprir tal desígnio de modo *rápido e agradável*” (p. 16, grifo nosso). Desde então, fundamentalmente a didática tem sido compreendida como um campo de estudos que circunscreve as formas de ensino – um suporte para a transmissão e apreensão de conhecimentos.

Para Gruschka (2008), a didática escolar moderna é um reflexo dos processos de subsunção da educação à economia; ao passo que a mercantilização da prática pedagógica torna-se cada vez mais

vinculada aos parâmetros da indústria cultural – fato que se torna visível nas metas e nos slogans vinculados à educação, na heteronomia das instituições e dos programas de reforma ali instituídos –, aquilo que é entendido como “didático” é apartado de uma real intenção formativa, passando a integrar a esfera de um “saber fazer” voltado para a lógica do mercado, que, por sua vez, é integrada à noção de competência. A didática, neste sentido, passa a ter como pressuposto a *facilitação* – e consequente falsificação – dos conteúdos:

[...] **a forma da comunicação sobrepõe-se ao receptor.** [...] A experiência com os objetos é substituída pelas informações solicitadas. Para tanto é preciso formular as indelévels propagandas; as informações tornam-se, na verdade, veículos para as propagandas. Assim o conteúdo da Formação e da Ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo. O conteúdo da oferta e da procura (Ciência e Ensino) torna-se progressivamente mercadoria. [...] Ao adaptar seus conteúdos e formas de trabalho à indústria cultural, a escola pode, nesta sociedade, fazê-la triunfar [...] (GRUSCHKA, 2008: p. 177, grifo nosso).

“Aprender por meio de um tempero mais saboroso” (Gruschka, 2008, p.180) é a definição do autor para aquilo que possui centralidade nos modelos escolares hegemônicos e em sua didática: os *meios*. Em detrimento de uma experiência autêntica com os conteúdos, há uma relação funcional onde a apropriação, de fato, é deixada de lado. Rapidez e agradabilidade, como já proposto por Comenius, tomam o lugar da materialidade do conhecimento. Gruschka (2011) aponta este como um dos grandes problemas da pedagogia e, em consonância com Adorno, faz a crítica a esses “negócios pedagógicos”: dentro dos moldes da racionalidade instrumental, estes têm nos meios didáticos a criação de um “mercado da ação pedagógica”, que visa vender estratégias para tornar a educação mais atraente.

Em oposição à proeminência dos meios, Adorno (1995) defende que a mediação dos conteúdos deve ocorrer através de uma experiência formativa: esta tem como caráter desvelar as contradições, revelar os conflitos, consolidando um movimento onde os conteúdos seriam confrontados com sua própria limitação. A própria relação com o objeto, nesta perspectiva, formaria o sujeito em sua objetividade.

Maar (1995: p. 11) pontua que, na perspectiva de Adorno, esta experiência teria dois momentos: primeiramente o momento materialista, onde o sujeito se abre ao empirismo do objeto propriamente dito; em outras palavras, seria a experiência com o objeto sensível *per si*, com sua concretude – visto que apenas o entendimento e seus conceitos não são capazes de expressar a totalidade da realidade. O segundo momento seria o momento histórico, onde a mediação se torna responsável por levar o sujeito à elaboração de seu primeiro contato com o objeto. Aqui ocorre a reelaboração da relação entre passado e presente, através da qual o presente será apreendido de forma histórica, levando a uma práxis transformadora. Para tanto, é necessária não uma relação formal com o conhecimento, mas sim

que o sujeito se transforme através do contato com este; isto ocorrerá na medida em que a mediação e a continuidade façam parte do processo educativo – em oposição ao imediatismo e à fragmentação.

Nas palavras de Maar (1995):

Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo. Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada (p. 13).

Em função da eminência do momento de adaptação às condições sociais frente à experiência formativa e à práxis da contestação de suas contradições, as possibilidades lançadas por Adorno (1995) em relação à formação tornam-se limitadas à semiformação. Da mesma forma, a experiência estética com a arte, fundamental à formação estética dos indivíduos, é deixada de lado: observa-se, em larga medida, que a arte na escola encontra-se subsumida ao processo de didatização, visto que as diversas expressões artísticas são comumente inseridas nas práticas pedagógicas como um recurso apto a facilitar a aprendizagem (Peres, 2016). Da mesma forma, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) para o componente curricular obrigatório de artes encontram-se permeadas pela lógica das competências e da flexibilização, em detrimento de direcionamentos que privilegiam a experiência profunda com os enigmas e com o conteúdo de verdade das obras de arte.

Loureiro e Della Fonte (2016) defendem que o estudo da imanência da arte como um dos focos do ensino das artes e das experiências estéticas na escola, sendo estes articulados, inclusive, às próprias experimentações artísticas. No entanto, há que se ter em conta que a resistência a esse processo de reeducação dos sentidos – não só das instituições, mas dos próprios indivíduos atuantes na escola – é mediada por uma formação já consolidada, realizada pelos produtos da indústria cultural. Por isso, Loureiro e Della Fonte (2016) argumentam que

Um processo educativo assim exige esforço, sistemática, acompanhamento; por vezes, recurso a obras intermediárias é um recurso para favorecer o desenvolvimento estético dos estudantes e a apropriação de graus diferenciados de complexidade das manifestações artísticas (p. 22).

Tornando-se lócus da experiência estética, a escola atua como coparticipe de um projeto de reeducação dos sentidos que, mesmo diante da resistência, é necessário e fundamental. É importante ressaltar que tal projeto deve se expandir a um nível macro e institucional, para que, ao passo que a modificação estrutural da lógica instrumental presente nos modelos educativos hegemônicos no Brasil se torne regra, práticas ligadas à formação estética de professores e demais agentes atuantes no âmbito da educação possam contribuir para a ressignificação dos conteúdos ligados à arte dentro da escola.

## Considerações finais

Partindo da *Teoria Estética*, escrita por Theodor Adorno na década de 1960, tentamos neste trabalho apresentar algumas das contribuições do filósofo à compreensão da experiência estética com a arte como uma possibilidade que caminha na contramão da racionalidade instrumental. O tipo de conhecimento construído através da apreciação artística – que, ao promover a reflexão crítico-filosófica a partir dos enigmas, leva o apreciador a novos prolongamentos reflexivos acerca do conteúdo de verdade da obra e das contradições nela expressas – detém a potencialidade de desmobilizar a cisão imposta ao pensamento. Na medida em que a filosofia estética de Adorno (1970), através da experiência, visa recobrar a dinâmica entre sensibilidade e razão, compreendendo os sujeitos em sua totalidade, tem-se a promoção de uma formação sensível que vê a educação da capacidade crítico-reflexiva como chave para uma possível relação profunda e imanente com a arte.

Um dos caminhos para a efetivação desta experiência – visto que a massificação cultural promovida pela indústria, no âmbito da formação social, se faz imperativa – seria a escola. No entanto, ao observarmos de forma atenta o tipo de relação efetivada entre esta e a sociedade, percebemos que a introjeção da razão instrumental se faz presente tanto em políticas norteadoras na área da educação, como no caso da lógica das competências, quanto nas próprias práticas pedagógicas, que têm na didática facilitadora seu foco. Deste modo, ao contrário de promover a experiência com a arte, a escola acaba por tolhê-la.

Diante de tal impasse, pensar vias para a *negação determinada* (Adorno, 1970) daquilo que se encontra já instituído e consolidado torna-se um importante momento da crítica. Todavia, é preciso ter cautela, visto que, levando em conta a perspectiva de Adorno (1970), não se deve cair nas malhas da promoção de um tipo de experiência que deixa de lado a crítica imanente para seguir os moldes de um contato apenas aparente com as obras. Levando em conta esta asserção, Loureiro e Della Fonte (2016) pontuam como possibilidade a aproximação entre a escola e a tensão dialética presente nas obras de arte pela via da apropriação da relação entre forma e conteúdo. Nas palavras dos autores:

[...] a tensão dialética – forma e conteúdo – que constitui a obra de arte também é inerente ao papel formativo da escola. Pois é nessa tensão que na técnica moduladora da forma pode-se captar toda gênese histórica e dialética que constitui o processo civilizatório e cultural. Aí se encontra o princípio para a possibilidade do novo e, conseqüentemente, a origem para o processo catártico desencadeado a partir da racionalidade cultural-sensível mediadora entre sujeito e mundo (p. 24).

Embora essa questão tenha extrema relevância no que tange à ressignificação da experiência no âmbito escolar, há que se considerar, como já foi dito, que as resistências são concretas. Levando-as

em conta, Loureiro e Della Fonte (2016) vêem como possibilidade, dentro dos processos educativos, tomar como recurso obras intermediárias, em um processo onde estudantes e professores, de início, se aproximariam de produtos que não necessariamente detém a radicalidade das obras de arte, mas que se apresentem como vias para se recrudescer uma sensibilidade já formatada pela indústria cultural.

Reafirmamos que tais possibilidades encontram-se no campo de uma investigação teórica. E, levando em conta ainda que se tratam de questões pertencentes a uma tensão dialética, o risco de sua adaptação aos moldes da razão instrumental é algo com que se deve ter cautela. Todavia, entendemos que desvelar as contradições que impedem que a experiência estética alcance a escola, em consonância com os apontamentos de Adorno, pode vir a ser um dos caminhos para se pensar ações pedagógicas sustentadas por uma *práxis* voltada à contestação da posição da arte nos modelos pedagógicos hegemônicos no Brasil.

## Referências

- Adorno, T.W. (1995). *Educação e emancipação*. [Trad. Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- \_\_\_\_\_. (1970) *Teoria Estética* [Trad. Artur Mourão]. São Paulo: Martins Fontes.
- Carvalho, J.M. (2013) *Competência e desempenho: avaliação e administração da formação*. Araraquara: Sem aspas, 2(1), (p. 43-55).
- Castro, A. D.(2008) *A trajetória histórica da didática*. (p.15-25). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, acesso em 23/06/2015.
- Freitas, V. (2013) *Adorno e a arte*. SP: Cia das Letras.
- Gruschka, A. (2008) Escola, Didática e Indústria Cultural. In: Durão, F. A.; Zuin, A.; Vaz, A.F. (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo.
- \_\_\_\_\_.(2015) Criadores de imagens: do reconhecimento visual à comunicação visual através da pintura renascentista e pós-renascentista. In: Maia, A.F.; Lastória, L.A.C.N.; Zuin, A.A.S. *Teoria Crítica da Cultura Digital: aspectos educacionais e psicológicos*. SP: Nankin, (p.63-79).
- Horkheimer, M e Adorno, T. W. (1985) *Dialética do Esclarecimento*. [Tradução: Guido Antônio de Almeida]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Kiihl, R. do N. (2013) *Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de Theodor W. Adorno* (dissertação de mestrado). Vitória: UFES.
- Loureiro, R. (2005) *Considerações sobre o cinema na Teoria Crítica. Adorno e Kluge: um diálogo possível*. Impulso: Piracicaba, 16-39, (p.123-134).
- \_\_\_\_\_. (2006) *Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética*. Florianópolis: UFSC. (Tese de Doutorado).

- \_\_\_\_\_.(1996) Educação e Linguagem Cinematográfica. Comunicações: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP*, Piracicaba, ano 3, n.1, (p.36-43).
- \_\_\_\_\_.(2012) Theodor Adorno e Alexander Kluge: confluências estéticas em torno do Novo Cinema Alemão. In: Pucci, B.; Costa, B.; Durão, F. *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados (p.79-97).
- Loureiro, R.; Della Fonte, S. (2016) Catarse e educação dos sentidos: a contribuição da filosofia estética de Theodor Adorno. Em: *Educação e Filosofia*: 31 (62), (p.1-24)
- Maar, W.L.(1995) A Guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Adorno,T.W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, (p.11-29)
- Peres, H. C.(2016) *Entre choques, cortes e fissuras – a (semi)formação estética: uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Araraquara.
- Zuin, Antônio Álvaro Soares; Pucci, Bruno; Ramos-De-Oliveira, Newton (orgs).(2008) *Adorno – O poder educativo do pensamento crítico*. (4ªed.), Petrópolis: Vozes.