



MAURÍCIO INACIO DOS SANTOS

CONHECER, AGIR E SENTIR

A prática docente a partir da experiência estética

LAVRAS - MG

2018

MAURÍCIO INACIO DOS SANTOS

CONHECER, AGIR E SENTIR

A prática docente a partir da experiência estética

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Carlos Betlinski
Orientador

LAVRAS - MG

2018

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Maurício Inácio dos.

Conhecer, agir e sentir : A prática docente a partir da
experiência estética/ Maurício Inácio dos Santos. - 2018.
148 p.

Orientador(a): Professor Dr. Carlos Betlinski.

.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Experiência Estética. 2. Prática Docente. 3. Razão
Instrumental. I. Betlinski, Carlos. II. Título.

MAURÍCIO INACIO DOS SANTOS

CONHECER, AGIR E SENTIR

A prática docente a partir da experiência estética

KNOW, ACT AND FEEL

The teaching practice from the aesthetic experience

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 12 de Julho de 2018.

Dr. Carlos Betlinski UFLA
Dr^a. Luciana Azevedo Rodrigues UFLA
Dr. Luiz Roberto Gomes UFSCAR

Professor Dr. Carlos Betlinski
Orientador

LAVRAS – MG

2018

*Aos que acreditam em seus sonhos.
A todos aqueles docentes que fazem de sua prática uma experiência estética.*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

A gratidão representa a melhor forma de expressar meu sentimento neste momento. Foram muitos os caminhos para chegar até aqui.

A Deus, pela constante presença em minha existência, sempre me protegendo no ir e vir, cujo olhar bondoso me alcançou nos momentos mais difíceis, sobretudo quando a saúde do coração me fazia desanimar.

Agradeço à minha esposa Vitória e aos meus filhos Estevão e Sofhia pela presença em minha vida e por serem a minha grande inspiração e experiência estética em todos os momentos.

Aos companheiros (as) de mestrado, pelos momentos compartilhados, de maneira especial, Eugênia com quem sempre dividimos os afazeres e responsabilidades em muitas disciplinas.

À Universidade Federal de Lavras, pela oportunidade que há muito tempo buscava e que agora vejo as luzes de um sonho realizado que nunca cansei de sonhar. Aos professores do Programa de Mestrado Profissional, de modo especial da linha de Teoria de Crítica pelos momentos de crescimento intelectual e a construção coletiva do conhecimento.

De modo especial ao professor Dr. Carlos Betlinski, pela orientação nesta pesquisa, por sua contribuição e paciência em cada momento. Gratidão especial pelos momentos de sublime elevação intelectual durante as aulas por meio dos textos de estudos, debates, partilhas e análises reflexivas enquanto tentávamos saborear a grandeza da filosofia e durante os encontros do grupo de estudos de Teoria Crítica. Sua abertura e acolhimento, foi essencial para trilhar nos caminhos desta pesquisa.

Ao professor Dr. Vanderlei Barbosa que em suas aulas uniu conhecimento, pensamento, alegria, versos, reflexão e diálogo tornando cada aula um lugar de experiência e encantamento carregado de uma paixão pela docência. E nesta pesquisa, contribuiu com palavras e sugestões que possibilitaram ampliar a percepção e a reflexão sobre o tema.

Um gentil agradecimento aos componentes da banca de qualificação e exame final, Professora Dr^a. Luciana Azevedo Rodrigues da UFLA e Professor Dr. Luiz Roberto Gomes, da UFSCAR, que apresentaram sugestões de ajustes e revisões desta dissertação.

Ao diretor Wagner Tadeu Alves, da Escola Estadual Professora Maria Rita Lisboa Pereira Santoro de Lambari, que na serenidade e confiança soube me apoiar e respeitar em minhas limitações e ausência, como um gesto de incentivo e confiança.

A todos os professores da Escola Estadual Professora Maria Rita Lisboa Pereira Santoro de Lambari-MG e João de Almeida Lisboa de Jesuânia-MG, que gentilmente se dispuseram a

participar da parte empírica desta pesquisa, partilhando suas experiências e seus desafios como docentes.

A todos os meus alunos que me inspiraram no tema desta pesquisa.

“Só como fenômeno estético a existência e o mundo aparecem eternamente justificáveis”
(NIETZSCHE)

RESUMO

Esta dissertação consistiu na análise da experiência estética na prática docente com base nas contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, de modo especial de Theodor Adorno e Walter Benjamin. Procurou-se discutir o sentido de experiência e experiência estética como possibilidade de revigorar o trabalho docente e recuperar seu encantamento nas diversas situações de ensino e aprendizagem para além dos desafios que permeiam o cotidiano escolar. O problema que orientou esta pesquisa foi compreender como a experiência estética pode fundamentar e alimentar a prática docente na educação básica de modo a fortalecer o trabalho docente. O objetivo proposto para a discussão teórica foi a compreensão da experiência estética como experiência capaz de possibilitar o enredamento entre conhecer, agir e sentir na prática docente, fortalecendo o trabalho pedagógico do professor, a partir da análise crítica da educação no contexto da sociedade administrada e de seus mecanismos sustentadores da dominação, por meio da razão instrumental que impõe a todos os setores da sociedade e da educação, por extensão à prática docente, uma formação centrada na racionalidade técnica e a serviço do capital, em detrimento de uma experiência estética capaz de permitir uma formação humana em todos os sentidos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e empírica que contou com a técnica de um questionário aplicado a professores da educação básica a partir de suas diversas experiências, sobretudo vinculadas às práticas pedagógicas docentes. Procurou-se observar e demonstrar que a escola e a educação têm sofrido uma forte influência das ideias e mudanças que marcaram ao longo dos tempos os campos da cultura, política e economia e que a razão instrumental, a indústria cultural e a semicultura acabaram por produzir a reificação e sujeição do indivíduo. A consciência acrítica, o espírito submisso, embrutecido e fragilizado em sua sensibilidade, fez emergir um ser humano e uma educação danificados, que no cotidiano escolar percebe-se nas vivências educativas reforçadoras da submissão, da acriticidade, da falta de criatividade e de autonomia do pensamento, do reprodutivismo, e muitas vezes é marcado pela tristeza, desencorajamento, emudecimento dos docentes, ilusão e encarceramento das práticas educativas que acabam reproduzindo, na sala de aula, os discursos de uma educação com base somente na razão, voltado para o mercado de trabalho, desprezando o afeto, a sensibilidade, a emoção. Constatou-se um enfraquecimento do sentido de experiência e da experiência estética na prática docente a partir do momento que há um empobrecimento ou negação da questão da sensibilidade nestas práticas, com ênfase mais à formação técnica e ao controle da disciplina e não em uma formação do ser humano. Assim, defende-se a recuperação da experiência estética na educação como forma de fortalecer o trabalho docente, a partir desta prática como arte e do docente como grande artesão da formação humana. A prática docente como arte e a recuperação do sentido de experiência estética, confere ao ato de ensinar e aprender uma esteticidade que pode fortalecer o trabalho do professor, ainda que haja adversidades, ao mesmo tempo materializa o verdadeiro e sentido maior da educação, a formação (*Bildung*) humana em todos os sentidos.

Palavras-chave: Educação. Formação. Prática docente. Razão instrumental. Experiência estética.

ABSTRACT

This dissertation consisted of the analysis of the aesthetic experience in the teaching practice based on the contributions of the Critical Theory of the Society, specially of Theodor Adorno and Walter Benjamin. We sought to discuss the sense of experience and aesthetic experience as a possibility to reinvigorate the teaching work and recover its enchantment in the various teaching and learning situations in addition to the challenges that permeate the school routine. The problem that guided this research was to understand how aesthetic experience can support and nourish teaching practice in basic education in order to strengthen teaching work. The proposed objective for the theoretical discussion was the understanding of the aesthetic experience as an experience capable of enabling the entanglement between feeling, thinking and acting in the teaching practice, strengthening the pedagogical work of the teacher, based on the critical analysis of education in the context of the administered society and of its mechanisms that support domination, through the instrumental reason that imposes to all sectors of society and education, by extension to the teaching practice, a training centered on technical rationality and at the service of capital, to the detriment of an aesthetic experience capable of human formation in every way. It is a bibliographical and empirical research that had the technique of a questionnaire applied to teachers of basic education based on their diverse experiences, especially linked to teaching pedagogical practices. It was tried to observe and demonstrate that the school and the education have suffered a strong influence of the ideas and changes that marked the fields of culture, politics and economy throughout the time and that the instrumental reason, the cultural industry and the semicultura finished producing the reification and subjection of the individual. The uncritical consciousness, the submissive spirit, brutalized and fragile in its sensibility, has given rise to a damaged human being and education, which in everyday school life is perceived in educational experiences reinforcing submission, acricity, lack of creativity and autonomy of the is often marked by the sadness, discouragement, dumbness of teachers, illusion and incarceration of educational practices that end up reproducing in the classroom the discourses of an education based on reason alone, aimed at the market of work, despising affection, sensitivity, emotion. It was observed a weakening of the sense of experience and aesthetic experience in the teaching practice from the moment that there is an impoverishment or negation of the question of the sensitivity in these practices, with emphasis more on the technical formation and the control of the discipline and not on a formation of the human being. Thus, it is defended the recovery of aesthetic experience in education as a way to strengthen the teaching work, from this practice as art and the teacher as a great craftsman of human formation. The teaching practice as art and the recovery of the sense of aesthetic experience, confers on the act of teaching and learning aesthetics that can strengthen the work of the teacher, although there are adversities, at the same time materializes the true and greater sense of education, the formation (Bildung) in every way.

Keywords: Education. Formation. Teaching practice. Instrumental reason. Experience aesthetic.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONSTITUIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO E A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	19
2.1	A primazia do objeto e o foco de pesquisa	19
2.2	Caminhos da pesquisa: construindo a metodologia	21
2.3	Plano de análise de dados	25
2.4	Análises e forma de apresentação de resultados da pesquisa de campo	26
3	O SENTIDO DE EXPERIÊNCIA E DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DO SER HUMANO	29
3.1	O que é experiência? O que é estética?	29
3.2	A questão da experiência em Walter Benjamin	31
3.3	A experiência estética em Theodor Adorno	38
4	O EMPOBRECIMENTO DO SENTIDO DE EXPERIÊNCIA E DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA VIDA HUMANA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE	45
4.1	A Escola de Frankfurt e o surgimento da Teoria Crítica da Sociedade	45
4.2	A razão instrumental, a indústria cultural e a semicultura e suas consequências no ser humano e na sociedade	50
4.3	O empobrecimento da experiência e da experiência estética na sociedade administrada, com reflexos na educação e na prática docente	67
5	O ENTRELAÇAMENTO ENTRE O CONHECER, AGIR E SENTIR NA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	83
5.1	Achados da pesquisa de campo: questionário aplicado aos docentes	83
5.1.1	Percepção do que constitui a prática docente na visão	84
5.1.2	Percepção da influência da racionalidade técnica na prática docente	87
5.1.3	Percepção da experiência estética na prática docente	90
5.1.4	Percepção da experiência estética na formação dos docentes	93
5.1.5	Percepção da experiência estética a partir do uso da arte na prática docente	95
5.2	A experiência estética como possibilidade de fortalecer o trabalho docente no entrelaçamento entre conhecer, agir e sentir	97
5.3	A prática docente como arte e a esteticidade do ato educativo: por uma “outra” prática docente	108

5.4 A experiência estética pela prática docente: despertar a beleza e o entusiasmo e inspirar o encantamento no ensino e aprendizagem	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXO I – Instrumento de Pesquisa: Questionário aplicado aos docentes.....	138
ANEXO II – Tabulação das respostas ao questionário aplicado aos docentes	140
ANEXO III – Respostas destacadas diretamente dos questionários	145

1 INTRODUÇÃO

O interesse desta pesquisa nasceu do desejo, por vezes angústia em perceber o empobrecimento da grandeza da prática docente, condicionada e limitada pela construção de um conhecimento apenas teórico e prático, sem se preocupar, consciente ou inconscientemente, com o sensível, a emoção e o afeto nos processos educativos escolares. Em outras palavras é reflexo da própria experiência de estranhamento entre o que eu acredito como o fundamento primeiro da prática docente e o que eu observo e presencio no cotidiano escolar na Educação Básica.

Por outro lado, o encontro com escritos de Walter Benjamin, de modo especial o texto “Experiência e Pobreza”, por ocasião de sua leitura e debate nos grupos de estudos de Teoria Crítica despertaram uma intuição e interesse pelo tema da experiência, que de certo modo já estava presente na minha forma de perceber e compreender o mundo e a própria prática docente. Walter Benjamin, construiu um conjunto de conceitos e reflexões que ilumina a concepção de experiência na modernidade, como por exemplo memória, esquecimento, emudecimento, perda da aura, tradição, experiência, vivência, choque, tradição, entre outros, capazes de oferecer aos nossos olhos e à nossa reflexão uma compreensão de muitas experiências que se passam dentro da escola e que permeiam as práticas docentes.

A opção pela perspectiva estética, nasceu da intuição de que a valorização da estética necessária a experiência, é em sua própria concepção, uma contribuição contra aquilo que Larrosa, já em sintonia com Benjamin, apontava como “destruição generalizada da experiência”, que por vários motivos significa a desvalorização necessariamente estética de toda experiência. Estética aqui tomada sempre de forma mais ampla, não se restringindo a algumas atividades artísticas, mas a um modo de viver a vida, à uma própria dimensão do humano em sua existência que envolve a sensibilidade, a emoção, imprescindíveis à formação humana.

As leituras sobre estética em Theodor Adorno foram essenciais na construção de um olhar sobre a estética a partir das suas reflexões sobre a arte, embora a discussão sobre estética, nesta pesquisa, procurou transcender a questão da obra de arte. Adorno apresenta contribuições fundamentais para compreensão da estética a partir não só de questões conceituais, mas também de um conjunto de olhares críticos sobre o empobrecimento da experiência estética no contexto da racionalidade instrumental. O entendimento sobre estética em Adorno, passa por suas críticas em relação a obra de arte neste contexto, em busca de uma percepção da arte verdadeira, a arte autêntica, que na visão adorniana seria àquela que não se deixou capturar ou reduzir a mera

indústria cultural e o fetiche da mercadoria, carregando em si, a força de algo sempre novo.

O entendimento da questão da experiência e da questão estética diz muito sobre a prática docente, seja sob o ponto de vista da crítica ou como das possibilidades de sua transformação e fortalecimento. O olhar atento sobre o cotidiano escolar e as vivências experimentadas e testemunhadas pelos docentes são reveladoras de muitas situações que carregam em si mesmas afirmações e contradições que muitas teorias tentam explicar e compreender como se constituíram e que influências se exercem nestas práticas. Entre estas teorias, a Teoria Crítica da Sociedade se apresenta como uma crítica filosófica e social para pensar diversas realidades que incidem sobre a educação e a prática docente. A Teoria Crítica refere-se a crítica enquanto processo autoconsciente e impõe uma necessária e radical vinculação da teoria à prática com vistas a transformação dos modos de pensar e conseqüentemente das estruturas sociais vigentes.

As leituras de Walter Benjamin e Theodor Adorno permitiram um encontro mais próximo com a Teoria Crítica por meio dos seus escritos e de outros pensadores frankfurtianos. Estes escritos abordam o tema da educação, ainda que indiretamente, e oferecem ideias para identificar e analisar a prática docente na perspectiva estética, bem como resgatar o sentido de experiência na educação, de modo especial na prática docente.

O ponto de partida dessa escola filosófica é a crítica à ordem política e econômica do “mundo administrado”, a ordem capitalista que se apropriou da razão, tornando-a instrumental a serviço da racionalização técnica da produção, impondo uma dominação por meio de seu mecanismo sustentador que seria a indústria cultural, geradora e reforçadora de uma realidade reificada, produzindo a semicultura e a massificação de tudo, do conhecimento, da arte, da cultura, reduzindo tudo a objeto de consumo. Como desdobramento desta apropriação, é preciso admitir que na sociedade do consumo tudo se transforma em mercadoria, perdendo sua identidade, autenticidade e autonomia, acabando por produzir uma sensibilidade danificada, cujos reflexos também se operam numa educação danificada e seus sinais estão presentes na escola e nas práticas docentes.

A abordagem e interpretação dos escritos frankfurtianos que tratam da educação, oferecem possibilidades de uma reflexão capaz de conceber a prática docente de uma forma diferente e até divergente daquela colocada pela sociedade capitalista e que unida a outras referências e percepções apontam para a relevância da experiência estética na prática docente, permitindo perceber a educação enquanto experiência e a esteticidade do ato educativo, como energia vital na construção de uma formação no sentido da *Bildung*, formação em todos os sentidos, em contraposição à *Halbbildung*, semiformação, imposta pela sociedade administrada

à todos os setores da sociedade e principalmente na educação.

A importância da recuperação da experiência estética nas práticas docentes imprime nesta pesquisa uma relevância especial, por ser uma oportunidade de conhecer e analisar pensamentos e contribuições sobre as práticas docentes, o cotidiano escolar e a necessidade de novas abordagens e perspectivas na educação, nesta pesquisa, tomada como ponto de partida na questão estética. A partir da intuição inicial de que a estética carrega em si uma capacidade humanizadora como força para resgatar o ser humano mergulhado em uma sociedade muitas vezes atropelada pela racionalidade e pela técnica que diminui ou relega a segundo plano a experiência do sensível, essencial na formação do ser humano, propõe-se a seguinte questão como problema gerador desta pesquisa: Como a experiência estética, na perspectiva da Teoria Crítica, pode fundamentar e potencializar a prática docente na Educação Básica?

Esta questão problematizadora alimenta outras tantas questões que se desdobram em vários questionamentos: É possível falar de uma experiência estética dentro da escola? O que os professores da Educação Básica, que atuam em níveis de ensino diversos e em campos disciplinares diferentes, não necessariamente com a arte, podem aprender com a experiência estética para a sua própria formação continuada? É possível criar “espaços” de experiência estética na docência da Educação Básica? Como a arte pode inspirar a prática docente?

Estas questões trazidas para discussão fazem parte de minhas inquietações ao longo dos tempos como docente na escola pública e foram aguçadas a partir das leituras e apropriações conceituais ao longo desta pesquisa no encontro com os pensamentos de Adorno e Benjamin. São questões de certo modo instigantes, provocadoras, inquietantes e que nos colocam no espaço do impensado, improvável e não raramente utópicos se pensarmos o porquê e para que foi criada a escola e como ela se constituiu nos últimos anos, sob a influência da sociedade capitalista.

A experiência do entrelaçamento entre o conhecer, agir e sentir, supõe encarar o ato de ensinar e aprender, força que move a prática docente, como uma das mais emocionantes e apaixonantes experiências estéticas. Mais do que reunir textos de pesquisadores diversos que dialogam no campo da educação a partir de Adorno e Benjamin, o que se quis foi enredar ideias e percepções de modo a perceber a educação como experiência e essa com um sentido estético, para que o diálogo resultante nestas linhas, aguçe a potencialidade de construção de um conhecimento sensível, uma utopia que precisa ser compartilhada, pois deve-se ter como princípio que o conhecimento é um processo dialógico que envolve sujeitos plurais em histórias e trajetórias diversas permeados por suas experiências.

Conhecer, agir e sentir. Trata-se de uma tríade identitária que pode mover toda a formação e motivação das práticas docentes. O sentir como dimensão mais profunda do ser humano, o pensar no sentido de conhecer, compreender e o agir como o conjunto das de todas ações práticas de nossa existência e que estão presente no cotidiano escolar. Olhar a prática docente a partir de uma experiência estética, constitui uma possibilidade de revigorar o fazer pedagógico dos docentes como um momento de experiência, de alegria, de arte, de encantamento, como forma de acalentar e orientar essa prática, tantas vezes assombrada pelos percalços do cotidiano profissional.

O objetivo geral que moveu esta pesquisa foi a análise da experiência estética na prática docente, com base na Teoria Crítica, como forma de recuperar o enredamento que na vida e na educação precisa haver entre o conhecer, agir e sentir. Procurou-se conceituar experiência e estética e sua relação com a prática docente, pensando esta prática a partir da Teoria Crítica, fazendo apontamentos de como a experiência estética pode contribuir para o fortalecimento do trabalho e motivação do docente. Ao mesmo tempo, a reflexão teórica procurou olhar e identificar no cotidiano escolar práticas que reafirmam o sentido e a importância da experiência estética como possibilidade de fortalecimento do professor e do seu fazer pedagógico. Para efetivação deste objetivo geral, três objetivos específicos nortearam a construção desta pesquisa: O primeiro, consistiu em identificar a compreensão sobre prática docente e experiência estética na visão dos professores. Procurou-se destacar o objeto de pesquisa com base na elaboração de um olhar sobre a prática docente dentro da escola a partir do desafio de tentar compreender o entendimento que os docentes têm sobre a sua própria prática e, sobretudo, quais as visões que possuem sobre estética e experiência vividas por eles neste sentido. O segundo objetivo específico, tratou de conhecer e analisar as perspectivas das contribuições da Teoria Crítica sobre experiência e experiência estética. Este objetivo não visou somente o entendimento conceitual, mas também a visão crítica, na perspectiva da dialética negativa sobre as forças responsáveis pelo empobrecimento da experiência e da experiência estética no contexto do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Já o terceiro objetivo específico, tratou de compreender o sentido de experiência e experiência estética como fortalecimento da prática docente na união do conhecer, agir e sentir. Procurou-se por este objetivo, apresentar de modo concreto como pode ser realizada esta experiência estética na prática docente e quais aproximações e inspirações podem ser percebidas entre esta prática e a arte.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e empírica. No aspecto bibliográfico,

construiu-se uma análise teórica e reflexiva sobre a prática docente a partir da estética na perspectiva das contribuições da Teoria Crítica. Na parte empírica, a partir de uma pesquisa de campo com professores de escolas públicas, utilizando um questionário aplicado a um grupo de docentes, procurou-se identificar as percepções que estes têm sobre os conceitos de experiência e experiência estética na docência.

Esta dissertação que foi o resultado de leituras, pesquisa de campo, análises e reflexões críticas a partir de várias ideias de diversos teóricos, de modo especial da Teoria Crítica, está organizada em quatro seções ou capítulos. Constitui-se na construção de perspectivas que permitiram defender de um lado as razões, ideias e fatos que são responsáveis pela perda do sentido de experiência e enfraquecimento da experiência estética na sociedade e na prática docente e, por outro, apresentar o redescobrir e o recuperar esta experiência como decisivo e fundamental na educação diante da sociedade capitalista.

No primeiro capítulo, há um olhar que tem como ponto de partida o objeto de pesquisa. Sobre a primazia do objeto, no sentido adorniano, procurou-se apresentar a prática docente, sua definição, conceituação e intuição e hipótese norteadora desta discussão. Nesta primeira parte, no entorno do objeto, também foram apresentados os caminhos percorridos e a construção metodológica da pesquisa, que consistiu em um estudo bibliográfico apoiado com técnicas de pesquisa empírica.

A segunda parte desta pesquisa trata da análise dos conceitos de experiência e experiência estética, que constituem o foco desta reflexão teórica. Inicialmente há uma análise geral dos termos experiência e estética, a partir da polissemia que envolve e compõe os dois conceitos. No entanto, em Theodor Adorno e Walter Benjamin é apresentada uma análise mais detalhada destes conceitos, sob os olhares e contribuições da Teoria Crítica, analisando-os a partir de obras clássicas destes autores em diálogo com outros teóricos ou estudiosos especialistas em Escola de Frankfurt.

O terceiro capítulo constitui-se numa reflexão e análise sobre as contribuições da Teoria Crítica em relação ao empobrecimento do sentido de experiência e experiência estética e seu desdobramento na vida humana, na sociedade e na educação, com reflexos na prática docente. Por meio de uma breve apresentação histórica é contextualizado o surgimento da Escola de Frankfurt e a construção dos conceitos teóricos que constituem a base das análises críticas da Teoria Crítica sobre sociedade administrada, razão instrumental, reificação, indústria cultural e semiformação e suas consequências em uma sociedade, educação e prática docente danificada.

No quarto capítulo, há uma preocupação e disposição especial em demonstrar a

necessidade de valorizar a experiência estética na prática docente, como forma de fortalecer e recuperar o sentido de experiência desta prática no entrelaçamento do conhecer, agir e sentir. Inicialmente à luz do aporte teórico, é apresentado o resultado da pesquisa de campo, considerando os olhares que os docentes têm de si mesmos a partir de suas experiências, sobretudo experiências estéticas, identificando possíveis influências e consequências da racionalidade instrumental nestas práticas. Estes olhares foram construídos por meio das respostas dadas ao questionário com professores de duas escolas públicas, cuja análise e resultados foram apresentados a partir de categorias que expressam o problema e os objetivos propostos

Ainda nesta parte, inspirado pela Teoria Crítica e outras contribuições, apresenta-se um análise teórica e prática de como a experiência estética pode fortalecer o trabalho docente e em seguida é feita a defesa de que uma “outra” prática docente é possível, sobretudo se a consideramos a partir da experiência estética, do seu sentido como arte ou inspirado na arte, tomando como referência as abordagens de Theodor Adorno sobre a obra de arte. Por fim, há uma apresentação e defesa do docente como grande artífice, o artista, grande artesão da *Bildung*, formação humana em dos todas as dimensões, que fortalecido pela experiência estética pode despertar a beleza, o encantamento e o entusiasmo do ensinar e aprender por meio do seu ofício, sendo uma contraposição ao discurso reducionista da sociedade administrada.

Nas considerações finais, são resumidas as impressões gerais sobre o tema refletido ao longo da dissertação no aspecto teórico e da pesquisa de campo. Faz-se ainda uma última defesa da importância da recuperação do sentido de experiência e experiência estética como recuperação da força da prática docente, ao mesmo tempo que se identifica as contribuições do tema pesquisado e refletido ao longo destas páginas para formação docente de futuros professores.

No entanto, esta pesquisa, apresentada por meio desta dissertação, não se prende a falsa visão e pretensão de que a experiência estética na educação possa mudar radicalmente a vida dos docentes e a realidade do cotidiano escolar e solucionar os problemas da educação, mas guarda a convicção de que uma “outra” prática docente é possível, e a esperança de que o cultivo das dimensões do sensível, que fazem parte da construção do ser humano, também devem fazer parte de sua prática e da própria formação docente, uma vez que a formação estética amplia as referências e a visão da realidade, ao promover a abertura à sensibilidade e à sintonia com a multiplicidade humana no mundo. E deste modo, ao fortalecer a dimensão da experiência estética na prática docente, abre a possibilidade para unir o conhecer, agir e sentir

nos processos de formação, tornando único e irrepetível cada momento de ensinar e aprender.

Enfim, a importância e atualidade desta pesquisa reside em pensar na contribuição da possibilidade de conceber e admitir a estética como parte formação dos docentes, perceber como um desafio e uma possibilidade na prática pedagógica, como assimilação e internalização do sentido de experiência e vivência da estética na educação, pois a formação de professores configura-se, em nossos dias, como um motor desafiador da educação. Formação que deve ir além do espaço acadêmico e da própria realidade do cotidiano escolar, pois diz respeito a vida pessoal e realização de cada docente e discente, em suas trajetórias, experiências e memórias vividas.

2 CONSTITUIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO E A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 A primazia do objeto e o foco de pesquisa

A percepção inicial do objeto de uma pesquisa é fundamental para a construção teórica de um conhecimento. Na perspectiva de Theodor Adorno, a primazia do objeto, do ponto de vista da Teoria Crítica é essencial na orientação das possibilidades teóricas e abordagens de um estudo, capaz de ampliar sua discussão e entendimento.

Para Adorno (2009, p. 323), numa reação a filosofia tradicional, o sujeito tem que autorizar e reconhecer a primazia do objeto, reestruturando permanentemente o seu sistema de conceito, por meio de uma experiência “não reduzida” dos objetos, permitindo sempre o questionamento, a crítica, a contradição como contraponto de vista que alimenta e amplia a análise de um objeto, permitindo uma maior proximidade da verdade.

Na visão de Adorno, “só na delicadeza e na riqueza do mundo das percepções exteriores se encontra a profundidade interior do sujeito” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 155). Das palavras de Adorno e Horkheimer pode-se depreender que não é possível um conhecimento crítico sem o processo de observação e apresentação do objeto, portanto, sem a imposição autoritária da razão do sujeito do conhecimento.

Por isso, o objetivo desta primeira parte é apresentar o objeto desta pesquisa, a partir de uma aproximação teórica inicial seguido de um olhar que contextualize o foco que se pretende lançar sobre o mesmo a partir de uma hipótese geral. De posse desta aproximação e construção deste olhar, procurou-se elucidar de forma clara os caminhos metodológicos da realização desta pesquisa desde a sua caracterização, bem como a coleta e tratamento dos dados que serviram de base para as argumentações teóricas ao longo do texto.

Assim, partindo deste esclarecimento inicial, a prática docente a partir das experiências estéticas constituiu o objeto de pesquisa desta dissertação. Por prática docente, entende-se aqui, toda ação intelectual, mediadora, intencional e sensível que envolve o ato de ensinar, no sentido de construir situações de aprendizagem. Está relacionada diretamente a ideia de formação global do sujeito dentro do ambiente escolar.

Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de experiências e de significados. Implica admitir que os professores possuem saberes profissionais plurais que se revelam em suas práticas cotidianas. Saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e prática que orientam sua ação no contexto

de uma sala de aula. Dizer da prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício, uma crença, um conhecimento; o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas, em vista da formação humana. (TARDIF, 2002)

A prática docente, é antes de tudo, um momento de encontros e reencontros entre professor e aluno por meio da construção de um conhecimento teórico, prático e sensível que toca a ambos e pode se converter em uma experiência que confere sentido e significados formativos, sobretudo quando permeada por uma experiência estética de sentimento, afetação, beleza, encantamento e entusiasmo. (ARROYO, 2001; FREIRE, 1996)

No entanto, esta pesquisa, considerando as leituras de diversos autores¹ e um olhar construído pela própria experiência no cotidiano escolar da Educação Básica, partiu de uma intuição de que com frequência, o docente, em sua prática é absorvido pela dimensão puramente intelectual da preparação para habilidades profissionais, reforçada por uma concepção meritocrática. O que se observa nas escolas, como uma das instituições responsáveis pela formação, é uma preocupação com a formação de “intelectuais especialistas”, onde a dimensão humana dos valores e da sensibilidade e subjetividade passou praticamente à validade secundária. Por força do sistema, é imposto uma formação pragmática, utilitarista, distante de uma formação humanista, global, para a sensibilidade.

Neste sentido, evidencia-se uma separação entre o conhecer, agir e sentir na prática docente, onde há uma tendência crescente na valorização de uma prática centrada na questão do conteúdo, das habilidades e competências como capacitação para o mercado de trabalho e um exaustivo processo de atividades burocráticas regulamentadas e medidas por notas, conceitos, avaliação de desempenho, ofuscando a questão do sentir como uma experiência que fundamenta a existência, portanto o pensar e agir.

Na visão da racionalidade técnica, o docente torna-se apenas o executor de programas curriculares, metas e planos de ensino. Com isso, tende a ver sua prática reduzida as aulas rotineiras, aplicação de exames, controle da disciplina, zelo e pontualidade com escrituração exata da burocracia por meio dos diários, planos de aula, planejamentos, fichas de acompanhamento, provas, atividades, exercícios, deveres, projetos educativos e temáticos a serem executados e tantas outras atividades burocráticas que permeiam o cotidiano escolar.

Acredita-se assim, que a prática docente se vê empobrecida, atropelada por este estado

¹ Neste sentido, reflexões importantes podem ser encontradas em ARROYO (2004); MÉSZAROS (2005); FREIRE (1993), MONLEVADE (2000); GENTILI (1996), entre outros.

de coisas que tiram do docente a dimensão da experiência e o sentido estético do ato educativo, pois é a racionalização do tempo, o cumprimento dos objetivos pautados em preparar o aluno para etapa seguinte que acabam determinando muitas de suas ações e decisões.

O sentir, como expressão da vontade, da emoção, do provocar o desejo pelo conhecimento, da experiência estética que humaniza, aproxima e cria sensibilidade, acaba apartada do pensar, não raramente regido pelo conteúdismo, muitas vezes fora do sentido existencial do aluno e do agir mergulhado em um ativismo devido a milhares de coisas a fazer, não restando tempo para o encontro, para experiência entre professor e aluno, menos ainda para uma educação enquanto experiência estética que move as faculdades do sensível em cada um de nós.

Diante desta intuição, o foco desta dissertação constituiu-se na reflexão e análise sobre a possibilidade de estar ocorrendo um empobrecimento ou mesmo negação consciente da dimensão da sensibilidade na prática docente com consequências na formação dos alunos, em detrimento de uma prática que prioriza a questão de transferência de conteúdo, um saber mais racional e técnico, como desdobramento do imperativo da racionalidade técnica que vigora nas práticas sociais e escolares, com claro reflexo na prática docente. A hipótese que se levanta, é que, tanto o enfraquecimento do sentido de experiência como o da experiência estética são reflexos da autoafirmação de uma sociedade capitalista administrada, que nos horizontes da Teoria Crítica, impôs uma racionalidade controladora de tudo e se fortaleceu por meio da razão instrumental, da indústria cultural e da semiformação, empobrecendo às práticas sociais, entre elas a educação e a prática docente.

Como contraposição a esta tendência, levanta-se a necessidade de revigorar o trabalho docente como forma de enfretamento deste empobrecimento e reducionismo, a partir de uma “outra” prática docente com base na recuperação do sentido de experiência, de modo especial da experiência estética, como possibilidade de fortalecimento do trabalho docente, na tentativa de entrelaçar o conhecer, agir e sentir.

2.2 Caminhos da pesquisa: construindo a metodologia

Nos caminhos de construção metodológica para apropriação de informação, argumentação e produção de conhecimento para escrita desta dissertação procurou-se unir estudos bibliográficos referentes as fundamentações teóricas conceituais sobre o tema proposto, uma pesquisa de campo com professores da Educação Básica e a própria experiência do autor, suas vivências e experiências nos últimos anos como docente na escola pública.

Neste sentido, a classificação do tipo dessa pesquisa se orientou pela contribuição de Vergara (2000), que a qualifica em relação a dois aspectos: quantos aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa foi descritiva e exploratória. Descritiva, porque visou levantar opiniões, atitudes, percepções, expectativas de professores que responderam ao questionário com questões em relação ao tema da pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2000, p.77), os estudos descritivos têm como objetivo conhecer a natureza e as forças que incidem sobre um fenômeno estudado, neste caso a prática docente a partir da compreensão de fatores diversos que podem enfraquecê-la e da experiência estética, capaz de lhe conferir um novo sentido e uma revitalização, ao mesmo tempo compreender a forma como ele se constitui, as características e processos que dele fazem parte. Nas pesquisas descritivas, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para poder modificá-la, mas produzindo um aporte teórico e reflexivo dotado da capacidade de inspirar novas ideias e atitudes diante da mesma, levando a novas práticas.

Mesmo sendo a pesquisa definida primeiramente como descritiva, a partir de seus objetivos, conforme descreve Gil (1999), ela acaba por proporcionar uma nova visão do problema, o que a aproxima da pesquisa exploratória. Gil (1999, p.43) explica que “a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos [...] ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto”.

Neste sentido, o enfoque desta pesquisa, como já foi assinalado, por um lado, é a perspectiva da experiência estética na prática docente que nos remete a uma crítica reflexiva sobre a separação ou enfraquecimento do sentir nos processos educativos, devido a ênfase que se dá ao conhecer e agir, dentro de uma lógica que prioriza a racionalidade, a técnica. Por outro lado, a investigação sobre a possibilidade de recuperação do sentido de experiência e experiência estética na construção da identidade do docente como um saber vivencial constitutivo de sua prática e dimensão do ato educativo.

Já em relação aos meios, a pesquisa constituiu-se numa análise bibliográfica e também contou com a mediação de um questionário aplicado aos professores de diversas áreas. No aspecto da análise bibliográfica, partiu-se das contribuições de vários autores, de modo especial da Escola de Frankfurt, enfocando principalmente a questão da experiência estética na educação. Quanto a mediação por meio de um questionário, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio do referido questionário, com um grupo de 10 professores sobre a experiência

estética em suas práticas docentes².

Assim, esta dissertação consistiu em uma pesquisa teórica-empírica de cunho qualitativo com o objetivo de perceber as possibilidades da recuperação ou fortalecimento da experiência estética na prática docente. De acordo com Martins (2008, p.11), uma pesquisa qualitativa “[...] é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos”. Ainda, acerca da abordagem qualitativa, Godoy (1995, p.58) afirma ser “a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Gil (1999, p. 94) corrobora com essas ideias, dizendo que “métodos de pesquisa qualitativo estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem ideias, pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”.

Deste modo, os dados para elaboração desta pesquisa foram coletados a partir da pesquisa bibliográfica realizada em livros, periódicos especializados, artigos científicos e outras publicações, com dados relacionados ao assunto em estudo, impressos ou disponíveis na internet.

Já a pesquisa de campo, como parte empírica, foi realizada através de um questionário aplicado e estruturado dentro um universo de amostragem. A coleta de dados desta pesquisa ocorreu por meio das respostas dadas pelos professores respondentes ao questionário, que segundo Martins (2008, p. 27) é de grande importância, pois, em “uma técnica de pesquisa para coleta de dados o objetivo básico é entender e compreender o significado que os respondentes atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”.

No entanto, o ponto de partida desta pesquisa foi o bibliográfico, onde procurou-se analisar um possível empobrecimento do sentido e experiência e experiência estética no objeto em questão a partir das contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, tendo como referência o pensamento de Theodor Adorno e Walter Benjamin, de modo especial suas abordagens sobre experiência e experiência estética, procurando fazer relações com a educação, especificamente com a prática docente. Foi analisado os conceitos fundamentais da Teoria Crítica, como o de sociedade administrada, razão instrumental, indústria cultural, semicultura, estética, experiência, seus desdobramentos na educação e influências nas práticas docentes,

² A referida pesquisa de campo foi submetida ao Comitê de Ética da UFLA, por meio da Plataforma Brasil, em 24/06/2017, CAAE 70591317.8.0000.5148 e obteve aprovação com parecer favorável em 21/07/2017 e seu instrumento de coleta de dados bem como a tabulação das respostas, encontram-se em anexo.

identificando a possibilidade de se pensar a recuperação da experiência estética no trabalho docente, como aproximação, fortalecimento e entrelaçamento do conhecer, agir e sentir. A contribuição de Max Horkheimer também foi essencial para corroborar na compreensão destes conceitos. A este aporte teórico, para compreender os autores frankfurtianos e fundamentar diversas ideias e concepções ao longo do texto, foi unido outras contribuições importantes de autores diversos como Bruno Pucci, Marcos Nobre, Rodrigo Duarte, Duarte Junior, Antônio Zuin, Newton Ramos-de-Oliveira, Jorge Bondia Larrosa, Susan Buck-Morss, Jeanne Marie Gagnebin, entre outros.

A pesquisa de campo foi realizada com professores de duas escolas públicas localizadas no sul de Minas, com o objetivo de identificar as percepções docentes correlacionadas à experiência estética na educação e ao mesmo tempo tentar identificar a influência da racionalidade técnica, da indústria cultural e da semicultura nas respectivas práticas docentes. A justificativa para escolha destas escolas se deve ao fato da possibilidade de acesso as mesmas e a acolhida e disposição que a gestão e diversos professores demonstraram diante do tema pesquisado.

Na aplicação da pesquisa de campo, os professores, foram envolvidos, por meio de um questionário simples com dezesseis questões, onde relataram sobre suas experiências estéticas em sala de aula e que são um diferencial em suas práticas docentes, ao mesmo tempo puderam compartilhar sobre a questão de como se veem enquanto docentes, suas dificuldades, as questões da razão e da técnica na sala de aula, o uso de experiências e metodologias diferenciadas, como uso de música, filmes, dinâmicas, brincadeiras e outras mediações que possibilitam a questão estética no ensino e aprendizagem. Também tiveram oportunidade de expressar o que entendem por estética na educação e sua experiência e formação estética seja ela no bacharelado ou na licenciatura.

As pesquisas não foram nominais, portanto não houve identificação do docente, resguardando o sigilo e a discrição de sua participação. O universo de amostragem da pesquisa foi realizado nas áreas de ciências humanas, exatas, da natureza e linguagens e professor de artes. O que se pretendeu foi que os professores, divididos em suas áreas, respondessem em conjunto ao questionário que foi proposto.

A escolha deste critério para a aplicação do questionário se deu devido a vários fatores: os professores das escolas em questão se reúnem quase toda semana por área de conhecimento; dada a dificuldade de envolver todos os professores; foi sugestão das próprias escolas; havia o entendimento de que este critério pudesse permitir uma generalização de percepção do conjunto

de visão dos professores. Além disso, poderia revelar posteriormente, como cada área entendia e vivenciava a experiência estética na educação por meio de suas práticas docentes.

2.3 Plano de análise de dados

Considerando que a construção desta pesquisa utilizou duas fontes de dados, além da própria experiência do pesquisador em questão, foi utilizado a análise de conteúdo a partir da triangulação de dados para compreender e analisar as respostas coletadas na pesquisa de campo.

A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. O objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a sua compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. De forma sintética, Vergara (2000) afirma que a triangulação pode ser vista a partir de duas óticas: a estratégia que contribui com a validade de uma pesquisa; e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista.

Assim, para construção desta pesquisa, foram feitas a leitura e análise de conteúdo a partir das referências principais de Theodor Adorno e Walter Benjamin, com base em alguns textos e fragmentos escolhidos das obras *Dialética do Esclarecimento*, *Educação e Emancipação*, *Mínima Moral*, *Teoria Estética e Experiência e Pobreza*, entre outros.

Procurou-se compreender os conceitos e críticas que os principais teóricos da Teoria Crítica da Sociedade fizeram em relação a sociedade, bem como suas contribuições para pensar a educação e os saberes necessários para uma prática docente a partir da experiência estética. Para realização das análises, foram retomados os dados coletados através dos resumos, resenhas e sínteses das ideias principais identificadas na leitura destas obras, tomadas como fonte primária. As contribuições dos autores referidos anteriormente, foram analisadas a partir de suas contribuições específicas e na medida que possibilitaram o diálogo com aporte teórico principal, ampliando a visão sobre o tema, demonstrando outras abordagens e ampliação da discussão.

Com relação aos dados do questionário aos professores pretendeu-se perceber se os mesmos tinham consciência do que seja o conceito e saberes necessários para uma experiência estética na educação e independente desta consciência se suas práticas docentes revelam e ou vivenciam um fazer pedagógico imbuído de um fazer estético, bem como perceber se a questão da racionalidade técnica influenciava em suas práticas, ou ainda se os desdobramentos da

indústria cultural e da semicultura estão presentes dentro da escola. Por isso, foi analisado o questionário aplicado aos professores com objetivo de perceber os seus conhecimentos e formação destes sobre o tema e como na sua prática ele demonstravam a vivência da experiência estética na educação. Foi identificada e analisada diferentes formas de entendimentos e experiência estética na educação que permeiam a prática docente dos professores das diversas áreas de conhecimento das escolas em questão.

Por fim, para tessitura e aproximação das fontes de pesquisa, teórica e empírica, as análises de conteúdo das três fontes de dados foram inter cruzadas para construção de um texto final a partir de uma análise geral, comparações, elucidação de conceitos e experiências, percepção de pontos de tangência e convergência das ideias, distanciamentos e estranhamentos e que permitiram responder com clareza ao problema e objetivos propostos para esta pesquisa, possibilitando identificar e nomear por meio da construção de categorias de análise, os pontos principais de entendimento sobre o empobrecimento da experiência e da experiência estética nas práticas docentes dentro das escolas, bem como inferir em algumas possibilidades de contribuição do resgate da experiência estética na educação como forma de fortalecer a prática docente.

2.4 Análises e forma de apresentação de resultados da pesquisa de campo

Para a compreensão das respostas dadas pelos professores, foi utilizada a análise de conteúdo a partir da Laurence Bardin. Segundo a autora, a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico e a construção de significados. Para Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos e conteúdos extremamente diversificados. Ainda, segundo a autora a análise de conteúdo tem uma função heurística, objetivando a análise do conteúdo e enriquecendo a tentativa exploratória e uma função de “administração da prova”, onde se verificava se os achados da análise servem para impostar um problema ou corroborar prováveis hipóteses, ou mesmo delinear ou confirmar os objetivos de uma pesquisa.

Bardin (2011) define a descrição analítica apresentando as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado de um instrumento de pesquisa que envolve vários conteúdos afins ou diferentes, em áreas de análise. Segundo a autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações/respostas e sua respectiva interpretação a

partir de áreas definidas.

Neste sentido, Bardin (2011) defende a necessidade de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação) para análise de conteúdo. Categoria é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos de um conjunto de informações e ou ideias. A categorização é um procedimento que permite agrupar e classificar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se e agrupa-se por semelhança ou analogia, segundo critérios vinculados aos objetivos da pesquisa tendo em vista o objeto de pesquisa e um referencial teórico.

Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como classes ou áreas que agrupam determinados elementos reunindo características comuns em um instrumento de pesquisa como um questionário e que podem revelar determinada realidade ou forma de pensar, bem como a ausência ou negatividade sobre o tema em questão. De posse das categorias, classificação ou agrupamentos de informações de ideias gerais provenientes de um questionário ou outro instrumento, em uma pesquisa de campo que obedece a um determinado problema e ancorado em um referencial teórico, Bardin (2011), afirma que é possível propor uma percepção da realidade a partir da inferência na análise dos conteúdos subjacentes das respostas construídas pelos respondentes.

Sendo assim, tomando como tema desta dissertação, a prática docente na perspectiva da experiência estética, na questão do entrelaçamento entre o conhecer, agir e sentir, a partir do problema de como ou de que modo a experiência estética pode fundamentar e fortalecer a constituição da prática docente na Educação Básica, tendo como referência o aporte teórico das análises e conceitos da Teoria Crítica, de modo especial os conceitos de experiência, experiência estética, razão instrumental ou racionalidade técnica, indústria cultural e semiformação, foi proposta cinco categorias de análise de conteúdo para a compreensão das respostas dos professores na pesquisa de campo apresentadas no questionário.

Todas as cinco categorias foram agrupadas a partir de uma categoria geral, denominada percepção, entendida como capacidade de compreender por meio dos sentidos e da mente, da impressão e da intuição, como o objeto da investigação pôde ser compreendido tendo como objetivo identificar a influência dos conceitos de racionalidade, indústria cultural e semicultura na prática docente levando ao empobrecimento da experiência e da experiência estética resultando numa separação entre o conhecer, agir e sentir.

Estas categorias foram, percepção do que constitui a prática docente; percepção da influência da racionalidade técnica ou razão instrumental e seus desdobramentos na prática

docente; percepção da experiência estética na prática docente; percepção da experiência da formação estética dos docentes respondentes da pesquisa e por fim percepção da experiência e uso da arte na prática docente.

Para efeito de validade, de contribuição e importância das informações presentes nas repostas dos professores durante a aplicação do questionário, foi considerada como referência de análise, o agrupamento de ao menos quatro respostas idênticas ou que apresentavam semelhanças, indicando uma forma de pensar dos respondentes tornando possível a construção de sentidos e significados com o objetivo da pesquisa. Outras respostas só foram consideradas quando apresentavam relação direta com o tema e permitiam inferências com objeto pesquisado e o foco da pesquisa. Não foram consideradas respostas sem sentido, que apareceram apenas uma vez e não apresentaram nenhuma informação relevante e com tendência de afastamento do objeto e foco do questionário. O resultado da pesquisa-questionário, com as respostas dos docentes e as possibilidades de análise foram apresentadas na última parte desta dissertação, após a reflexão e fundamentação dos conceitos que a envolveram.

3 O SENTIDO DE EXPERIÊNCIA E DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DO SER HUMANO

3.1 O que é experiência? O que é estética?

Nesta parte, o objetivo foi compreender conceitualmente o sentido de experiência e experiência estética como dimensão constitutiva do ser humano. Os dois conceitos apresentam sentidos diversos, por isso, em um primeiro momento tratou-se de uma abordagem geral considerando a polissemia dos termos e em um segundo momento a pesquisa buscou nas contribuições de Theodor Adorno e Walter Benjamin uma compreensão mais próxima da Teoria Crítica da Sociedade capaz de permitir um entendimento mais amplo destes conceitos, identificando os mesmos como uma dimensão constitutiva do ser humano.

O que é experiência? O que é estética? Inicialmente, estas duas perguntas nos colocam diante de dois conceitos fundamentais para pensar a prática docente do ponto de vista do conhecer, agir e sentir. Experiência e experiência estética são dois recortes necessários para a constituição da compreensão do tema proposto. A definição de uma e outra certamente demanda vários caminhos a serem percorridos

A definição do que venha a ser experiência nos coloca diante de um conceito polissêmico que vai do senso comum a definições mais sistematizadas, abrangendo diversas áreas do conhecimento. A palavra experiência vem do latim *experiri*, deve ser entendido como provar, experimentar. Segundo Larrosa (2002, p. 25), “a existência é em primeiro lugar um encontro, uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Ainda, segundo o mesmo autor, pelo seu radical *periri* evoca a ideia de perigo; e se tomado como referência o grego, remeteria a ideia de travessia, o percorrido, a passagem, até mesmo pirata, o que nos colocaria frente a ideia de que a experiência, supõe a exposição, o atravessar espaços indeterminados e perigosos, pondo-se a prova, em busca de oportunidade e ocasião, a exemplos dos piratas. E conclui Larrosa (2002, p. 26), “a experiência seria a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”.

Geralmente, a experiência diz respeito ao experimentar algo, abrangendo diversas áreas de conhecimento, seja no aspecto positivo ou negativo, de dor e sofrimento. Constituiria a passagem de um estado ou condição à outra. Pode ainda traduzir a ideia de competência profissional e técnica, alguma habilidade adquirida ou aprofundada por meio de algum ofício. (ABBAGNANO, 2007)

Com o advento da ciência, a necessidade de comprovação acabou por impor um sentido de experiência que remete ao significado de prova, demonstração. Neste caso, a experiência se converteria em um método científico que exige observação de um fenômeno em determinadas condições por meio de instrumentos. Nas palavras de Agamben (2005, p. 26),

o aspecto tecnicista que se instaura na (e por meio da) ciência moderna, exige comprovação, exatidão e rigor quantitativos transferindo completamente, a experiência para fora do homem e confiando-a aos instrumentos e aos números. Mudando a conotação, experiência passa a ser sinônimo de experimento porque este sim é compatível com a certeza do cálculo e das leis científicas tão fundamentais ao método científico moderno

Depreende-se daí que a experiência conferiria uma “autoridade” e “validade” ao conhecimento. Assim, esta noção moderna de experiência remete a dimensão racional tecnicista com base no cálculo matemático e na quantificação. Para Kant, todos os juízos da experiência são sintéticos e a posteriori, assim a experiência seria o conhecimento geral de um objeto a partir da percepção sensível com base em uma regra geral ou categoria (KANT, 1979, p. 79).

No campo da filosofia, a experiência está relacionada a qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos, em outras palavras, a apreensão sensível da realidade externa de forma empírica, isto é, sem a necessidade de comprovação e de teorias e métodos científicos. Ainda, considerando Larrosa (2002, p. 2), na perspectiva filosófica, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. O que nos passa, considerando que o sujeito da experiência é sempre um território de passagem, mas que devido a sensibilidade, o que nos acontece tem poder de afetar, deixar marcas, vestígios e efeitos. Que nos toca, como lugar que recebe as coisas e que ao receber, lhe dá lugar (p. 21).

Em certos aspectos no uso geral há um ponto de tangência entre a concepção de experiência a partir do senso comum e as percepções filosóficas e tecnicista, quando a mesma é tomada como conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos. A experiência não é uma vocação para algo, inclinação natural, dom e predestinação. Ainda que possa haver exceções e parece haver³, ela é sempre um processo, fruto de uma construção, como Carlos Drummond de Andrade afirmava e que nos inspira até hoje quando tratou da maior experiência do ser humano que é o amor, ao dizer que “amar se aprende amando”.

Dentre as diversas experiências que marcam a vida humana no mundo, a estética constitui uma possibilidade real de exercício de humanização. Quando nos referimos a estética,

³ Entre outros, podemos citar o caso de Mozart, inquestionável caso de dom para as artes e que ainda quando criança se revelou um genial compositor de peças clássicas que encantam a humanidade.

é preciso admitir que estamos também diante de um conceito que permite muitas abordagens e que pode ser tomado em vários sentidos. Mas nos referimos a um saber e experiência sensível, um conhecimento obtido pelos sentidos em relação direta com a faculdade do entendimento que permitem ao sujeito melhor observar e atuar no cotidiano de sua existência.

A estética pode ser a princípio, compreendida como a “faculdade humana de percepção sensorial, onde cultura e individualidade se articulam de modo a criar ou potencializar representações, imagens, emoções, sentidos, ressignificações que são próprios do ser humano” (FERREIRA, 2016, p. 85). Pela estética, tornada experiência, é aguçada a percepção, o esclarecimento, a ação do sujeito, permitindo um rompimento com um existir e um agir notavelmente racionalista, permitindo romper com a lógica materialista, utilitarista e pragmatista das coisas impostas pela sociedade.

Para Nietzsche, a estética enquanto fenômeno humano é que dá sentido à existência frente as misérias do não ser imposto por uma sociedade materialista e racionalista. Dizia o filósofo, “só como fenômeno estético a existência e o mundo aparecem eternamente justificáveis” (NIETZSCHE, 2006, p. 121). Mario Ferreira dos Santos, no prefácio da obra “Vontade de potência” de Nietzsche, ressalta que “o conhecer não é a única maneira de glorificar a vida como desejaria Sócrates. É preciso vivê-la. É em todas as vivências que o homem irá encontrar quão digna é viver a vida, porque só o vivido tem suportado o tempo” (SANTOS, 2011, p. 30). Depreende-se desta afirmação que as vivências como experiências de caminhos para um ser humanizado, com olhar observador, tem capacidade estética, capacidade de sensibilidade de perceber o quão digno é o viver e existir. Dito por outras palavras, a experiência e a experiência estética caracterizam e constituem uma dimensão da existência humana.

Para além da polissemia, das reflexões e abordagens diversificadas dos conceitos e temas sobre experiência e estética, a base teórica, o escopo para a discussão nesta pesquisa, são as contribuições de Walter Benjamin, no que diz respeito a experiência e Theodor Adorno nas abordagens sobre experiência estética.

3.2 A questão da experiência em Walter Benjamin

Segundo Jeanne Marie Gagnebin (1999), o tema da experiência é o conceito central da filosofia de Walter Benjamin, presente em toda a sua obra desde a juventude. No conjunto dos

seus textos⁴, Benjamin apresenta inquietações teóricas em relação ao pensamento de Kant. Procurou defender um novo conceito de experiência que superasse a limitação, segundo sua visão, do conceito kantiano, visto por ele, como insuficiente e reducionista para compreender e explicar as infinitas possibilidades da experiência moderna. Benjamin parte de críticas ao conceito que Kant tinha sobre experiência, como forma de ampliar este conceito de modo que pudesse ser aplicado a uma totalidade de situações e tudo o que faz parte do existir humano.

O ponto de início da reflexão de Benjamin sobre experiência é o texto “Sobre um programa de Filosofia Futura” de 1918. Neste texto, o autor discute a possibilidade de uma nova concepção de experiência, diferente daquela defendida por Kant, que estava relacionada a ideia de que ela seria resultado dos dados sensoriais elaborados pelo intelecto, isto é, o conhecimento empírico implicaria numa participação intelectual dos dados sensoriais. As sensações seriam matéria bruta e que depois de elaboradas pelo entendimento, tornar-se-iam experiências.

Para Kant, o progresso do conhecimento seria resultado de várias sínteses e a experiência seria fruto de diversas sínteses a posteriori. Portanto, as categorias da espontaneidade do entendimento criariam a possibilidade da experiência em um processo de adaptação entre a experiência exterior, o que se capta pelos sentidos e a experiência interior, a força do entendimento. Assim, a razão teria primazia sobre a experiência, por meio da técnica.

Segundo Benjamin (1986), Kant e os iluministas, influenciados por uma perspectiva mecanicista dominada pela ciência e pelas inovações físicas e matemáticas incorreram em uma concepção restrita de experiência entendida pelo autor como de nível baixo, dentro do período iluminista.

Esta experiência singular era, pois, como já se insinuou, temporalmente limitada, e deste [...] essa forma que de certo modo compartilha com toda experiência, e que podemos no sentido mais pleno chamar de concepção de mundo, foi a experiência do Iluminismo. Diferencia-se dos precedentes séculos da era moderna no que são aqui traços essenciais, e ainda assim, não tanto como pudera parecer. Foi além do mais uma das experiências ou concepções de mundo de mais baixo nível (BENJAMIN, 1986, p. 2).

Jarek (2014, p. 301), em seu texto “Por uma outra experiência na educação”, corrobora com essa afirmação benjaminiana ao demonstrar que esse completo enquadramento da vida na questão racional, focado no ordenamento e classificação reflete os sintomas de angústia do

⁴ Os textos que tratam sobre a concepção de experiência para Benjamin são: “Experiência” de 1913; “Sobre o programa de Filosofia para o futuro” (1918); “Experiência e Pobreza (1933); “O Narrador” (1936); “Teses sobre História” (1939). Nestes últimos, Benjamin reflete sobre o problema do empobrecimento da experiência e a necessidade de sua reconstrução.

sujeito burguês sobre o qual se fundou o Iluminismo, angústia que resulta da limitação da experiência pela razão. Olgária Matos (1993), em sintonia com as afirmações anteriores, acrescenta que Benjamin, propunha outras formas de experiência, como a experiência religiosa, cultural, estética, histórica, entre outras como enfrentamento ao individualismo racionalista imposto por uma experiência reducionista, matematicista e mecanicista oriunda do próprio Iluminismo (p. 135).

A intuição benjaminiana parte do desejo de elaboração de um conceito de experiência que possa ser superior a percepção kantiana. Neste sentido, defendia Benjamin, haveria necessidade de admitir um novo conceito de conhecimento que implicaria em uma nova representação de mundo. O autor coloca em questão a possibilidade da busca da certeza de uma experiência que permaneça, tenha dimensão atemporal e duradoura, em contraposição a uma experiência temporal e passageira. Na sua visão, deveria se afirmar a supremacia da filosofia e reconhecer que o seu conhecimento é expresso pela linguagem e não condicionada a números, a quantificação e comprovação. Seria justamente esta questão da linguagem que criaria a possibilidade de um conceito de experiência mais amplo, em contraposição a Kant, pois,

um conceito de experiência a partir de uma reflexão sobre sua essência linguística possibilitará elaborar um conceito de experiência correspondente, que permitirá abarcar regiões cuja sistematização efetiva Kant não alcançou. Entre essas regiões supremas cabe mencionar a da religião (BENJAMIN, 1986, p. 16.).

O conceito de experiência para Benjamin toma como base a expressão *Erfahrung*, tendo como oposto o conceito de vivência, a partir da expressão *Erlebnis*. Ao retomar o estudo do conceito de *Erlebnis* em Benjamin temos uma referência ao alemão *Erleben*, que nos remete a ideia do estar vivo enquanto um fato acontece. Vivência porque se testemunha o momento, no sentido de provisoriedade, fugacidade, como algo isolado e segundo Konder (1998, p. 72), neste sentido, uma vivência apegada as exigências de uma existência prática, ligada a cotidianidade, permeada pela pressa e pelos efeitos imediatos de algo que precisa ser assimilado, pois senão pode passar e cair no esquecimento. Assim, continua Konder, emerge um tipo de homem e humanidade que vive o presente sem laços com o passado, entorpecido pelos apelos da sociedade consumista, desorientado e sem norte, mediante uma velocidade que caracteriza todas as suas ações e vivências, induzido ao esquecimento, sem espaço para a memória.

A experiência para Benjamin (1986) é o conhecimento que se obtém através daquilo que se acumula no indivíduo, que se desdobra como permanência. Daí a expressão *Erfahrung*, derivado do alemão *Fahren*, que remete a ideia de viagem que supõe um tempo capaz de dar

sedimento as coisas ou processos e modos de vida individual e coletiva que se alimentam pela partilha, intimidade, vínculos e que se estabelecem pela força da memória.

Benjamin refere-se ao apequenamento desta experiência na modernidade, que segundo ele é uma experiência diminuída, retrato de indivíduos que não se pautam mais no coletivo, na tradição, na memória, na comunidade. A técnica fez perder o sentido de tudo, enfraquecendo e esfacelando as experiências (BENJAMIN, 1986).

Em “Experiência e Pobreza” de 1933, Benjamin, identifica vários campos como a arte, a cultura, a história, entre outros, onde se estabeleceu um empobrecimento da experiência com a modernidade. A imagem de um ancião à beira da morte comunicando aos seus filhos o seu tesouro, nos remete a lição de transmissão de experiência, que conferiria autoridade aos mais velhos, que a consolidava e perpetuava por meio da história, da narrativa que sedimentava o ver, viver, contar, ouvir e transmitir, engendrando no tempo a memória, como força que sedimenta uma experiência (BENJAMIN, 1986).

No entanto, Benjamin, alerta para o processo de enfraquecimento da experiência com questionamentos provocadores:

O que foi feito de tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1986, p. 114).

Em decorrência da afirmação e dos questionamentos acima, pode-se afirmar com Benjamin, que a experiência se constituía em uma forma comunitária de organizar e viver a vida, marcada pelo rito de passagem e transmissão, pelos gestos, ações, sentimentos, memória, partilha, onde o individual se conectava com uma rede de significados coletivos que permitia um intercâmbio de experiências que eram construídas e que reforçava a identidade de um grupo, por meio da vivência concreta de intimidade e vínculos afetivos. Para Benjamin (1986), a experiência é o elo que nos vincula ao passado em seu aspecto social, histórico e cultural, no sentido material e imaterial. Porém, a humanidade está apartada desta experiência, vivendo um estado de empobrecimento que não é individual, mas diz respeito a humanidade como um todo (p. 115). Com o empobrecimento da experiência, essa perde o seu significado, abrindo espaço para a barbárie. É justamente num contexto de muitos acontecimentos que culminaram num estado de barbárie que Benjamin percebe este processo de empobrecimento: supremacia da técnica e do progresso; grandes guerras; crise econômica mundial; ascensão do nazismo e do

fascismo.

Benjamin nos faz pensar na dimensão da experiência empobrecida ao testemunhar e refletir sobre a condição dos pós-guerra e da crise econômica nos primeiros anos do século XX. Sofrimento, morte, horror, fome e miséria, entre outros, provocaram o emudecimento e a pauperização da experiência.

Na época já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos (...) Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1986, p. 114-115).

Para além das guerras e seus horrores, Benjamin, percebe na questão do progresso tecnológico moderno, também uma forma de miséria e empobrecimento, ao lançar o homem numa procura frenética pela questão da espiritualização:

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu sobre as pessoas com a renovação da astrologia, da ioga, da *Christian Science*, da quiromancia, do vegetarianismo, da gnose, da escolástica e do espiritualismo” (BENJAMIN, 1986, p.115).

Estas múltiplas formas de busca de renovação espiritual refletem o cansaço em relação a técnica e conseqüentemente um empobrecimento da experiência, pois, para Benjamin (1986, p. 115), constituíam, não em uma renovação espiritual autêntica, mas numa galvanização, uma experiência de revestimento superficial, querendo fazer desta um refúgio, uma espécie de proteção dos males dos tempos. Para Benjamin (1986), com a modernidade a experiência se esmoreceu, tornou-se ínfima, pois, na complexidade desta sociedade o indivíduo vive cada vez mais ao seu jeito, atomizado em seus pequenos e próprios mundos, enquadrados em seus espaços reais e em nossos dias, imerso ao emaranhado de redes sociais e outros dispositivos da internet. Cada vez mais prevalece os comportamentos individualizados em numa sociedade, marcadamente caracterizada pela comunicação eletrônica instantânea que mesmo aproximando, tem poder de afastar pessoas umas das outras, em um triste paradoxo.

Nesse processo de enfraquecimento da *Erfahrung*, segundo Benjamin (1986), o homem moderno passou a valorizar o romance a informação jornalística em detrimento da memória e narração tradicional, da formação passada de geração em geração pelos mais velhos, que exigia no momento da narrativa, ouvir, ler e interpretar, internalizando a experiência. Trocou-se, segundo o frankfurtiano, o saber experiencial contido no passado, na narração, pela praticidade e utilidade do presente, o imediatismo da informação, descontextualizada e enfraquecida de

sentidos. Nesta lógica, o caráter pragmático da sociedade administrada se impôs, onde o que não pode ser experimentado e utilizado, deve ser descartado.

Com isso, assinala Benjamin (1986), perdemos o vínculo com o conto, com a narração, com o aprendizado oral herdado de nossos antepassados, com a história material que nos precede e ficamos à mercê de uma eterna novidade: nossos atos estão fadados e são reféns de um eterno hoje, com um prazo de validade preso ao momento do próprio acontecimento. Assim resta a pergunta desconcertante de Benjamin (1986, p. 115), ao indagar sobre “qual o valor de todo patrimônio cultural, se a experiência não se vincula a nós? A pobreza de experiência leva a um ser humano desencantado, entristecido, com falta de ânimo e alegria, não pela falta de experiência, mas pelo não desejo de outras novas, pois se vê atropelado pelo excesso de informações que não se converte em experiências, impostas pelas fantasias da indústria do entretenimento presente nos meios de comunicação.

Portanto, Benjamin teceu de forma emblemática o empobrecimento da experiência na era do progresso em tempos da técnica na modernidade com seus reveses e contradições. Contudo, para Giorgio Agambem (2005) e Janne-Marie Gagnebin (2007), pode se observar que a perda de experiência está muito além dos contextos de guerra e sofrimento, presente até mesmo no cotidiano de nossa existência, ainda que descansada sobre a paz e a tranquilidade de nossas cidades, se comparada com outros tempos de guerra.

Para Agambem,

o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua. [...] O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2005, p. 22).

Já Gagnebin (2007), em seu texto “A primavera adorável perdeu o seu odor”, ao retomar as ideias de Georg Simmel⁵, analisa a transformação do espaço social da grande cidade, que representaria a vitória do racionalismo e do individualismo sobre a individualidade, em detrimento das relações sociais mais orgânicas, mais efetivas, mais comunitárias. Na sintonia com o pensamento de Simmel, vai dizer que o cidadão moderno é um indivíduo isolado, entregue à multidão no trabalho, na rua, em casa, seu olhar é submetido a um excesso de estímulos em detrimento de outros sentidos, incapaz de acompanhar e explicitar tudo o que vê,

⁵ Georg Simmel foi um sociólogo alemão. Janne-Marie Gagnebin retoma suas ideias a partir de um artigo de sua autoria, sobre obra de Walter Benjamin, “Alguns motivos em Baudelaire”.

indiferente a uma atitude contemplativa, incorrendo numa perda da aura das coisas. Tal situação e condição acaba por provocar o enfraquecimento radical da experiência, marcada pelo distanciamento dos seus pares e da alteridade do mundo e do sagrado, pois sua comunicação intersubjetiva sofre abalo irreparável, restando o isolamento e o silêncio emudecedor. O emudecimento dos soldados após a primeira guerra é agora o reflexo pálido da imagem dos indivíduos das metrópoles (GAGNEBIN, 2007, p. 1-3).

Assim, a existência cotidiana torna-se fria, insuportável devido a incapacidade de traduzir-se em experiência, pois tudo é efêmero, e a pressa, a ordem do dia, antes vista como imperfeição, agora é, nesta inversão de valores, o que determina tudo, pois o tempo é dinheiro, convertido como máxima a reger os atos e decisões das pessoas. Por isso, já afirmava Benjamin: “O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (BENJAMIN, 1992b, p. 36).

Jarek (2014), reflete que a principal consequência deste estado de coisas é o rompimento do intercâmbio de experiências, o aniquilamento da memória do indivíduo, a perda do sentido de história, processo que tem reflexos profundos na formação de cada sujeito, implicando seus valores e concepção de mundo.

Essa “pobreza de experiência”, a qual Benjamin se refere, deve-se muito à perda da capacidade das pessoas intercambiarem seus conhecimentos, trocarem seus saberes entre si. Processo indispensável para formação/educação de sujeitos plenos de conhecimento e mesmo enquanto sujeitos da história (JAREK, 2014, p. 303).

Por isso, Benjamin (1992b), ao testemunhar a perda da experiência do narrar, da memória, do fazer história, relata que o tempo presente, marcadamente moderno, como afirma Gagnebin (2007), é regido pelo choque, pela experiência vida do choque, pois toda experiência deste homem se vê diante da impossibilidade de ser autêntica. Nesta linha, corrobora Meinerz, ao afirmar que,

o excesso de estímulo que caracteriza a experiência do choque nasce e desenvolve-se na esfera da *Erlebnis*, a experiência vivida, que necessita ser absorvida ou incorporada imediatamente. As excitações sensoriais em demasia (visuais, auditivas, táteis, etc.) das pessoas nas cidades, produzem efeitos imediatos e constantes na consciência. Por questão de sobrevivência, não há tempo nem espaço para degluti-las, mas sim, deve-se assimilar tais impressões o mais depressa possível, já que estas se sucedem simultaneamente num ritmo frenético. Portanto, abrandados e polidos pelo consciente, os choques não se fixam na memória profunda, são acervo das lembranças conscientes tornando-se, segundo Benjamin, estéreis para a experiência (MEINERZ, 2008, p. 46).

Para Larossa (2002), o empobrecimento da experiência é reflexo da não compreensão de que o ser humano não se enquadra no tempo da máquina, na rapidez da técnica. Em

concordância com Benjamim, defende que a experiência exige rompimento, força de interrupção, para que seja autêntica e possa efetivamente acontecer.

Por isso, Larossa afirmava que

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Esta interrupção aludida por Larrosa, de alguma forma constituiria em um momento de experiência ao se contrapor aos diversos mecanismos, instrumentos e constructos que sabotam ou mesmo ofuscam e negam o sentido de experiência na vida humana, ao ter o poder de redimensionar os nossos sentidos, aguçar a sensibilidade ao criar abertura para a intensidade do momento vivido.

Seja como for, em face do exposto acima, considerando e perpassando pelas ideias e concepções benjaminianas sobre experiência bem como as contribuições dos demais autores que discutem sobre o pensamento de Benjamim, pode-se entender que o sentido de experiência é fundamental para pensar o ser humano no âmbito da cultura e da construção das relações sociais históricas. Ela pode dizer a respeito da humanização e do próprio processo de desumanização, se tomada com base as razões histórias e circunstâncias que provocam o seu empobrecimento.

Na diversidade de experiências que marcam nossa existência, ao entrelaçar cultura, memória, narrativa, história, tradição, a experiência lança as bases do humano em cada um de nós, cria em cada sujeito um diferencial, uma singularidade que deve constituir a base de toda a formação, antes de qualquer outra perspectiva e abordagem. Resgatar o sentido de experiência apresenta-se como uma possibilidade de elevação e construção do ser humano, tão danificado e diminuído em uma sociedade que se primou pela razão e pela técnica.

3.3 A experiência estética em Theodor Adorno

Considerando a estética como uma das mais importantes experiências que constitui o humano em nós, vale ressaltar inicialmente, antes de tratar desta em Adorno, como o pensador

frankfurtiano concebe o conceito de experiência. Em Adorno, experiência é “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo” (ADORNO, 2005, p. 12).

A afirmação de Adorno permite uma conexão com o pensamento de Walter Benjamin, na relação experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*),

o primeiro advém de *Fahren*, que significa conduzir, guiar, levar e também pode ser traduzido por viajar, no sentido do verbo *Reisen*. *Erfahren* diz respeito a chegar a, saber; sofrer, versado, esperto, experimentado. *Erfahrung*, segundo Benjamin, vincula-se ao conhecimento obtido por meio de uma experiência que se acumula, se prolonga, que se desdobra, como em uma viagem (*Fahren*).[...] *Erlebnis* conjuga a fugacidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal cotidiana e ordinária, a impressão forte que precisa ser assimilada às pessoas e que produz efeitos imediatos. Tudo a ver com a modernidade capitalista. É uma vida sem laços com o passado, atropelada pelo excesso de apelos da sociedade de consumo (LOUREIRO, 2006, p. 08).

Partindo das palavras de Loureiro e analisando atentamente as abordagens de Adorno e Benjamin sobre experiência, pode ser identificado uma crítica à sociedade capitalista administrada que assenta sua base no aqui e agora. Uma sociedade profundamente imediatista, cuja ideia de tempo e amadurecimento é relegado ou mesmo negado, pois tudo é *fest*, um *frenesi*, fugaz e convertível em dinheiro e prazer, desvalorizando e empobrecendo o conceito de experiência. Daí emerge um ser humano desequilibrado, empobrecido, insensível, frio e calculista. Tal pobreza de experiência é um mal que não conhece limites de fronteiras de raças e classes, configurando uma danificação de toda humanidade (BENJAMIN, 1986; ZUIN, 1998). Em Adorno a experiência estética poderá ser um remédio contra este mal que afeta a humanidade.

Esta experiência estética ocupa lugar privilegiado no pensamento de Theodor Adorno. Boa parte de suas obras se dirigem a discussão desta questão, sobretudo sua obra clássica “Teoria Estética” de 1968 e suas aulas anteriormente ministradas em Frankfurt na J. W. Goethe Universitat, que foram publicadas anteriormente com o título “Estética”, entre os anos de 1958 e 1959⁶.

Este olhar privilegiado de Adorno para experiência estética está relacionada a convicção do pensador frankfurtiano de que esta experiência se mostra como capaz de desvincular-se da lógica da racionalidade instrumental. Por isso, a construção de uma compreensão do modo pela qual a experiência estética torna-se tão decisiva para o indivíduo na modernidade, só pode ser

⁶ A questão estética também é tratada por Adorno no conjunto de outras obras como por exemplo “Mínima Morália” de 1945; “Kierkegaard: a construção do estético” de 1933.

compreendida e assimilada a partir da crítica que Theodor Adorno e Max Horkheimer fazem sobre a influência da técnica e da racionalidade instrumental, presente na obra “Dialética do Esclarecimento” de 1947.

Estes autores, Adorno e Horkheimer (2006), defendem que em um determinado momento, a sociedade e o ser humano passaram a ser dominados e administrados pela técnica e por uma forma de pensar instrumental, onde se perdeu de vista e empobreceu os valores estéticos constitutivos do humano. Todas as esferas das relações sociais foram afetadas, sobretudo a cultura, imprescindível para construção e funcionamento da sociedade. A cultura, segundo estes pensadores, transformou-se em um fenômeno onde também predomina o econômico.

Segue desta constatação, um questionamento importante que merece atenção no direcionamento desta questão:

Se como defendem, os autores [da Dialética do Esclarecimento], a vida passou a ser dominada e administrada por uma forma de pensar ligada a razão instrumental, a qual se perdeu as finalidades da própria vida humana, se inclusive a própria cultura transformou-se em um fenômeno onde predomina o econômico e não o artístico, **como possibilitar ao sujeito uma espécie de fuga dessa dominação constante ou um espaço no qual ele possa resistir a ela [grifo nosso]** (PETRY, 2015, p. 11).

A resposta de Adorno seria a experiência estética, como uma possibilidade encontrada pelo sujeito para buscar um refúgio, no sentido de resistência e libertação para o enfrentamento de uma sociedade que funciona a partir da lógica da dominação pela razão. A discussão sobre experiência estética em Adorno tem como referência a questão da obra de arte, vista pelo autor como “possibilidade de expressão do não idêntico” (ADORNO, 1982, p. 206). A arte teria capacidade de contrapor-se a atitude reducionista da lógica e da razão, imperativos da razão instrumental, conferir a natureza um lugar e de dar voz as vozes silenciadas pela razão (DUARTE JUNIOR, 1993).

Segundo Adorno (1982), a arte recuperaria os “impulsos miméticos” reprimidos pela razão, dissolvendo as barreiras entre o sujeito e o objeto, criadas pela razão instrumental. Pela *Mímeses*, a experiência estética estaria revestida de força para se impor aos produtos da indústria cultural, que reproduz a dominação da sociedade. Pela experiência estética, diz o autor, há uma recusa em conceber a vida em seus fins imediatos, potencializando o sujeito em sempre desejar buscar algo mais, que os ultrapasse (ADORNO, 1982).

O conceito de *Mímeses* é fundamental e esclarecedor para compreensão do pensamento adorniano na questão da arte e da estética. Segundo Gebauer e Wulf (2004), na obra intitulada

“*Mimese* na Cultura: agir social, ritual e jogos, produções estéticas”, no pensamento de Adorno a *Mímeses* aparece como categoria de base ao processo de formação (*Bildung*) que se constitui intersubjetivamente nas práticas de determinada sociedade, contribuindo para um agir ético e estético, expresso, sobretudo, pelo respeito ao outro e às diferenças.

O conceito de *Mímeses* aparece na obra “Dialética do Esclarecimento” de Adorno e Horkheimer. Especificamente em Theodor Adorno, o conceito de *Mímeses* é determinante para demonstrar sua preocupação com o ser humano. No seu pensamento, o conceito de *Mímeses* é ampliado e diz respeito as práticas corporais e culturais da vida cotidiana, e é utilizado para designar os gestos, imagens e representações que fazem parte do humano e suas ações presente nas práticas sociais.

Para Alves Junior (2003, p. 42), Adorno não trata a *Mímeses* de forma tradicional como cópia, repetição ou “um puro adaptar-se do organismo a outro organismo”, mais do que isso, expõe que a *Mímeses* pode se apresentar de forma originária, autêntica, necessária ao desenvolvimento humano, que foi, no passado, manipulado pelo rito mágico, homogeneizado na modernidade pela razão instrumental por meio da técnica e da indústria cultural, produzindo o inumano no humano.

Em Adorno, segundo Gagnebin (1993), há uma aproximação da *Mímeses* da arte, como forma de resistência, pois somente ela, na perspectiva adorniana, escapa a imitação e tem a capacidade de possibilitar ao homem o poder crítico e reflexivo ofuscado ou negado pela razão instrumental. Dizia Adorno (1982, p. 363), “uma *ratio* sem mimese nega-se a si mesma”, isto é, percebe-se que o exercício reflexivo mobiliza a existência sensível do ser humano.

Em suma, numa sociedade que se constituiu sobre a dominação da razão e da técnica, o sujeito acaba fazendo renúncias e enfraquecendo suas relações e experiências, sobretudo estéticas. Assim, para Adorno (1982), a arte se apresenta como um modelo de comportamento alternativo ao posto pela sociedade administrada. Nesta perspectiva, Adorno (1982) defende que, por não ter a finalidade prática e não se “enquadrar” na concepção do “servir” utilitarista e pragmático, elevando-se do mundo empírico e de suas regulações, a arte oferece ao sujeito uma experiência de liberdade e de estética.

A obra de arte autêntica, que para Adorno (1982, p. 206), seria aquela que não está “sujeitada”, que preservou sua autonomia e não se curvou as sujeições e funções e determinações externas e por isso alcançou sua autonomia, consegue desvincular-se das finalidades práticas características da racionalidade instrumental, movendo por necessidades internas. O pensador frankfurtiano retrata a arte como capaz de apresentar um teor de verdade

escondido de forma misteriosa e enigmática, exigindo contemplação, reflexão, pois, seu conteúdo não se mostra ou se oferece de forma imediatista e pragmática, mas requer reflexão crítica, precisa ser pensada e neste sentido a experiência estética, em Adorno (1982, p. 156) se aproximaria de uma experiência filosófica e a justificaria.

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 que justifica a estética (ADORNO, 1982, p.197).

Em sintonia com as palavras de Adorno, segundo Loureiro (2006), citando o autor frankfurtiano, a arte como experiência estética implica o desvendar dos enigmas da realidade, pois, “ela toma como forma de conhecimento, recebe todo o seu material e suas formas da realidade, em especial da sociedade, para transformá-la” (ADORNO, 1982, p. 13). Por isso, continua, ainda retomando as palavras de Adorno, “a arte carece de filosofia para dizer o que ela não consegue dizer, mas só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo” (1982, p. 89).

Deste modo, para que haja uma verdadeira experiência estética, segundo Schaefer (2012), ao retomar esta questão no pensamento adorniano, é fundamental que o seu conteúdo de verdade se revele por meio de uma reflexão filosófica, portanto, de forma não imediatista ou unicamente emocional, pois, “a genuína experiência estética deve tornar-se filosofia ou então não existe” (ADORNO, 1982, p. 202). Porém, Adorno não concebe a experiência estética como um ato ou sentimento somente ligado a obra de arte, restrito na sua concepção ou conceito. A experiência estética supõe emoção, razão e reflexão muito além da obra de arte (ADORNO, 1982).

O termo estético ou estética, tem sua origem em estesia que quer dizer sensibilidade, e é o oposto de anestesia. *Aesthesis* é a palavra grega que designa percepção, sensação, e podemos compreender as experiências estéticas como todas aquelas que envolvem nossos sentidos, percepções e emoções. Como Adorno, para Shusterman (1998), é preciso pensar a experiência estética de forma ampla, pois,

a experiência estética não se limita a prática artística historicamente estabelecida. Ela existe em primeiro lugar, na percepção da natureza, inclusive nesta parte da natureza que é o corpo humano. Mas também encontramos em rituais e no esporte, nos fogos de artifícios, na ornamentação doméstica e corporal, de roupas e indumentárias a tatuagens, das pinturas rupestres as modernas e contemporâneas telas e decorações interiores. Com certeza, na inúmeras cenas e experiências cheias de vida e cor que povoam nossas imaginações e cidades, embelezando nossa via cotidiana (p. 38).

Para Vasques (1999, p. 12), tudo o que é objeto de relação, de comportamento ou de

experiência, que se trate de uma paisagem natural, uma flor, um colibri ou um objeto produzido por um homem, bem como qualquer outra situação que envolva o olhar, a imaginação, o contato, impregnado pela força da escolha traz em si uma finalidade ou orientação estética. A experiência estética é uma condição e exigência do humano, independente do que a arte outorgada pode representar para os processos e meios dos quais nos humanizamos. “A experiência estética está em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz sabermos que estamos vivos”. (VICTÓRIO FILHO, 2005, p. 9)

A experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem haver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. Experimentar esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. Segundo Vigotsky (2009, P. 46) “sem a experiência com as coisas não há possibilidade de a imaginação acordar e inspirar a criança a criar”.

Na perspectiva de Betlinski (2016), há na experiência estética uma forma de conhecimento que carrega em si uma capacidade de ampliar nossos sentidos da realidade.

A experiência estética pode ser compreendida como a primeira forma de conhecimento do mundo. Nossas percepções sensíveis captam a realidade que nos cerca, desperta emoções e sentimentos no sujeito da percepção e também pode nos levar a outras formas de produção de conhecimentos configurados como científicos, filosóficos e artísticos. (BETLINSKI, 2016, p. 121).

Posto desta forma por Betlinski, temos um elemento importante a ser destacado no que diz respeito a questão da superação da dicotomia entre o entendimento e o sentimento, que segundo Adorno (1982, p. 364), caracterizou a divisão da subjetividade, presente na história da humanidade, sobretudo com advento da razão moderna. A experiência estética funda a possibilidade de percepção e compreensão de que, na estrutura humana, pode haver uma integração entre o conhecer e o sentir, ou dito com outras palavras, a razão e a sensibilidade não se excluem e menos ainda não se diferem em absoluto e mesmo na oposição, permanecem interdependentes. (ADORNO, 1982, p. 364)

Enfim, a experiência estética resgata a essência, a plenitude do humano em nós na medida que pela sensibilidade nos conecta com a realidade. Ou ainda, considerando as palavras de Pucci (1999, p. 1975), “a experiência estética oferece aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento e ao nosso entendimento uma dimensão de sensibilidade”. Daí, certamente segue sua inalienável necessidade em nossa existência cotidiana no mundo como forma de humanização.

A recuperação ou fortalecimento da experiência estética, bem como do próprio sentido de experiência, postulado por Adorno e Benjamin, apresentam-se como um contraponto à lógica da razão instrumental e da indústria cultural por favorecer a formação dos sentidos, aguçar o pensamento criativo, favorecer a admiração, provocar em nós o estranhamento, criar possibilidades de pensar a realidade de inúmeras formas, favorecendo a formação humana, contribuindo para o entrelaçamento do conhecer, agir e sentir.

Adorno e Benjamin (2006) não desconsideravam o valor da razão e da técnica, mas defendiam a necessidade de pensar nas posturas irracionais e absolutização das mesmas e seus desdobramentos que desumanizam, reprimem, desvirtuam as potencialidades do ser humano e separam aquilo que precisa estar unido: razão e sensibilidade. Assim, o sentido de experiência e a experiência estética podem servir para educar nossa sensibilidade, nosso pensamento, ampliando a forma de compreender a realidade e qualificando nosso agir no mundo.

Contudo é necessário conhecer e fundamentar os caminhos, as raízes e os mecanismos que sabotaram o sentido da experiência na vida humana e provocaram a perda ou enfraquecimento da experiência estética e quebraram a força da unidade e interdependência do conhecer, agir e sentir, dentro da sociedade e com consequências para a prática docente.

4 O EMPOBRECIMENTO DO SENTIDO DE EXPERIÊNCIA E DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA VIDA HUMANA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE

4.1 A Escola de Frankfurt e o surgimento da Teoria Crítica da Sociedade

Os conceitos de experiência e experiência estética apresentados na seção anterior foram importantes para entender sua concepção enquanto uma dimensão da existência humana, como algo que determina e potencializa a nossa humanidade. Nesta parte da dissertação, o esforço de análise se concentrou no entendimento de como o sentido de experiência e a experiência estética sofreram um empobrecimento, e conseqüentemente um empobrecimento do sentido de humanidade, sobretudo a partir da consolidação da sociedade administrada. Tratou-se de apresentar e compreender conceitos essenciais para a crítica da realidade social vigente a partir do advento da razão iluminista e do fortalecimento da burguesia e do capitalismo, como por exemplo, os conceitos de razão instrumental, indústria cultural, semiformação, dialética negativa, entre outros. A apropriação destes conceitos permitiu apresentar uma análise crítica do empobrecimento do sentido de experiência estética e seus reflexos na vida humana, na educação e na prática docente. Para a construção deste entendimento foi imprescindível apresentar e compreender o aporte teórico oferecido pela Teoria Crítica da Sociedade, a partir de sua crítica a constituição desta sociedade administrada e seus mecanismos de sustentação de um poder dominador, no contexto do surgimento da Escola de Frankfurt.

A Escola de Frankfurt e o surgimento da Teoria Crítica da Sociedade está diretamente ligada a história do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. As origens deste Instituto, remontam o ano de 1923, quando foi realizada a Primeira Semana Marxista do Trabalho. Esta semana foi idealizada por Felix Weil, que acabava de se tornar doutor em economia e Albert Gerlach. Segundo Duarte (2010, p. 33), Weil propôs e financiou a criação de um instituto que deveria se “dedicar à pesquisa da situação social, econômica e política do mundo contemporâneo, de modo totalmente não dogmático ou partidário, mas tendo como fundamento o marxismo”

Felix Weil defendia a necessidade de aprofundar a discussão marxista e expandir esse debate para além dos espaços comumente habitados pela teoria de esquerda e, em parceria com Kurt Albert Gerlach, tinham o intuito de construir um instituto dedicado ao socialismo científico. Depois de negociações com o Ministério de Ciência, Arte e Educação da Alemanha e com a Universidade de Frankfurt, em 1923, foi obtida a autorização para construção do

Instituto para Pesquisa Social, na Johan Wolfgang Goethe, mais conhecida por Universidade de Frankfurt.

Duarte (2010) e Matos (1993) demonstram que Carl Grünberg, foi o primeiro diretor do Instituto, oficialmente inaugurado em 22 de junho de 1924, devido a morte prematura de Kurt Albert Gerlach. Grünberg defendia a possibilidade de pesquisadores desenvolverem estudos a partir do materialismo histórico e dialético inaugurado por Marx. Por isso, durante sua direção o instituto realizou pesquisas sobre a história do socialismo e do movimento operário, sobre a história econômica, sobre a história e a crítica da economia política tanto da Alemanha como da Europa como um todo.

No dia 24 de janeiro de 1931, após a morte de Grünberg, Max Horkheimer passou a ocupar o cargo de diretor do Instituto e professor de Filosofia da Sociedade da Faculdade de Filosofia da Universidade de Frankfurt. Esta mudança na direção do Instituto de Pesquisa Social veio acompanhada de mudanças no foco das pesquisas e na aproximação com a psicanálise e a aproximação de outros intelectuais, como Herbert Marcuse, e Theodor W. Adorno, que passaram a integrar o Instituto. Entre 1934 e 1935, é que Walter Benjamin passou a ser colaborador regular do Instituto de Pesquisa Social. (MATOS, 1993)

Os estudos de Matos (1993), sobre a origem da Escola de Frankfurt, corroboram na compreensão de que com o crescimento da onda fascista e ascensão do nazismo com Hitler na Alemanha, os fundadores do Instituto de Pesquisa Social passaram a cogitar sua transferência para fora da Alemanha. Em 1934 foi transferido então, para Nova York, afiliando à Universidade de Columbia. Foi nesta fase que muitos dos importantes trabalhos dos pensadores da Escola de Frankfurt começaram a emergir, e a residência do Instituto em Nova Iorque foi parte da recepção favorável do seu trabalho na academia estadunidense e inglesa. Após o término da guerra, o retorno a Frankfurt se deu em 1951, sob a direção de Friedrich Pollock.

Atualmente, utiliza-se a expressão “Escola de Frankfurt” para designar um grupo de intelectuais que participou e deu origem às pesquisas desenvolvidas junto ao Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt. Contudo, ressalta Marcos Nobre (2004), que tal denominação foi adotada apenas externamente, nos anos 1960, quando de fato surgiu a imagem de uma Escola e que a expressão “Teoria Crítica” foi inicialmente inspirada e desenvolvida por Max Horkheimer em seu ensaio “Teoria tradicional e Teoria Crítica”, escrito em 1937.

O texto “Teoria Crítica e Educação”, de 1995, de Bruno Pucci, e o livro “Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo” de 1993, de Olgária Matos, entre outros, traçam um panorama bem específico do nascimento e trajetória da Escola de Frankfurt até a consolidação

dos seus principais temas em uma Teoria Crítica que se opôs a Teoria Tradicional como forma de pensar a sociedade.

Pucci (1995) e Matos (1993), corroboram na compreensão de que a Teoria Crítica é resultado dos estudos da Escola de Frankfurt. Escola de Frankfurt, portanto, como ficou demonstrado é o nome dado ao grupo de pensadores alemães do Instituto de Pesquisa Social da cidade de Frankfurt, na Alemanha. Trata-se de um grupo de intelectuais que na primeira metade do século XX produziram um conjunto de ideias que ficaram conhecidas como Teoria Crítica, tendo como principais teóricos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse⁷.

Além do contexto histórico, o contexto das ideias e percepções do surgimento da Teoria Crítica é bem específico. Os pensadores de Frankfurt apresentavam um descontentamento com os rumos e resultados do discurso marxista em relação ao capitalismo, a sociedade e ao proletário. Discursos que começavam a ser reavaliados a partir de um questionamento fundamental para os posicionamentos e produções posteriores destes autores. Questionava-se a ideia de que a luta entre os proletários e a burguesia iriam resolver as questões sociais. Dito de outra maneira, embora sofressem influência do marxismo, partiam de uma crítica ao mesmo.

Inicialmente os estudos se concentravam na discussão sobre os rumos do marxismo do ponto de vista teórico e prático, sobretudo na constatação de seu distanciamento dos proletariados. Assim, a Escola de Frankfurt procurou dedicar-se nos anos de 1920 ao estudo dos problemas do movimento operário, na tentativa de unir teoria e prática.

É preciso levar em consideração, segundo Pucci (1995) e Marcos Nobre (2004), que os teóricos frankfurtianos não são intérpretes de Karl Marx, mas partem do marxismo como inspiração para compreender a sociedade em suas estruturas sociais, políticas e econômicas. O nascimento da Escola de Frankfurt se constituiu de um movimento auto reflexivo do marxismo, uma reflexão sobre o “novo” papel do materialismo histórico, do conceito de história, do conceito de classe, da cultura, da arte, da estética, entre outros.

Segundo Pucci (1995, p. 14), retomando as ideias de Manacorda (1991), este movimento reflexivo em relação ao marxismo se constituiu numa crítica ao seu economicismo e sua

⁷ Estes pensadores legaram grandes contribuições para se pensar a sociedade no aspecto social, cultural, político e econômico entre outros. Seus textos clássicos são: “Dialética do Esclarecimento” de 1947, de Theodor Adorno e Max Horkheimer; “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” de 1937 e “Eclipse da Razão” de 1947, de Max Horkheimer; “Teoria Estética” de 1968, “Dialética Negativa”, de 1966 e “Mínima Moralidade” de 1945, de Theodor Adorno; “Razão e Revolução” de 1941 e “Eros e Civilização” de 1955, de Hebert Marcuse; “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” de 1955 e “Experiência e Pobreza” de 1933 e “Teses sobre o conceito de História” de 1940 de Walter Benjamin.

insensibilidade aos problemas da pessoa, reduzindo tudo às categorias econômicas. E continua Pucci, afirmando que a Teoria Crítica que nasceu da Escola de Frankfurt, embora leve em consideração elementos das ideias de Karl Marx, a base do discurso, teoria e prática, não é restrita a dimensão das categorias econômicas da realidade capitalista monopolista. Ela busca uma complementariedade, releitura, atualização destas ideias à luz de novos desafios, sempre aberta a novas abordagens, com objetivo de transformar a realidade.

Olgária Matos (1993) e Bruno Pucci (1995), nos seus estudos, apontam para o fato de que diversas mudanças históricas provocaram a necessidade de repensar e revitalizar as ideias do marxismo: nova realidade social e histórica; enfraquecimento do movimento operário; fascismo; nazismo; Stalinismo; queda dos soviets. Uma nova realidade social e um novo contexto que exigia rever as construções teóricas para compreendê-las, pois o marxismo tradicional era incapaz de compreender tal realidade, apelando só pela questão econômica, exigindo uma nova leitura do mundo. Neste contexto emerge a Escola de Frankfurt.

Para Adorno (2001b), o marxismo deu muita ênfase a crítica econômica, devido ao aumento das forças produtivas industriais de produção e a influência de uma consciência sindical economicista. Defende que teria sido necessário levar em consideração também outros aspectos da realidade. Segundo Pucci (1995), Adorno não nega a importância da questão econômica, mas procurou relativizá-la, pois seu foco era a sociedade, o que fica evidente quando em 1947, escreve juntamente com Max Horkheimer a “Dialética do Esclarecimento”, marcando a passagem de um Teoria Crítica geral para uma Teoria Crítica da Sociedade. (PUCCI, 1995)

Também Walter Benjamin (1992b, p. 222) acenava nesta direção na primeira tese do texto “Sobre o conceito de história”, de 1940, ao questionar a necessidade do materialismo histórico, base do marxismo, rever sua postura economicista e materialista da realidade abrindo-se para outras dimensões subjetivas da vida humana. Um certo revisionismo está presente nesta tese quando Benjamin propõe a aproximação do materialismo histórico à teologia acenando para a importância de outras questões e possibilidade de abordagem da realidade que não somente a econômica.

Outro tema e aspecto que fez nascer os estudos da Escola de Frankfurt e que se desdobrou nos diversos conceitos e teorias de base da Teoria Crítica, foi a preocupação com a razão. Para os frankfurtianos a razão que nasceu da valorização da ciência, se converteu em uma razão instrumental. Uma razão positivista de dominação e intervenção da natureza a serviço do capital, que se estende e produz um homem alienado. Na visão destes, a ciência não

era imparcial, mas controladora do homem. O aspecto central desta dominação seria a indústria cultural e a massificação do conhecimento, da arte, da cultura, acabando com a individualidade de cada um, levando a reduzir tudo a objeto de consumo, a uma realidade reificada.

Portanto, o pensamento da Escola de Frankfurt, por meio de seus pensadores e de suas obras, tecia uma crítica reflexiva ao marxismo e críticas as consequências e rumos do marxismo no passado, fazendo releituras das ideias importantes, mas conservando uma crítica a lógica capitalista em busca de uma tomada de consciência de classe, com o objetivo de descortinar a realidade “reificada” do capitalismo. Ao mesmo tempo miravam na crítica da instrumentalização da razão e seus desdobramentos na sociedade.

O pensamento crítico da Escola de Frankfurt, base da Teoria Crítica se dirige a ordem política e econômica do “mundo administrado” como dizia Adorno ou “sociedade unidimensional” na visão de Marcuse (2015). Essa ordem, defendia Adorno e Horkheimer, usa um aparato tecnológico e impõe um condicionamento padronizado, homogêneo, eliminando a individualidade e autonomia do sujeito. Segundo Matos (1993), a Escola de Frankfurt foi uma das mais importantes tendências filosóficas e teorias da sociologia do século XX, e buscou diante do pessimismo metafísico, redefinir a razão e por meio da imaginação estética reencontrar o reencantamento do mundo despoetizado da técnica (p.18).

Os estudos da Escola de Frankfurt oferecem ao nosso entendimento uma possibilidade de compreensão do processo de empobrecimento da experiência e enfraquecimento das experiências estéticas. Segundo os pensadores desta escola, de modo especial Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, a sociedade administrada se ergueu e opera por meio de mecanismos que mantém relação entre si e que são sabotadores do sentido de experiência, cujos reflexos também são percebidos na questão estética. Estes mecanismos sabotadores seriam a razão instrumental, a indústria cultural e a semicultura.

Ao analisar o processo de racionalização da cultura ocidental, segundo Matos (1993), a Escola de Frankfurt, defende que a razão se converteu em uma razão instrumental, impondo o domínio sobre a natureza e provocando o desencantamento do mundo. Para os iluministas a razão deveria conduzir a emancipação (ADORNO, 2001). Porém, esta foi ofuscada pelo crescimento do capitalismo na medida que a ciência se impôs. Os resultados deste crescimento e imposição se fez sentir nos impactos da racionalidade sobre a cultura, no banimento do valor da crença, no individualismo, na danificação do ser humano em sua sensibilidade.

O ser humano que emergiu deste estado de coisas, ficou fragmentado, vazio e superficial. Neste vácuo, o processo de industrialização, com seu processo de mercantilização

e afirmação, criou mecanismos e dispositivos simbólicos, que converteu tudo a ideia de mercadoria, regida por um valor, constituindo uma fetichização de tudo e de todas as coisas. Este processo, como produto avançado e extensão da instrumentalização da razão, Adorno (2002) definiu como indústria cultural.

A indústria cultural passa a aliciar a capacidade imagética, reflexiva e crítica do sujeito fornecendo e impondo uma imagem ilusória, irreal ou estereotipada da realidade. Todo este processo se converte em uma semiformação generalizada que se apresenta como formação cultural, mas que na prática, segundo Adorno (2002) inverte a lógica da formação cultural que deveria ser para a vida e para o espírito e não reduzida ao mercado de trabalho, instituindo uma semicultura.

Foi movendo-se por uma crítica à realidade constituída, que a Escola de Frankfurt fez nascer uma Teoria Crítica da Sociedade por um processo de autorreflexão que se impõe para articular o conhecimento com a realidade social. A Teoria Crítica passou a se referir a crítica enquanto processo autoconsciente com uma necessária e radical vinculação da teoria à prática, com vistas à transformação da realidade vigente. (HERMANN, 2005)

Neste ponto, a base da crítica desta teoria é a postura dialético negativa. A dialética negativa é, segundo Adorno (2009) a disposição para a construção de um conhecimento a partir da contradição, da negação, aberto ao “não-idêntico” que produz contradições no pensamento em busca da verdade. Para Adorno, “o seu nome, dialética negativa, significa somente, por enquanto, que os objetos não estão completamente integrados no seu próprio conceito, que eles estão em contradição com a norma tradicional da *adaequatio*” (2009, p. 16). Segundo Adorno, um novo modo de pensamento filosófico, um pensamento dialético negativo produz um conhecimento verdadeiro, um conhecimento que se move no processo de “constelação” para compreender a realidade. O pensamento verdadeiro é o que se move pela crítica, cuja força é resistir ao pré-pensado e ao abrir-se ao “não-idêntico”, é capaz de usar autonomamente a sua razão e experimentar uma iluminação verdadeira.

4.2 A razão instrumental, a indústria cultural e a semicultura e suas consequências no ser humano e na sociedade

A questão da instrumentalização da razão é o ponto chave e fundamental das críticas que a Escola de Frankfurt vai tecer a diversos setores da sociedade e situações da vida humana. Os frankfurtianos partem da afirmação inicial do Iluminismo sobre a razão para refletir sobre o

surgimento da razão instrumental, e como consequência sua perda de sentido emancipatório.

Segundo Abbagnano (2007), o Iluminismo ou Ilustração foi um movimento histórico filosófico que defendia o uso da razão, visto como luz, contra o Antigo Regime absolutista e pregava a liberdade econômica e política⁸. Nas suas palavras,

o Iluminismo historicamente traduz o conjunto de ideias desenvolvidas por um grupo de intelectuais no século XVII e XVIII. Basicamente, este grupo reunia uma elite intelectual interessada em pensar a cultura, a economia e a política, como forma de mobilizar a razão na reforma da sociedade e do conhecimento, por oposição ao obscurantismo do mito e da superstição (ABBAGNANO, 2007, p. 535-536).

A partir do exposto acima, tem-se que o Iluminismo pretendia a construção de um olhar capaz de abranger a totalidade da realidade em conformidade com o uso de uma razão capaz de desvendar e compreender as forças que compõe o pensamento e as relações que embasam a existência humana na sociedade e na história. Ainda nesta linha de compreensão sobre o Iluminismo e sua valorização da razão, Strenger (1998),

salienta que, enquanto tendência de pensamento, o ideário iluminista é definido pelo emprego da crítica e das normas da razão a todos os campos da experiência humana. Daí a acepção proposta por Kant: “O Iluminismo é a libertação do homem de sua culpável incapacidade. A incapacidade significa a impossibilidade de servir-se de sua inteligência sem a direção do outro. Esta incapacidade é culpável por que sua causa não reside na falta de inteligência, mas de decisão e valor para servir-se de si mesmo dela ...Sapere aude!”. Dessa maneira, para o Iluminismo, a razão é única em todos os homens e a mesma em todas as épocas e em quase todos os povos, caracterizando-se, ainda, pela entusiástica aspiração a estender a todos os campos da experiência humana a análise racionalista (p. 200).

Na nota de tradução da obra “Dialética do Esclarecimento” no Brasil, o tradutor Guido Antônio de Almeida, ressalta que, para Adorno e Horkheimer, o Iluminismo como esclarecimento, tratava-se de um processo de desencantamento do mundo, retomando um conceito de Max Weber, pelo qual as pessoas se liberam das potências místicas da natureza, indo buscar sua justificação na glorificação da ciência. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 7)

Considerando essas afirmações iniciais, é possível perceber que para o Iluminismo a razão é quem deveria governar a sociedade e não a mitologia. Há um otimismo nos tempos da ilustração quanto a razão, vista como emancipatória, universal, daí a importância que os

⁸ O centro do Iluminismo foi a França, com o movimento enciclopedista e reunia nomes importantes como Diderot, D’Alambert, Montesquieu e Voltaire. Porém este movimento ganhou o mundo e teve nomes de destaque como por exemplo, entre outros, Rousseau, franco-suíço, John Locke, na Inglaterra, Hume e Kant na Alemanha. (ABBAGNANO, 2007)

pensadores deste movimento deram a ciência, a técnica e a economia.

Nas palavras de Horkheimer e Adorno,

no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o Iluminismo sempre perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo, e fazer deles posição de senhores [...] o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 17).

Livrar os homens do medo implica dirimir os mistérios, esclarecer a natureza, tornar os fenômenos naturais e sociais compreensíveis ao homem, isso demanda uma forma de conhecer e determina em si mesmo a superioridade dos homens. Por isso, depreende-se desta afirmação clássica dos pensadores frankfurtianos que a razão, a ciência e a tecnologia tinham por finalidade servir para libertação e emancipação do homem em relação aos mitos, aos tradicionalismos e irracionalismos que levavam ao fanatismo e a distinção de pessoas.

Para os iluministas, de modo especial para Kant, a razão como crítica, era fonte de esclarecimento. O termo esclarecimento remete a expressão e conceito “*Aufklärung*”. Kant, entendia o esclarecimento como saída da menoridade, da incapacidade de pensar por si mesmo, para a capacidade de pensar e falar por si mesmo como possibilidade de emancipação e de uma sociedade democrática.

Segundo Kant (2005, p. 100), "a menoridade é a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo", e continua, “a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens permanecem na condição de menoridade”. *Aufklärung* é um processo individual, no qual o indivíduo é intimado a auto aprimorar-se. Além disso, se apresentará o processo da *Aufklärung* como uma ideia normativa.

Para Rodhen (2004), refletindo sobre Kant, no estado de menoridade, o homem não age pela razão, não analisa racionalmente a realidade em seus diversos contextos, sendo influenciado e direcionado por algum mecanismo, como o mito, a religião, a política e hoje os próprios meios de comunicação. Kant, segundo Nobre (2004), acreditava que o indivíduo tinha a responsabilidade de se libertar, pelo uso da razão, que deveria consistir em uma vontade política, uma decisão pessoal. Portanto, a razão iluminista teria um sentido emancipatório. Porém, essa razão emancipatória acabou se transformando em uma razão instrumental, no processo de afirmação do capitalismo monopolista.

Adorno, na obra “Educação e Emancipação”, que consistiu em um conjunto de palestras e entrevistas radiofônicas sobre problemas da pedagogia prática, proferidas por ele entre 1962 a 1969 e publicadas posteriormente após sua autorização, ao refletir sobre a obra de Kant, ligada

a emancipação, a menoridade e a democracia, relata, a partir do ensaio deste filósofo, intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, que

ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto culpável quando sua causa não é a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem orientação de outrem. “Esclarecimento é à saída dos homens de sua auto inculpável menoridade” (ADORNO, 2006, p. 169).

A constatação cética de Adorno e Horkheimer (2006, p. 19-20) é de que no decorrer do tempo, o ideal iluminista, ao contrário do que se esperava, não encontrou o caminho da verdadeira humanização, emancipação e democratização da sociedade através do domínio da razão sobre a mitologia. Pelo contrário, ele acabou fazendo a sociedade recair na condição de barbárie, como por exemplo os totalitarismos fascista e nazista.

Para Matos (1993), reafirmando o pensamento de Adorno e Horkheimer, não se cumpriram as promessas da filosofia das luzes, que confiavam na razão como capaz de conhecer e dominar a natureza, promover o aperfeiçoamento moral e a emancipação política. Ainda segundo a autora, a razão iluminista procurou refutar o mito, substituindo pela ciência, mas esta perdeu sua destinação humana.

O conceito razão instrumental é assim, um termo amplamente usado por Max Horkheimer e Theodor Adorno e remete a um dos conceitos fundamentais da Teoria Crítica. Segundo Nobre (2004), o conceito de razão instrumental está ligado a um estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados e neste estado se opõe a razão crítica.

O processo de transformação da razão em racionalidade técnica, razão instrumental ou ainda razão formalizada é bem refletida por Max Horkheimer em sua obra “Eclipse da Razão” de 1947. Para falar da razão instrumental, o autor faz uma distinção entre razão objetiva e razão subjetiva. A razão objetiva até a instrumentalização da razão era vista em um processo de harmonia entre a faculdade racional humana e a realidade em si mesma, como base de uma razão universal capaz de guiar a humanidade. A razão objetiva seria a razão a priori, autofundada e auto constituinte do mundo. Por isso,

durante longo tempo predominou uma visão diametralmente oposta do que fosse a razão. Esta concepção afirmava a existência da razão não só como uma força da mente individual, mas também do mundo objetivo: nas relações entre os seres humanos e entre classes sociais, nas instituições sociais, e na natureza e suas manifestações. (...) Esse conceito de razão jamais exclui a razão subjetiva, mas simplesmente considerou-a como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas (HORKHEIMER, 2007, p. 10).

Segue desta afirmação, que a razão objetiva não exclui a razão subjetiva, mas a ela se

opõe. A razão subjetiva é fruto do empirismo e “relaciona-se essencialmente com os meios e os fins, com adequação aos procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem autoexplicativos”. (HORKHEIMER, 2007, p. 9)

Na razão objetiva a humanidade possuiria a faculdade originária de conhecer a realidade, devido ao fato de não ser uma instância subjetiva da mente. Já na razão subjetiva, essa razão é colocada em dúvida porque para razão subjetiva, fruto da concepção empirista, não há ideias inatas ou existências originárias inatas, anterior a experiência. Na concepção da razão subjetiva, a racionalidade deixa de ser uma instância fundadora, originária, auto constituinte e passa a ser originada dos fatos, instrumento do conhecimento e da realidade que não é vista como racional em si mesma.

Nesta condição, a razão perde a soberania que lhe era atribuída, torna-se dependente da questão empírica, tornando-se subjetiva, uma ferramenta de caráter instrumental e formal para compreensão da realidade. Horkheimer destaca a diferenciação essencial entre razão objetiva e razão subjetiva, ao afirmar que

há uma diferença fundamental entre esta teoria, segundo a qual a razão é um princípio inerente da realidade, e a doutrina de que a razão é uma faculdade subjetiva da mente. Segundo esta última, apenas o sujeito pode ter verdadeiramente razão: se dizemos que uma instituição ou qualquer outra realidade é racional, geralmente queremos dizer que os homens a organizaram de um modo racional, que eles aplicaram a esta instituição ou realidade, de modo mais ou menos técnico, a sua capacidade lógica de cálculo. Em última instância, a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado (HORKHEIMER, 2007, p. 11).

Considerando a presente diferenciação, no processo de instrumentalização da razão, esta torna-se subjetiva, dependente da capacidade calculadora da probabilidade, do domínio instrumental da natureza, com o domínio técnico, com a capacidade da lógica e do cálculo. Neste sentido, a razão assume um caráter de formalização, ferramenta de controle dos homens e da natureza, perdendo seu caráter emancipatório.

Pucci (1995), Nobre (2008) e Matos (1993), também estabelecem relações importantes sobre as transformações da razão emancipatória em razão instrumental no capitalismo monopolista, constituindo uma mitificação do Iluminismo. Apontam estes autores que no pensamento de Adorno e Horkheimer, presente na obra “Dialética do Esclarecimento”, especificamente nos textos “O conceito de Esclarecimento” e “Juliete ou Esclarecimento e Moral”, a razão Iluminista defendida pela burguesia já continha a ideia emancipatória e instrumental, porém a razão instrumental neste momento estava integrada ou submetida e a serviço da razão emancipatória.

Na lógica das forças, a emancipação do homem estava vinculada a da natureza, orientada pela razão. Ao se autoafirmar como classe, estabelecendo poder e influência, a burguesia ao impor o domínio sobre outras classes teria invertido esta lógica, ofuscando a razão emancipatória e impondo a razão instrumental. A ciência e a tecnologia que eram para ajudar o homem a construir uma nova sociedade, perdeu seu ideal libertário, reprimindo a razão emancipatória. Assim, razão instrumental, ao ser incorporada pelo capitalismo monopolista da sociedade da técnica, da mecanização, acabou provocando a dominação.

Pode-se afirmar então, que a ciência garantiu o triunfo da instrumentalidade dominante e instaurou outra fonte de dominação, a própria razão. Desse modo, os indivíduos passam a alienar a sua própria liberdade. De acordo com o imperativo da razão instrumental sobre o mundo, a própria categoria do sujeito iluminista, soberano e autônomo é sacrificado quando a razão se transforma em instrumento técnico de controle do mundo.

Em outras palavras, corrobora Matos (1993), a consequência, estaria na apropriação que a sociedade capitalista fez da razão transformando em instrumento de dominação. O Iluminismo, no interior do capitalismo permitiu prevalecer a razão instrumental, na busca do lucro e de vantagens pessoais, mas esta racionalidade acabou por aprisionar o homem.

A razão instrumental nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é dominar e controlar a natureza e os seres humanos. Sobre essa situação e condição, Adorno e Horkheimer (2006, p. 28), assinalam que “a natureza não deve mais ser influenciada pela assimilação, mas deve ser dominada pelo trabalho”. Assim, a razão ocidental, caracterizada pela sua elaboração dos meios para obtenção dos fins, se hipertrofia em sua função de tratamentos dos meios, e não na reflexão objetiva dos fins, se impondo pelo controle e repressão, pois

a realidade deve passar por um controle, nada pode escapar, tudo que é estranho necessita ser eliminado, assim, a razão está segura quando dita regras. A razão se transforma em autodomínio autorrepressão sobre si mesma torna-se paranoica, pois está a serviço de fins cego (MATOS, 1989, p. 41).

Como desdobramento desta lógica, a partir do momento que razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração, sendo sustentada pela ideologia cientificista, que, através da escola e dos meios de comunicação de massa, engendra uma mitologia, a Religião da Ciência, contrária ao espírito iluminista e à emancipação da humanidade. Horkheimer atesta que,

tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhada pelo positivismo, enfatiza-

se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la (HORKHEIMER, 2007, p. 29).

Na obra “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (2006), afirmam que a razão instrumental ganhou força quando o Iluminismo deixou de lado a exigência de pensar o pensamento abandonando as dimensões críticas da razão, vistas como ideologia, induzindo ao conceito de uma prática de um pensamento que para ser científico precisaria apresentar dados mensuráveis e quantificados. Afirmavam os frankfurtianos que,

na matematização galileana da natureza, a natureza ela própria é agora idealizada sob a égide da nova matemática, ou, para exprimi-lo de uma maneira moderna, ela se torna ela própria uma multiplicidade matemática. O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ele possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pos de lado a exigência clássica do pensar o pensamento [...] O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer o ritual do pensamento (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 33).

Neste processo de indução, a razão se transformou em um instrumento operacional a serviço do progresso. A razão instrumental passou a ser então, razão do progresso técnico, operação no saber aplicado, onde tudo é coisificado, reificado. Como consequência emerge a unidimensionalidade do pensar, tudo a serviço da produção material e da exploração do trabalho e dos trabalhadores. O objetivo é a produção do capital, erguido sobre o imperativo da dominação da natureza e através dela da dominação da humanidade.

A razão instrumental, ao trazer uma enorme centralidade à matematização, à quantificação, à mensuração, de certa forma desviou a razão de sua vocação emancipadora do indivíduo tornando o método da ciência uma nova forma de encarceramento. “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.18)

Pucci (1995), ao refletir sobre a mitificação do Iluminismo, defende que foi justamente por ter posto centralidade nesta razão calculadora a serviço do sistema capitalista que a razão iluminista acabou por produzir o seu avesso, revertendo o Iluminismo em um mito em forma de razão que se torna imagem e semelhança daquilo que buscava reprimir. As palavras dos pensadores frankfurtianos confirmam esta reflexão ao afirmar que “o esclarecimento acabou por regredir à mitologia da qual jamais soube escapar”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 34)

Por isso, a afirmação da razão instrumental significou a negação de sua dimensão

emancipatória. O instrumental emancipatório do refletir, pensar o pensamento, da dúvida e da crítica, da iluminação é deixado em segundo plano, negado e excluído, tomado como não necessário, dando lugar a uma visão e concepção positivista, utilitarista e pragmatista de tudo, que passa a ocupar o lugar da razão esclarecida.

No âmbito da Teoria Crítica, segundo Pizzi, considera-se que

essa razão se transformou num poder que define os homens como meros manipuladores de instrumentos e transforma as pessoas em máquinas. Esses pressupostos se apoiam no princípio objetivista da ciência que reduz o sujeito a mero objeto de observação e controle (PIZZI, 1994, p. 25).

Partindo desta afirmação, tem-se as consequências da instrumentalização da razão como a perda de seu caráter emancipatório que são desastrosas e danificadoras para a história humana e a sociedade. A razão instrumental ao se impor, determinou um saber voltado para a técnica e a dominação da natureza e dos homens, tolhendo qualquer tentativa de promover uma situação na qual os sujeitos possam almejar a verdade, pois,

o processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de roda de significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo de aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para fabricação de todos os demais instrumentos [...] A expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 37).

As palavras de Adorno e Horkheimer apontam que essa razão instrumental acabou por impor um conhecimento positivista, totalitário de denominação da natureza, regido pela ideia de classificação, ordenação e previsão. Ao enaltecer a técnica, o não-humano, os homens pagaram o preço de se alienarem daquilo que objetivavam exercer, o seu poder. A ciência se sobrepôs ao homem controlando-o, se apresentando como neutra, mas dominadora e autoritária, impactando as relações humanas e sociais. Todo este processo afetou decisivamente a história humana em todos os sentidos.

Assim, as construções teóricas sobre a luta entre razão e razão instrumental, indica que a formação e constituição de um sujeito racional e crítico, não se constituiu de forma tranquila (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 44). Forças diversas atuaram e atuam sobre a construção de um ser racional, em um indicativo de que muitas forças que dele emanam precisam ser apaziguadas, que sua dimensão pulsional necessita ser mutilada, sendo preciso banir os vestígios de sua natureza, para que prevaleça a postura de um sujeito lógico, instrumentalizado, “encaixado”, cujos sentidos foram dominados e o controle pode permanecer sempre no compasso e na lógica da razão instrumentalizadora.

Para Adorno e Horkheimer, segundo Duarte (2010), a indústria cultural representa em seus fundamentos e constituição o prolongamento instaurado deste domínio da razão instrumental. A indústria cultural é manifestação da razão instrumental. No texto “Indústria Cultural: o Esclarecimento como mistificação das massas”, contido na obra “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer traçam um perfil teórico e uma percepção prática do seu conceito, fundamento e influência na sociedade como prolongamento operacional da razão instrumental, pois, a indústria cultural tem como pauta a criação de produtos simbólicos para manter a lógica do controle.

O conceito de indústria cultural foi usado inicialmente por Adorno com a finalidade de estabelecer uma diferenciação com a expressão cultura de massas, que remete a ideia de uma cultura geral espontânea. Já o conceito de indústria cultural, amplamente usada tanto por Adorno quanto por Horkheimer, tem uma definição específica e diz respeito a produção em larga escala de produtos simbólicos racionalmente pensados e organizados para adaptar e manter a ordem vigente. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113)

Numa concepção geral, a indústria cultural refere-se a cultura de massa fabricada pelo capitalismo avançado que ganhou forças ainda maiores com a instrumentalização da razão a seu serviço, que impõe produtos culturais a serem vendidos como mercadoria como por exemplo filmes, programas de rádio, revistas, novelas, programas de auditórios, entre outros, de tal modo que esses produtos são usados para manipular a sociedade de massa de modo a torná-la dócil e passiva. Na compreensão de Maar (2000), a indústria cultural ressaltaria o “mecanismo” pelo qual a sociedade como um todo seria construída sob a égide do capital, reforçando o vigente.

A força da indústria cultural está em fazer as pessoas substituírem o genuíno valor de uso da mercadoria, para que as coisas servem, pelo seu valor de troca, o trabalho investido em sua produção. Há uma inversão de valores e tal inversão contamina todo o processo social e interação nas relações humanas, onde se promove a reificação⁹, processo onde a mercadoria é

⁹ Considerando o Dicionário de Filosofia de Nicolas Abbagnano, Reificação vem do conceito alemão *Verdinglichung*, literalmente, "transformar uma ideia em uma coisa" e do latim *res*, "coisa"; ou *Versachlichung*, literalmente "objetificação" e é uma operação mental que consiste em transformar conceitos abstratos em realidades concretas ou objetos. No marxismo, o conceito designa uma forma particular de alienação, característica do modo de produção capitalista. Implica a coisificação das relações sociais, de modo que a sua natureza é expressa através de relações entre objetos de troca. O conceito também foi desenvolvido por Lukács e trabalhado também pelos integrantes da Escola de Frankfurt. Segundo Georg Lukács (1885-1971), alargando e enriquecendo um conceito de Karl Marx (1818-1883), trata-se de um processo histórico inerente às sociedades capitalistas, caracterizado por uma transformação experimentada pela atividade produtiva, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana, sujeitadas e identificadas cada vez mais ao caráter inanimado, quantitativo e

a pauta da vida em sociedade, convertendo-se em um fetiche a influenciar ideias e comportamentos, provocando a “objetificação” e alienação de tudo.

Na definição e crítica dos pensadores frankfurtianos, Adorno e Horkheimer, a indústria cultural pode ser entendida como sistema que tem por finalidade produzir bens de cultura como mercadoria e estratégia de controle social. Neste contexto e processo, os meios de comunicação de massa são propriedade de empresas com interesse no lucro e na manutenção do sistema econômico vigente, convertendo tudo a mercadoria, produto de consumo, até mesmo os bens artísticos.

O objetivo da indústria cultural é manter a pessoa alienada da realidade. Revestido de um discurso pragmatista e materialista, procura impor a “ideologia do negócio”, o consumo, onde o importante é o lucro e não a função ou necessidade social. (ADORNO; HORKEIMER; 2006, p. 100; 113).

Segundo Matos,

O conceito de indústria cultural elaborado por Adorno e Horkheimer [...] diz respeito a uma teoria social do conhecimento, onde tudo se transforma em artigo de consumo [...] a indústria promove e repete sempre o mesmo padrão[...] Tais circunstâncias intensificam a passividade social (MATOS, 1993, p. 69).

O olhar de Matos é muito assertivo, pois, segundo Adorno e Horkheimer (2006) o sujeito torna-se receptor passivo e vítima de um gosto padronizado, induzido a consumir os produtos sem critério ou capacidade de crítica. Como já foi sinalizado, para os iluministas, o progresso da razão e da tecnologia deveriam libertar os homens e construir uma sociedade livre e democrática. Porém, pelos meios de comunicação, como também observa Pucci (1995), a razão convertida em instrumental e racionalidade técnica acabou por escravizar o indivíduo, instituindo o cidadão consumidor passivo, consolidando e perpetuando uma dominação política, econômica e cultural.

Ainda, como constata Pucci (1995, p. 27), a partir do pensamento dos teóricos frankfurtianos, a indústria cultural cumpre duas funções estratégicas dentro da sociedade capitalista monopolista. No primeiro plano, reproduzindo o discurso e a ideologia dominante, reduzindo tudo a consumo, mercadoria. Em outro plano, cria-se a ideia pseudodemocrática da

automático dos objetos ou mercadorias circulantes no mercado. Em outras palavras seria qualquer processo em que uma realidade social ou subjetiva de natureza dinâmica e criativa passa a apresentar determinadas características como fixidez, automatismo, passividade, de um objeto inorgânico, perdendo sua autonomia e autoconsciência. (ABBAGNANO, 2007, p. 841)

ideologia do vencedor, do meritocratismo, do acesso fácil de todos os bens culturais e espirituais enquanto mercadoria.

Adorno e Horkheimer (2002, p. 5), ao refletirem sobre a indústria cultural, alertam para o fato de que esta tende a conferir a tudo um olhar de semelhança, padronização, onde o expectador não tem necessidade nenhuma de pensamento próprio. Como atesta Ramos-de-Oliveira, ao refletir sobre a percepção destes pensadores, mais propriamente de Adorno:

a sequência automatizada de operações padronizadas, a disseminação de bens padronizados para satisfação de necessidades iguais, a tendência à uniformização, os invariantes fixos, os clichês prontos, a estereotipação de tudo [...] se permitem uma distribuição mais acessível e universal dos bens culturais, geram por outro lado a exclusão do novo, do diferente, do criativo (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1992, p. 58) .

A partir do pensamento de Adorno e Horkheimer e as reflexões Ramos-de-Oliveira tem-se que a indústria cultural ignora e desconsidera o desejo individual, que se apresenta como irrelevante, pois deve-se desejar o que é imposto e criado racionalmente por ela. Nas palavras dos autores da *Dialética do Esclarecimento*, a indústria cultural acaba por impor e realizar um “assenhoramento da interioridade das pessoas” em um processo de “desacostumá-las da subjetividade” (2006, p. 119;135).

Tal situação e condicionamento, alerta Pucci (1995), gera acomodação e adaptação à dominação progressiva, a domesticação e integração à sociedade planificada do capital, reforçando esta dominação. Uma importante reflexão crítica sobre a indústria cultural no seu processo de instrumentalização da cultura no interior da sociedade capitalista, na linha de reflexão acima foi apresentada por Marcos Nobre (2008). Para o autor mencionado, a indústria cultural, ao conferir a tudo ar de semelhança, empobrece a sensibilidade, mascarada pela ideia de liberdade de sempre escolher a mesma coisa, pelo processo deliberado e consciente de padronização de tudo.

Para Adorno e Horkheimer,

o fato de milhões de pessoas participarem desta indústria, imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornaram-se inevitável a disseminação de bens produzidos para a satisfação de necessidades iguais. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

Pode-se afirmar a partir das contribuições de Pucci (1995), Ramos de Oliveira (1992), e Nobre (2008), refletindo sobre o pensamento de Adorno e Horkheimer, que a indústria cultural atrofia a imaginação, desequilibra a espontaneidade, empobrece a atividade intelectual e criativa, retira das coisas e dos momentos a sua aura identitária, fazendo desaparecer a

capacidade crítica e o próprio respeito ao ser humano em sua singularidade e individualidade.

Uma vez coisificado, no processo de reificação, a ser garantido e ampliado em continuidade pela força destrutiva da razão instrumental, procura-se manter todos ocupados, distraídos por um gigantesco aparato tecnológico de entretenimento, sustentado pela lógica de que tudo é consumo e mercadoria, fazendo emergir o que Pucci (1995, p. 32), citando Adorno e Horkheimer, denominou “homem cliente”. Os autores frankfurtianos, descrevem de forma clara a força da indústria cultural por meio de suas intenções e motivações, ao afirmar que mesma tem uma clara finalidade de

ocupar os sentidos do homem da saída da fábrica, à noitinha, até a chega ao relógio do ponto, na manhã seguinte, como selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia. [...] A indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria. [...] A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo (ADORNO; HORKEIMER; 2006, p.108;112;113).

Assim, sobre a aparência de uma falsa democratização e universalização de acesso à cultura, a indústria cultural impõe uma cultura acrítica e decadente, abrindo possibilidades para o progresso e possibilidade de novas barbáries, mas, na sua essência cumpre sua finalidade, que é estabelecer-se como prolongamento bem acabado e poderoso da razão instrumental, como instrumento de controle social, político, econômico e cultural.

Segundo Duarte (2010, p. 52), a indústria cultural danifica o mecanismo de produção de imagens que capitamos do mundo empírico, que geram em nós os conceitos. Seria como se ela pensasse para nós, determinasse inclusive a imagem de mundo que ela quer que tenhamos. Como dizia Adorno e Horkheimer “ninguém deve dar conta oficialmente do que pensa” (2002, p. 13), pois a indústria cultural assenta suas forças nesta direção, com a finalidade de produzir e sustentar o estado de ignorância que se converte em uma consciência alienada. Em outras palavras,

cada qual deve se comportar como que espontaneamente conforme o seu level, previamente caracterizado por certos sinais, escolher a categoria de produtos de massa fabricados para o seu tipo [...] O expectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação. Toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO; HORKEIMER; 2006, 100;113).

Deste ponto de vista, pode-se afirmar que a indústria cultural cria uma situação de anestesia, pelo preenchimento do tempo vazio, como um alívio diante da rotina mecânica. Para

Adorno e Horkheimer, os produtos da indústria cultural são aceitos sem resistência, pois, na ausência de esforço intelectual, toda ótica do pensamento é direcionado no sentido de criar dependências e insaciedade, uma vez que seus produtos são efêmeros, sempre uma quimera, numa sucessão de novos produtos que tendem a superar os anteriores, causando expectativa, desejo de algo mais (2006, p. 128;129). Por isso, afirmavam que

a ideia da plena utilização de capacidades em vista do consumo estético massificado, é própria do sistema econômico que recusa a utilização de capacidades quando se trata da eliminação da fome. A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto aquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente; maldosamente, a promessa a qual se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com o cardápio. Ao desejo, excitado por sons e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar (ADORNO; HORKEIMER; 2006, p. 115).

Para Junkers (2014), a indústria cultural não passa de um engodo e só se interessa pelas massas enquanto consumidores de seus produtos, que devem contentar-se com o que lhes é oferecido como forma de se adaptar as suas condições, que promete, mas não cumpre, pois, o que ela faz é apenas suscitar o desejo, expondo sempre um novo objeto a ser desejado, excitando o prazer, mas não o sublimando e sim reprimindo e transformando-o a constante repetição em necessidade. Nas palavras de Adorno (2006, p. 131), “eis o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A indústria cultural não sublima, mas reprime”. Como consequência desta sublimação estética, a não sublimação do prazer e desejo excitado cria uma situação onde o sujeito consumidor se vê cativo sem se dar conta de que foi prometido e nunca será cumprido.

Do ponto de vista cultural, ressalta Duarte (2010), a indústria cultural cria produtos de baixo nível formativo para preencher o tempo dos sujeitos, atrofando qualquer possibilidade de pensamento crítico sobre a realidade, pois, em seus diversos mecanismos possui um grande poder de reproduzir o cotidiano das pessoas como se fosse de fato a realidade, interferindo por sua força ilusória na compreensão do real, fazendo com que a capacidade pensar e de experimentar a vida seja limitada e direcionada, pois, como já afirmava Adorno e Horkheimer (2006, p. 104), “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural”. Como força e consequência deste baixo nível de formação, a razão, antes pensada como emancipadora, uma vez tornada racionalidade técnica instrumentalizadora, formalizada e subjetiva, provoca uma condição de irracionalidade.

Adorno reflete sobre a ligação entre a indústria cultural e a irracionalidade existente na

sociedade capitalista, responsável pela manipulação das massas, o obscurantismo da razão objetiva e, não obstante disso os germens das barbáries do século XX, ao dizer que,

[...] a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação de massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento. Para Adorno, a indústria cultural corresponde à continuidade histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz, a racionalização da linha de produção industrial – seja fordista, seja flexível – do terror e da morte (ADORNO, 2006, p. 21-22).

Assim, percebe-se que a razão por meio da indústria cultural passa a ser utilizada como arma de poder e de repressão, afastando-se dos ideais iluministas de instrumento de liberdade humana. Nesse sentido, a razão assume características formais e instrumentais que visam garantir a adaptação e o conformismo ao status quo, impondo uma semiformação que se converte em uma semicultura, produtos da indústria cultural.

Um olhar atento e reflexivo sobre o processo de autoafirmação tanto da razão instrumental como da indústria cultural revela que o sistema capitalista passou a educar o sujeito como seu reprodutor, na prática negando uma formação cultural, e ao mesmo tempo por meio da semiformação generalizada tenta passar a imagem de uma falsa formação cultural. Pode-se afirmar que a pseudoformação constitui a forma dominante da consciência do sujeito, pois pelo processo de popularização da cultura, apresentado como sua possível democratização e socialização progressiva trouxe sua deformação crescente, uma vez que a formação cultural converteu-se em semiformação geral socializada, provocando uma razão despojada de seu potencial crítico, instalando um retrocesso da consciência ao eliminar as diferenciações.

A questão da semiformação e da semicultura, atos contínuos, tangentes e complementares do mesmo processo de dominação, consolidam o estado de reificação imposto pelo capitalismo monopolista ao longo dos tempos por meio da razão instrumental e da indústria cultural. A reflexão sobre semiformação e semicultura está presente em vários textos de Theodor Adorno, de modo especial no texto “Teoria da Semicultura”, de 1959¹⁰ e no texto

¹⁰ ADORNO, Theodor W. *Gesammelte Schriften*, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. A revisão definitiva, feita pelo mesmo grupo, contou também com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411. Uma versão mais recente desta tradução pode ser encontrada no livro *Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, de Bruno Pucci, A. S. Zuin e Luiz A. Calmons Nabuco Lastória, publicado pela Editora Autores Associados em 2010, páginas 7 a 40.

“Elementos do antissemitismo”, dentro da obra “Dialética do Esclarecimento”. Para Adorno (2006;1996), na medida que a razão se instrumentalizou e a indústria cultural começou a ditar as ideias e comportamentos de forma padronizada e reificada, a cultura passou por um processo de racionalização. Esta racionalização da cultura transformou-se em semicultura, gerando um processo, que os teóricos da Teoria Crítica denominavam de semiformação, base do conteúdo formativo da consciência da sociedade de massa do capitalismo, por meio da indústria cultural. Por isso, a semiformação acabou se constituindo numa banalização da cultura.

A semiformação e a semicultura são realidades dentro da sociedade industrializada, representada pela idolatria da técnica e pela indústria cultural. O processo de industrialização da cultura cria raízes na massa por meio das diversas formas de consumo. Tal processo é regido por uma ideologia de formação da consciência do sujeito, instituindo uma situação de alienação. Por isso, a compreensão e distinção entre semiformação, semicultura e formação cultural são imprescindíveis para uma crítica e análise dos desdobramentos da imposição da racionalidade técnica e da industrialização da cultura.

A expressão formação cultural remete ao conceito de “*Bildung*” e deve ser entendido como formação ampla e integral do sujeito socializado para o bem comum, apoderado de conhecimento sistematizado, possuidor de desenvoltura no conhecimento, de grande apropriação da cultura (ciência, literatura, bens artísticos e culturais) e portador de condutas morais desejadas. (MELO, 2017)

Na concepção de Adorno (1995), o conceito da “*Bildung*”, expressa o componente necessário ao projeto de sociedade emancipada, formada por sujeitos plenos de sua capacidade de conhecer, agir e sentir. Em contrapartida, semiformação remete a ideia de “*Halbbildung*”. Trata-se da formação do sujeito por meio da industrialização da cultura, onde os produtos culturais padronizados e convertidos em mercadoria, perdem sua essência cultural e são transformados pela força imperativa do processo industrial em semicultura. Nas palavras de Adorno (1996, p. 108), “a semiformação é o espírito tomado pelo caráter fetichista da mercadoria”

Para Maar (2003, p. 460), a semiformação, “*Halbbildung*”, faz parte do âmbito da reprodução da vida sobre o monopólio da “cultura de massas”. Segundo o autor, os produtos da semicultura são a base formativa das massas e este processo formativo denomina-se semiformação, por não resultar de um conteúdo verdadeiro, mas sim da semicultura, da cultura industrializada, uma espécie de pseudocultura.

Na percepção de Adorno, pode-se entender que a formação cultural entrou em

decadência como processo de ampliação da semiformação que alcança tanto os letrados como iletrados e o resultado desta situação é o empobrecimento do sujeito e a crescente alienação, pois, segundo o pensador, “formação cultural agora se converteu em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas sucede”. (1996, p. 389)

Segundo Gomes (2010), no pensamento de Adorno proposto, tem-se o entendimento de que,

[...] é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente na acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da razão social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar a semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente (p. 201).

A semiformação tem estreita ligação com o enfraquecimento da subjetividade, a “debilitação da individualidade”, expressão de Zuin, como forma de empobrecimento e danificação do sujeito. Segundo o autor,

[...] compreende-se o conceito semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural (ZUIN, 1998, p. 10).

Considerando as afirmações anteriores, pode ser afirmado que a semiformação está em estreita relação seja com a razão instrumental, seja com a função social da tecnologia como meio de reforço dos controles sociais, pois, as massas são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia do real pela indústria cultural. A semiformação seria uma estratégia e uma forma social da subjetividade determinada nos termos do capital, isto é, resultado de um longo processo de imposição e dominação dos mecanismos das relações políticas e econômicas dominantes.

Portanto, razão instrumental, indústria cultural, semiformação e semicultura, pelo exposto acima representam reificação ou coisificação do sujeito, a redução das capacidades do ser humano de construir uma crítica consciente da realidade. Pode-se afirmar, não como caráter conclusivo, mas reflexivo que ocorre um empobrecimento e danificação da vida humana em

sua subjetividade com influência em diversos processos sociais, como política, economia, educação, religião, cultura, entretenimento, entre outros.

O ser humano acaba sendo visto à imagem e semelhança de uma máquina que pode ser programada e controlada nos ditames da razão instrumentalizadora. A semelhança criada entre o ser humano e a maquinaria causa o que Theodor W. Adorno (1996) chama de embrutecimento e desumanização. As pessoas perdem a criticidade e as individualidades e passam a seguir o coletivo sem questionar, de forma maquinal, despersonalizada. O corpo e o intelecto são moldados para aumentar as capacidades e conquistar o objetivo, que é a vitória, numa perspectiva capitalista, o mérito de ter alcançado determinado fim, quase sempre identificado com um posto de destaque na ordem do mercado de trabalho. Para tanto não existem questionamentos, e as subjetividades são esquecidas por serem tidas como fraqueza.

O enfraquecimento do sentido de experiência e da dimensão estética mantém relação direta com este estado de coisas, pois, por um lado, a razão e a técnica foram supervalorizadas e fetichizada a tal ponto que as pessoas se relacionam com ela de forma exagerada e irracional, tornando-a o ponto central da vida, tornando-se coisificadas. No processo de coisificação, as pessoas perdem os traços de subjetividade e individualidade, passando a compor um coletivo de pessoas que tem a vida mediada pela técnica. Por outro lado, as experiências do sensível são relegadas a segundo plano ou negados por não serem vistas como uma experiência concreta, “útil” e prática na pauta capitalista do mercado.

A cisão entre o conhecer e agir em relação ao sentir ficam evidentes, numa sociedade que privilegia o prático, a racionalidade técnica e somente aquilo que pode ser convertido mercadoria, lucro. O sentir só é permitido quanto este contribui para o entorpecimento, para distanciamento da realidade, como uma espécie de “ópio” cultural, a não permitir reações diante do que é posto, mas um encantamento anestésico. O pensar e agir, apenas como ato intelectual, apreensão mecânica de conteúdos e o fazer coisas práticas e burocráticas consolida o controle, faz emergir um sujeito distante da realidade, estigmatizado e apequenado na concepção pragmatista de seus atos. Há assim uma descaracterização do ser humano, um entorpecimento do afeto, das relações estéticas e ética, forças que caracterizam o homem pleno em sua identidade.

A razão tomada no seu extremo afeta a sensibilidade. A indústria cultural idolatrada destrói a capacidade da verdadeira experiência artística, afeta e banaliza os gostos e sentimentos. A semiformação ao impor uma pseudocultura destrói a verdadeira experiência cultural. Decreta-se assim, a possibilidade de morte do verdadeiramente humano em cada um

de nós no empobrecimento de suas potencialidades.

4.3 O empobrecimento da experiência e da experiência estética na sociedade administrada, com reflexos na educação e na prática docente

A reflexão sobre a instrumentalização da razão por meio de seus mecanismos e desdobramentos revela como os meandros do mundo administrado impôs sua ordem e marcou presença na história da sociedade moderna e contemporânea. O empobrecimento da experiência e da experiência estética são reflexos diretos desta imposição, perceptíveis em diversos setores e níveis da existência humana, tanto em nível privado como coletivo.

Segundo Benjamin, com o “monstruoso desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem” atingimos “uma forma completamente nova de miséria” (2012, p. 124), a pobreza de experiência, como perda da capacidade de narrar o passado. Essa incapacidade de narrar, de transmitir experiência, em Benjamin aparece como um sintoma dos nossos tempos que quer apagar os restos, aquilo do passado que sobra no presente, pois que o pensamento moderno, científico, não permite espaço e tempo para a dúvida, para a memória.

O olhar de Benjamin (1986) sobre o empobrecimento da experiência no pós-guerra que emudeceu os soldados em suas palavras e memórias pode ser também percebido pelo processo de empobrecimento de experiência e estética em nossos dias. A elaboração do passado como forma de experiência parece não atrair os homens de nosso tempo. Tal incapacidade de rememorar este passado recente, de colocá-lo à mostra e, com isso, aprender com ele, teria sido responsável pela destruição da memória, desenvolvida em nome da razão subjetiva, de uma racionalidade instrumental, para qual a educação não é capaz de se empenhar na tarefa de elaboração do mesmo, pois se vê influenciada e condicionada as sensações e impressões do momento imposta pela industrialização da cultura que tudo mercantilizou, inclusive a própria formação.

A ideologia engendrada pela sociedade administrada abafa qualquer tipo de educação a partir da experiência e, portanto, sem intercâmbio de experiências, sem narrativas do passado, sem memória, o sujeito está privado de acesso aos bens culturais existentes. (ADORNO, 1996, p.05)

Com a proliferação da indústria cultural e acentuação da semiformação, o mundo viu-se movido por uma racionalidade que administraria a tudo, impondo a mera adaptação a realidade social estabelecida impossibilitando uma verdadeira experiência e experiência

estética. Adorno (1996) ressalta que a indústria cultural determina como nos envolvemos com a nossa própria existência e por isso a cultura tem perdido lugar para a vivência, para um tipo de cultura e conhecimento fugaz, efêmero, desconexo e incapaz de experiências genuínas e duradouras.

Adorno (2012), como já foi apontado acima, nos faz compreender que os produtos desta indústria cultural operam um processo de regressão dos sentidos e sensibilidade humana e que a semicultura é impulsionadora direta desta ação devastadora do ser humano e das relações sociais. Já Benjamin, aponta que a experiência tornou-se esvaziada ou converteu-se numa prática evasiva da realidade que segundo o autor, as razões dessa mudança na qualidade da experiência, deve-se ao já mencionado “monstruoso” avanço da capacidade técnica, sobretudo quando aliado à pobre realidade fabril capitalista e que teve impacto direto na educação. (BENJAMIN, 1986, p. 114)

Para Pagni,

neste contexto, a educação teria assumido uma função de adaptar o aluno (e os professores) ao existente, proporcionando-lhe uma experiência educativa em que a sua significação ou conceituação se desenvolveria em torno dos significados, conceitos e valores dados pela comunidade ou sociedade existente, restritos, portanto ao linguístico e socialmente determinado, justificando tal concepção teoricamente pelo pragmatismo (2004, p. 5).

Segue desta situação, que na sociedade industrial e do consumo tudo se transforma em mercadoria, uma modelação de pessoas, perdendo sua identidade, autenticidade e autonomia, acabando por produzir uma vida alienada, uma sensibilidade danificada, cujos reflexos também se operam numa educação danificada. (BENJAMIN, 1986; ZUIN, 1998)

A indústria cultural tem como característica fundamental a força de levar o indivíduo a adaptar-se a sociedade administrada. Ela é persuasiva, engana e contribui para a regressão dos sentidos das massas pois “expressa o entorpecimento que debilita a relação com o mundo e transforma a experiência em uma relação residual da vida”. (LOUREIRO, 2006, p. 13)

Como afirma Susan Buck-Morss (1996), tal empobrecimento da experiência acaba criando uma condição anestésica do indivíduo, pois,

ser defraudado da experiência tomou-se o estado geral [...] O sistema sinestético inverte seu papel [...] O seu objetivo é de entorpecer o organismo, insensibilizar os sentidos, reprimir a memória: o sistema cognitivo de sinestesia tornou-se, antes, um sistema de anestésica (BUCK-MORSS, 1996, p. 24).

Assim, a racionalidade instrumental por meio da indústria cultural e da semicultura impõe a todos e a tudo padrões de gostos, ideias, valores, tornando a subjetividade massificada

pela cultura, provocando a letargia da consciência das massas, desconstruindo e fragmentando a subjetividade humana, impondo a objetividade ideológica dominante (FABIANO, 1998, p. 161).

Para Bruno Pucci,

a racionalidade técnica subjacente à produção industrial, responsável pela aceleração, ruptura das noções de tempo e de espaço, e que afeta a memória e a forma de produção de conhecimento, adquire com a informatização e o surgimento de novas plataformas de mídia contornos dramáticos: é incorporada pela esfera da cultura e se amplia globalmente, como se fosse condição inescapável do processo histórico (PUCCI, 2016).

Em conformidade com estas palavras, pode-se afirmar que hoje se vive sob a égide da razão que se impõe influenciando todo o pensamento e o comportamento humano. A força da racionalidade instrumental aliada a indústria cultural sacramentalizam modelos comportamentais totalizantes e totalitários, consagrando estereótipos que tendem a incutir ideias de normalidade de forma heterônoma, ao mesmo tempo que cultivam a sujeição, a consciência acrítica, o espírito humano submisso, embrutecido e desprovido de sensibilidade, criando um ser humano frio, enfraquecido em sua experiência estética, ainda que envolvido por diversas situações de estímulos e imagens e experiências.

Como desdobramento desta situação e condição em que está submetida à humanidade, floresce o individualismo, o distanciamento e resistência ao outro que, reforçado pela indústria cultural e a semicultura, empobrece o sentido de experiência, provoca afastamento, indiferença e o apreço apenas pelo cotidiano prático convertível em bens materiais, recompensas e prazer, ao mesmo tempo que não percebe o passado como riqueza fundante da memória, da identidade, dos valores mais profundos da existência, em nome da técnica, da racionalização progressiva e da produção industrial. Esta condição de empobrecimento da experiência é bem expressa nas palavras de Adorno:

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

Para Adorno (1982) e Benjamim (1986), a pobreza da experiência abre espaço para uma nova barbárie, pois, a mentalidade capitalista enfraquece a ideia do tradicional e impõe uma estética banalizada pela indústria cultural, que reforça o não pertencimento, desprezo da própria cultura, a questão da negação da subjetividade, o esquecimento da memória coletiva e a negação da própria imaginação criativa que sofre um tipo de atrofiamento pois, é atropelada pela rapidez de informações e apelos que recebemos e somos incapazes de processar, raciocinar e discernir.

Assim, o viver em sociedade, acaba empurrando o indivíduo ao conformismo e adaptação para se sentir incluído neste tempo e nesta sociedade, pois a experiência é trocada pela vivência, o presentismo¹¹ reforçado pelo falso discurso do aqui e agora na lógica do consumo da mercadoria, da fama, do dinheiro fácil, do prazer sem medidas, da diversão sem limites, em detrimento ou desprezo do outro ou por um coletivo inteiro, resultando em uma danificação da emoção, do sentimento, empobrecendo o sentido de experiência estética da existência, tornando o ser humano apequenado, submisso e tolhendo sua sensibilidade. (ADORNO; HORKEINER, 2006, p. 30)

Deste modo, pensar a educação em nossos dias, requer uma percepção das possíveis influências deste processo de instrumentalização da razão, da consolidação da indústria cultural e imposição de uma semiformação que conduziu o sujeito a uma semicultura. A escola, e a própria prática docente, sofrem influências das ideias e mudanças que marcam ao longo dos tempos o campo da cultura, política e economia, a partir do discurso racionalista instrumental que se converte em uma racionalidade técnica, acabando por dominar e influenciar a educação e a prática docente com forte apelo excessivo na questão da formação pragmática, operacional, voltada e centrada no mercado de trabalho, em muitas situações ofuscando outras dimensões importantes da formação, como por exemplo a politização, a sensibilidade, a ética, a estética, provocando a perda de autonomia do indivíduo e conseqüentemente tornando distante o desejo de emancipação e esclarecimento sonhado por Kant nos tempos do Iluminismo. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006)

Na medida que o capitalismo monopolista venceu todas as batalhas e resistências, sua ideologia dominante fincou raízes dentro da escola, como instituição de base da formação da sociedade e de construção do indivíduo, por meio de seus diversos instrumentos de dominação e de influência, sobretudo da razão instrumental, em forma de racionalidade técnica e da

¹¹ Presentismo é a tese que nem o futuro nem o passado existem ou importam. O sujeito vive o presente ainda que seja movido pela carência, pelo novo, desejoso do futuro. (SCHAFF, 1995)

indústria cultural que pode ser apontada como responsável por prejudicar a capacidade humana de agir com autonomia, pois pelos seus mecanismos de manipulação, a consciência humana é dominada pela comercialização e banalização dos bens culturais, já analisado, apontado acima como o fenômeno da "semicultura" e que tem consequências profundadas na educação, na cultura escolar e na prática docente.

Organizada nos moldes da sociedade capitalista administrada, a escola e a educação acabam sofrendo influência tanto racionalidade técnica como da indústria cultural e seu desdobramento que é a semiformação e a semicultura. Neste ponto, consciência e experiência, emoção e sensibilidade são ofuscadas ou substituídas por metas, notas, quantificação, padronização, rigor técnico, burocracia, repetição, punição e controle de qualidade, abafando a experiência formativa ética e estética, antecipando no próprio cotidiano escolar, como chão das primeiras experiência sociais no sentido amplo, a adaptação, a semicultura, a falsa ideia de democratização da cultura e de igualdade de acesso aos bens culturais e principalmente, de forma reprodutivista a escola incorpora a lógica da fábrica, como lugar de alienação e experiências anestésicas.

Buck-Morss, nos permite fazer essa analogia, quando descreve a experiência de *Mimese* no sentido negativo, presente nas fábricas.

Em nenhum outro lugar a mimese como um reflexo defensivo, é mais aparente do que na fábrica. Os trabalhadores aprendem a coordenar gestos com o movimento incessante de um autômato. Independentemente da vontade do trabalhador, o artigo em elaboração chega sua esfera de ação e dela se afasta com igual arbitrariedade. A extrapolação aqui deve ser entendida aqui como uma categoria cognitiva, e não econômica: o sistema fabril, danificando cada um dos sentidos humanos, paralisa a imaginação do trabalhador. Seu trabalho é isolado da experiência; a memória é substituída pela resposta condicionada, pelo aprendizado por treinamento mecânico, pela destreza repetitiva: a prática de nada vale (BUCK-MORSS, 1996, p. 23).

Sob o imperativo da racionalidade técnica, o cotidiano escolar tende a vivenciar um processo de educação que reforça a submissão, o servilismo, a acriticidade, a falta de criatividade, de autonomia do pensamento, do reprodutivismo em meio a indisciplina, o desinteresse e falta de perspectiva para os horizontes do saber, quase sempre escravizado pelo discurso meritocrático e de poder sobre os alunos como forma de ascensão escolar e social.

Ao olhar para a realidade do cotidiano escolar é possível constatar que ele nos desafia, nos questiona como docentes. Há muitas práticas que são uma negação do verdadeiro sentido da educação e muitas situações e ideias que a condicionam. A verdade é que a educação e a prática docente, se apresentam em muitas situações, como um lugar pouco empolgante, símbolo

muitas vezes da insatisfação e frustração, tanto de alunos como de professores, em muitos casos, espelhos da violência verbal e física da sociedade como destaca Rubem Alves:

Relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças. E elas, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas, como dar o programa, fazer avaliações. Ouvindo os seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra - e as domadoras com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres (ALVES, 2004, p. 26).

Diante do exposto acima, pode-se afirmar que do encanto formativo que permeia o processo de formação docente, segue o desencanto da prática docente, cansaço, frustração e estresse, pois,

sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. Nas escolas que são gaiolas, a porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que os fecha com os tigres (ALVES, 2004, p.27).

As grades, as trancas, os portões de ferro, tudo parece proteger de uma violência de fora, mas que já está lá dentro, entre práticas e representações simbólicas: vozes, gritos, avaliações, baixos salários, horários, ritmos, entre outras. Tal realidade descrita acima não pode ser ignorada. O empobrecimento da experiência e da experiência estética na educação e na prática docente, acaba por repercutir nos alunos, que tornam-se passivos diante dos acontecimentos, submissos e apáticos a qualquer um que se imponha sobre eles ou frente às ideias. As ideias são uniformes e conformes, como sublinha Rubem Alves criticamente: “educação é isto: processo pela qual nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu, sou as palavras que outro plantaram em mim”. (ALVES, 2004)

Sem aprender a pensar e contestar, os alunos tendem a ser condicionados a absorver e a repetir as lições, decorar e reproduzir conteúdos, são incapazes de pensar diferente. Suas vozes são ecos de vozes ensinadas e aprendidas, incapazes de dizer diferente. A escola tende a limitar a fantasia e a liberdade criativa. Tudo gira em torno de verdades prontas, respostas certas, anulando a experimentação, a problematização, a formulação de hipóteses pelo educando. Nesta escola não são estimulados a pensar, o tempo não permite, a estrutura e as exigências curriculares não abrem espaço ou então os docentes estão despreparados e desmotivados. (ARROYO, 2004; FREIRE, 1993)

Assim há uma coisificação, massificação e esteriotipização dos sujeitos envolvidos. A escola na lógica da racionalidade técnica e da indústria cultural acaba por seguir padrões, ignorar as diferenças individuais, o histórico de vida de cada aluno, suas trajetórias humanas e escolares, o que passa no seu interior, suas reações corporais e acaba se regendo pelo

autoritarismo onde não há espaço para o sorriso, a brincadeira, para a pergunta, o aprender com prazer.

Reproduzindo os ditames da indústria cultural, não raramente os alunos são educados para agir, falar, escrever e pensar igual. Como uma prisão, tudo é controlado, estes são submetidos à tortura do repetir, copiar, decorar. Anula-se seu encanto, a autonomia criadora, falam frases feitas, decoram conceitos que não condizem com o seu horizonte existencial, tem medo de ousar. Tudo é passado pelo crivo do “certo” e “errado”, “aprovação” e “reprovação”, “punição”. Isso inibe, amedronta, aprisiona, empobrece o sentido de experiência e estética.

A ideia de nota, conceito, aprovação, reprovação, no limite da “régua” da racionalidade técnica, tende a induzir e reproduzir na educação a situação de mercantilização da sociedade administrada. Se na esfera social, para além dos muros da escola o indivíduo se sente reconhecido pelos bens de consumo que adquire, numa barganha do que lhe resta da afetividade pela mercadoria, na escola, o aluno é, na maioria das vezes, refém de uma concepção distorcida, onde se constrói a ideia de aluno destaque, da idealização de aluno, não pela sua humanidade, mas pela quantidade de nota e capacidade de disciplina, obediência as regras, capacidade de se ajustar ao sistema.

Pode-se afirmar que há nesta relação o processo de mercantilização de tudo, onde a educação se vê atrelada ao domínio do capital, reforçado pelo discurso da meritocracia, como alerta Ramos-de-Oliveira (2002, p. 20), ao afirmar que,

o capital, puro ou como mercadoria e mercado, tem moldado, constituído e integrado o ensino, às vezes com estardalhaço e outras, as ocasiões mais perigosas, subterraneamente, imperecivelmente. Exerce um encanto e uma sedução que tudo vale.

Em suma, o imperativo para educação é a precisão, a perfeição, aliada a ordem, organização e rapidez, como configuração imposta onde tudo é mercadoria, até o ensino, numa cultura banalizada, porque tudo tende a ser visto como cultura, e a educação se vê vítima fácil do sistema, submissa e alinhada às práticas da indústria cultural, em um constante processo daquilo que hoje tem se chamado de “mcdonaldização” da formação¹², como símbolo e

¹² Várias pesquisas interessantes na área da educação têm se interessado pelo processo de mcdonaldização da formação. A questão da mcdonaldização é uma analogia e metáfora que representa a influência e a vitória da racionalidade técnica e da indústria cultural que ficou raízes em diversos setores de nossa sociedade. No caso da escola e educação, trata-se transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos *fast foods* a espaços institucionais cada vez mais amplos na vida social do capitalismo contemporâneo. Traduz-se numa metáfora que representa a lógica das administrações neoliberais. Na concepção neoliberal, as instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais. A interferência estatal não pode questionar o direito de livre escolha que os consumidores de educação devem realizar no mercado escolar. Por isso a rede

expressão da racionalidade técnica presente nas escolas.

Neste contexto e processo,

é tudo muito rápido. Você coloca seu uniforme, entra por um corredor sem saída em direção à sua sala, uma igual a outra, entra e senta enfileirado. Qualquer semelhança com uma prisão, não é mera coincidência. Na escola você entra fácil, mas só sai quando o apito tocar. Chega o instrutor (ou professor, se preferir), você repete os procedimentos padronizados de todos os anos, determinados por sei lá quem e pronto. Ao final do ciclo estará prontinho, uniformemente padronizado (SILVA, 2015).

Diante do exposto, a subjetividade, a individualidade acaba ficando enfraquecida, debilitada, abrindo espaço para um tipo de opinião e ou pensamento acrítico, carregado de ausência de sensibilidade.

Para Bertoni (2002, p. 77), é preciso questionar a cultura social e escolar marcadamente racionalista e técnica que se inserem numa dinâmica contrária à que Adorno propõe para uma educação emancipadora, pois tais culturas podem remeter a uma situação de semiformação, pois sob a justificativa que todos são iguais e que não pode haver distinção em virtude de a imposição suscitar uma identidade coletiva na qual todos se sintam “iguais”, cria-se necessidades sociais, cultiva-se a marginalização daquele que não consegue compartilhar com a aquisição dos produtos ofertados pela indústria cultural, passando a não ser aceito por não

McDonalds representa um bom modelo organizacional para a modernização escolar. Tanto os *fast foods* como a escola existem para dar conta de duas necessidades fundamentais: comer e ser socializado. O que unifica o McDonalds e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e produtividade. Se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem então definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados conquistando a diversidade existente nas demandas de consumo por educação. A necessidade de permitir a competição entre as instituições explica a ênfase em mecanismos de desregulamentação, flexibilização da oferta e livre escolha dos consumidores na esfera educacional. E a possibilidade de construção de um mercado escolar competitivo depende da difusão de rigorosos critérios de regulação interna que conduzam o cotidiano da escola, de modo semelhante ao que ocorre nos *fast foods*, cuja lógica é a de quem mais produz, mais ganha. Na escola seria a disciplina, a rígida organização, o controle do tempo, as notas, a homogeneidade. O processo de mcdonaldização da escola também tem seu efeito no currículo e na formação dos docentes através do que irônica e criticamente se chama de planejamento de cardápios e estratégias tecnicistas. Em outras palavras, as políticas de formação docente vão se configurando como pacotes fechados de treinamento planejados de forma centralizada sem participação dos professores. A pedagogia *fast food* – sistemas de treinamento rápido com poder disciplinador e altamente centralizado em seu planejamento e aplicação - também seria um sintoma dessa nova forma de olhar e gerenciar a escola. Decorre disso que, na visão neoliberal, formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrgueres. Importantes abordagens sobre o tema podem ser encontradas em RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar em uma sociedade administrada. In: Indústria Cultural e Educação (2002); SILVA, Marcio Tadeu. A McDonaldização da Educação (2015); GENTILI, Pablo A. A. (Org.). Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo (1996).

estar idêntico. De modo semelhante ocorre nos processos educativos escolares quando o aluno não consegue absorver o “produto” oferecido pela escola, que ao não reconhecer a diferença, cria parâmetros questionáveis de alunos bons e alunos ruins, sobretudo em virtude de nota e da disciplina.

Entretanto, é preciso reconhecer que há muitos professores que procuram reagir a este estado de coisas, tentam superar esta situação de empobrecimento, que se esforçam para romper com esta lógica reinante educação e nas práticas docentes e por meio de um aperfeiçoamento constante reinventam suas práticas de forma dinâmica, criativa em busca de uma educação humanista, estética e de qualidade, em nome de uma outra experiência de prática docente.

Porém o pensamento de Monlevade, refletindo sobre a questão da racionalidade presente na educação, é um sério questionamento sobre o que ainda reina nos cotidianos escolares. Segundo o autor,

enquanto o ritmo do cotidiano escolar for ditado pelos esquemas tayloristas de horários e calendários feitos na diretoria ou secretaria ou ditado pelas aulas sequenciais e ordenação dos conteúdos páginas após páginas dos livros didáticos, o poder pedagógico estará a muitos quilômetros de distância dos atores. Para professor e aluno, a coisa mais importante continuará sendo o salário e a nota no fim do mês, e a sirene no fim da aula. Ufa! O fim semana está chegando! Continuará perpetuando, o pacto da mediocridade, o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem e quem mandará na sala de aula é o horário e o calendário, as provas que nada provam, e as notas e diplomas que encerram um ciclo de faz de contas (MONLEVADE, 2000, p. 45-46).

A educação e a prática docente que sucumbi a perspectiva taylorista e fordista e se volta para os ditames da racionalidade técnica e da indústria cultural vê-se desfocada e empobrecida na essência do processo que a move, a saber a experiência do ensinar e do aprender, o conhecer, agir e sentir. Entretanto, a partir das ideias acima é preciso refletir e ponderar até que ponto a prática docente e os processos educativos escolares, numa sociedade neoliberal, configuração onipotente da sociedade administrada, que determina os rumos da educação, são capazes de propor uma educação para autonomia, centrada numa experiência estética que se oponha a uma educação somente técnica e racionalista. O modelo neoliberal consagra as ideias de razão, técnica e eficiência acima de uma formação geral do ser humano, condicionando e influenciando os comportamentos dos indivíduos que tendem a pensar e agir segundo a sua lógica de massificação e controle de suas atitudes e decisões.

Nesta perspectiva, já afirmava Reimer (1979), que numa educação e prática docente que se primam apenas pelo exagero da racionalidade técnica do tempo e das práticas didáticas e pedagógicas, a maioria dos estudantes aprendem a ler, mas não apreciam a leitura, aprendem

os algarismos mas detestam matemática, se trancam nas salas de aulas, e entendem o que bem entendem nos saguões, pátios e lavatórios. Nesta condição, é interessante perceber como os alunos são diferentes nos pátios da escola e como são na sala de aula. A sala de aula, a relação com o professor, com o método e os conteúdos muitas vezes são uma prisão para a mente e para o corpo. Os frutos estão aí, como nos faz entrever Sacristán (1999). Evasão e fracasso escolar, deterioração cultural, analfabetismo funcional, jovens e adultos inseguros, apolíticos, incapazes de interagir, de refletir, de difícil integração e cooperação e sem iniciativas.

Este estado de coisas ofusca a educação com incidência sobre a prática docente e de um lado provocam o empobrecimento da experiência e do outro o empobrecimento da experiência estética. Neste sentido, Pucci (1995) e Ramos-de-Oliveira (2002, p.42), afirmam que essa nova forma de miséria, que se manifesta nos diversos espaços da vida do homem, faz da escola um lugar reservado e privilegiado, pois, o uso desmedido da tecnologia e o ativismo devido a muitos afazeres práticos e burocráticos aceleram e tornam superficiais as relações dentro da sala de aula e os professores e alunos acabam por não ter mais tempo para fazer experiências, que necessitam ser narradas e compartilhadas.

Neste ponto, é interessante perceber que a impossibilidade de narrar e ter experiências do cotidiano, não foi uma exclusividade dos soldados que voltaram da grande guerra, emudecidos, dos campos de batalha (BENJAMIN, 1986, p. 114), mas é a imagem do próprio cotidiano escolar, ao ser possível constatar que milhares de professores e alunos deixam a escola após uma longa jornada de trabalho emudecidos e sem nada a contar, muitos nem sequer desejam contar o que se passou, as experiências vividas. Este emudecimento se agrava ainda mais, quando este cotidiano é marcado por violências simbólicas, excesso de atividades, indisciplinas, sentimento de impotência diante da realidade. O emudecimento é resultado da não experiência ou de vivências e experiências traumáticas.

Benjamim (1986) nos provoca a refletir sobre este mutismo dos docentes e alunos que regressam das salas de aulas. A perda da capacidade de intercambiar e narrar experiências, curvada ao “informacionismo” jornalístico e as experiências de traumas e choques estabeleceram barreiras para memória, o diálogo, a narrativa, que exige tempo em um lugar onde tudo deve ser abreviado, decretando o fim da experiência no cotidiano escolar. Na sala de aula não há mais espaço para trocas de experiências, mas há um lugar emudecido, empobrecido pela ausência do sensível nas relações de ensino e aprendizagem, imperando a lógica do silêncio, da racionalidade do tempo, das ações, sonhos e percepções.

Evidencia-se assim, a separação entre o conhecer, agir e sentir, onde os docentes e os

alunos estão cada vez mais apartados do fazer experiências. O existir em tempos de racionalidade técnica é marcado por um processo alucinado de aceleração, impulsionado ainda mais por novas tecnologias em um *continuum* empurrar para amanhã em busca do prático, da novidade sem vínculo com o passado. Há um drama que se instala, pois, o sujeito vive o aqui e agora, mas sempre com a sede do futuro, do que está por vir, sem compromisso existencial com ele e não se importando com o que foi. Porém, a experiência para ser formativa necessita de tempo, de voltar ao passado e no presente, revestir-se de um “novo” para construir o futuro. No entanto, o tempo para maturar a ideia, fecundar o pensamento, reagir as imposições da racionalidade técnica está cada vez mais distante do processo de formação.

Um aspecto importante deste empobrecimento da experiência é também refletido por Larrosa (2002, p. 21), que afirma que o empobrecimento da experiência está no excesso de informação. Segundo o autor, informação não é experiência, ela não deixa lugar para experiência, é quase uma antiexperiência. Para se converter em experiência a informação necessita torna-se pensamento e conhecimento pela palavra, capaz de produzir sentido, criar potentes mecanismos de subjetivação. Isso carece de tempo, envolvimento, permanência e não fluidez líquida, paupérrima e incapaz de constituir em experiência duradoura. O estado permanente de informação, não se converte em experiência, pois como afirmava Adorno,

A experiência (...) fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um ‘é isso’ sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nome a todos os lugares pelos quais passam como um raio, (...) prontos a dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta (ADORNO, 1996, p. 406).

Segundo Larrosa (2002, p. 2), na sociedade capitalista do “*laissez faire laissez passer*”, da sociedade da informação, o sujeito é também vítima do excesso de opinião. Opinião e informação tornou-se o imperativo social, paradigma totalizante da mentalidade focada no periodismo, que segundo Benjamin (2012, p.111), é o grande dispositivo destruidor da experiência. Sob a batuta de que tudo pode acontecer, tudo pode fazer, deixe passar, o periodismo, como condição do sujeito submetido a movimentos periódicos, constitui a fabricação de informação e da opinião, muitas vezes tomadas como sinônimo de aprendizagem, mas que manipula e leva a conformação da consciência.

A falta de tempo é, ainda segundo Larrosa (2002, p. 23), um fator decisivo para o empobrecimento da experiência. É um impedimento à memória, pois um acontecimento é imediatamente substituído e nos excita por outro, porém sem deixar vestígios, marcas

indelévels, como ocorre na verdadeira experiência. O sujeito está submerso numa sociedade que informa e opina, consumidor de notícias e novidades, numa eterna insatisfação e insaciedade. Sob a excitação, é incapaz do silêncio, da contemplação, ao sujeito do estímulo, da vivência pontual tudo o atravessa, excita, agita, mas nada lhe acontece. Na vida e na educação, sob o efeito da informação e da opinião, sem tempo, o sujeito é atropelado por milhares de aparatos sociais e educacionais que tornam cada vez mais impossível que alguma coisa lhe aconteça e converta-se em experiência.

O excesso de trabalho visto por Larrosa (2002, p. 23), como ativismo pragmático, o agir como norma impositiva da prática também ofuscaria o lugar da experiência. O sujeito absorvido pelo “fazer coisas” não se permite a interrupção, o parar. Porém, a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer gesto de interrupção, o parar para pensar, olhar, escutar, deter-se nos detalhes, ter a suprema coragem de suspender o automatismo de nossas ações, opiniões e concepções, desejos e vontades.

Dá fazer sentido as palavras de Benjamin ao afirmar que,

A experiência nos foi subtraída [...] ficamos pobres. Abandonamos uma após outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual (BENJAMIN, 1986, p. 119).

Segundo Matos (1989), a experiência era algo que se transmitia de geração em geração, no sentido de que, narrativas comunicáveis se faziam como modelos exemplares de ensinamentos para gerações futuras. Mas exigia tempo, maturação, porém este foi também subtraído ou contraído da humanidade e da própria educação. Se o tempo da vida cotidiana foi contraído é porque dentro dele há necessidade de caberem inúmeras coisas. Sendo assim, todas devem ser realizadas de maneira rápida, ainda que superficial. É exatamente nas fábricas, nos escritórios, nos comércios, entre outros, até na escola que as atividades devem ser desenvolvidas rigorosamente sob simetria desse desenho.

No capitalismo, em nome da racionalidade técnica, nossas ações moldaram-se e incorporaram essa lógica, pois, o ser humano parece incorporar o processo produtivo que o constitui e não consegue se relacionar de outra forma com o mundo a sua volta, incluindo o seu semelhante. O ritmo frenético da técnica que consagrou a ideia de tudo tem que ser produção para a troca cria uma cultura do descarte. Na sociedade da produção industrial tudo deve ser consumido brevemente, sem diferenciação para que possa ser substituído por outro recurso ou produto a ser incorporado, obrigando a ser consumido rápido e ao consumidor livra-se do “antigo” e ir se adaptando ao “novo” lançamento, quase sempre imagem e semelhança do

anterior.

O desdobramento desta mentalidade se traduz num comportamento humano que vê seu semelhante como coisa cuja única razão é a serventia, rápida, imediata e superficial. Uma vez reificado, o sujeito tende a tratar o outro também como coisa, os seres humanos tendem a tratar-se como mercadorias, que não servindo, podem ser descartadas, sintoma da maximização da perda do sentido de experiência e de estética na existência humana mergulhada numa sociedade do descartável, uma vez que, nesta sociedade,

é através do descarte, e não da posse, que se criam possibilidades infinitas de novos consumos, ou seja, de novas possibilidades de ser, mediadas pelas infinitas possibilidades de novas experiências. Não importa o quão superficiais ou efêmeras sejam elas. O que importa é sua possibilidade e não sua durabilidade, muito menos sua permanência (LARA, 2007, p.12).

Deste modo, se de um lado há uma perda do sentido de experiência, por outro há uma perda danificadora da existência humana que constitui o enfraquecimento da sensibilidade, base da experiência estética. Induzida pela racionalidade técnica e focada na questão pragmática, por meio de um ensino conteudista onde prevalece o intelecto sobre as emoções, regido pela sequência lógica, ordeira, cronológica, sob controle de exames e avaliações a educação e a prática docente perde ou mesmo nega a possibilidade de uma experiência estética ao deixar de lado a questão do afeto, da imaginação, da contemplação do belo, entendido aqui como toda a experiência que permite cada sujeito, ao seu tempo e modo experimentar o sentimento da emoção, da alegria, do sofrimento, do êxtase, do encantamento, da reflexão que faz pensar a vida, da resiliência, experiências que podem ser vividas pela arte em suas diversas expressões, seja sonora ou imagética ou mesmo nas situações cotidianas da sala de aula e que são capazes de reconstruir em cada um a humanidade sucateada pelo capital e o fetiche da mercadoria.

A separação entre o conhecer, agir e sentir é resultado de uma sociedade que se tornou incapaz de entrelaçar estas três dimensões fundamentais e constitutiva do ser humano, pois ante o primado do pragmatismo imposto pela racionalidade técnica enxerga-se o caminho regressivo que é compassivo e compatível com uma humanidade adormecida, próxima das condições naturais de um animal que tem o seu pensar reduzido aos objetos de sua ação, apequenado por suas necessidades instintivas, uma vez que o pensar e o agir acabam não se convertendo em relações de sensibilidade, pois robotizam a ações do sujeito segundo as expectativas do sistema e os seus próprios desejos.

Todas estas condições impedem que os sujeitos sejam livres e autônomos, pois o mundo administrado se fortalece nos procedimentos, nas normas e regulamentações, na

institucionalização e por consequência ganha terreno na substituição dos fins pelos meios, no empobrecimento do homem que se vê incapaz da experiência do êxtase, da catarse e da transcendência possível por meio de um verdadeira experiência estética e pela cultura e ou quando o faz, submetem-se ao mar hipnótico da indústria cultural a entorpecer os sentidos numa falsa sensação de alegria e bem estar diante da realidade.

Se o sujeito está defraudado da experiência, também está da questão estética, uma vez que perde a cada dia a capacidade de sensibilidade, da contemplação, da admiração, da emoção. Como um robô automatizado é condicionado a absorver seletivamente conteúdos e agir dentro de uma expectativa vinculada a ideia de sucesso, conquista, ascensão social, competição. A educação do olhar, do afeto, da sensibilidade não é perceptível nas práticas escolares e dos docentes, quase sempre centrada na praticidade das coisas, na utilidade que possa ser convertida em realização profissional.

A sociedade e o ser humano que emergiram deste longa engenharia da racionalidade instrumental, da indústria cultural e da semiformação experimentam uma tragédia da sensibilidade, em forma de uma crise do belo, da sua consecução e de sua percepção, do espaço e do tempo para a capacidade imaginativa de cada sujeito, dado que a experiência estética também necessita de tempo, necessita de uma liberdade de influências e de estímulos sociais que entorpecem a consciência, prejudicam o olhar, não permitindo momentos de contemplação, instantes sublimes fora da esfera dos estímulos.

O tempo acelerado induz o sujeito a um processo de excitação¹³ da sensação, que se vê obrigado a viver constantemente em estado de alerta, onde sua visão é estimulada o tempo todo, não como volta ao passado, como reflexão e imaginação, ao contrário, como excesso de estímulos capazes de produzir reflexos esperados, ações e respostas condicionadas e conduzir ao automatismo voluntário, mas inconsciente. O que não provoca sensação não chama atenção, não é percebido a não ser que se associe ao espetacular que excita a percepção, pouco importando a imaginação, a reflexão. O importante é o choque imagético e sonoro como injeção que excita o sujeito, vicia, tira a sobriedade e mede sua ação por meio da sensação, constituindo um risco para perda do sentido de experiência estética, tornando o sujeito empobrecido com

¹³ Christoph Turcke, no livro *Sociedade Excitada: a filosofia da sensação*, faz uma importante reflexão desta sociedade hiperestimulada pelos sentidos. Neste livro, o autor procura acompanhar a transformação da sensação em uma forma de intuição do ser humano contemporâneo, num padrão de comportamento e num foco de uma sociedade. Ele reconstrói a história do significado do conceito de sensação e com ela a transformação do mundo no século XXI numa sociedade excitada, na qual choques audiovisuais são aplicados como injeções, e a sensação avança para ser a medida da percepção e da ação. (TURCKE, 2010)

debilidade de pensar e perceber a questão do belo.

Benjamin (2013), no texto “A obra de arte na época da reprodutibilidade técnica” de 1936, nos faz refletir sobre este processo de crise do belo, como um empobrecimento espiritual, no sentido das questões imateriais que constituem o existir humano. Afirmava que a reprodutibilidade técnica foi incapaz de promover e distribuir a cultura e seus valores, pois, ainda que ampliasse o seu acesso, incorreu numa perda ou destruição da aura (p. 165-196), criando possibilidades reais para que o capital e a ideia de valor impregnassem a produção espiritual humana, sucumbindo-a ao fetiche que se impõe e os humanos o seguem de forma absolutamente cega, a tudo transformando em mercadoria atropelando a sensibilidade e a ideia de beleza. Benjamin, retomando as ideias de Paul Valéry¹⁴, teceu uma importante reflexão sobre este empobrecimento no contexto da reprodutibilidade técnica e suas implicações na sensibilidade e percepção humana.

A constante disponibilidade da lembrança voluntária, discursiva, favorecida pelas técnicas de reprodução, reduz o âmbito da imaginação. Esta talvez se defina como uma faculdade de formular desejos especiais, que exijam para a sua realização ‘algo belo’. O que poderia estar associado a esta realização foi definido mais uma vez por Valéry, minuciosamente: ‘Reconhecemos uma obra de arte quando nenhuma ideia suscitada, nenhuma forma de comportamento sugerida por ela, pode esgotá-la ou liquidá-la.’ (...) Aquilo com que o quadro satisfaria o desejo, que pode ser projetado retrospectivamente em sua origem, seria alguma coisa que alimenta continuamente esse desejo. O que separa a fotografia da pintura, e o motivo de não haver um princípio único e extensível de criação para ambas, está clara, portanto: para o olhar que não consegue se saciar ao ver uma pintura, uma fotografia significa, antes, o mesmo que o alimento para a fome ou a bebida para a sede. A crise que assim se delineia na reprodução artística pode ser vista como integrante de uma crise na própria percepção (BENJAMIN, 2013, p.138).

Considerando as palavras e argumentações anteriores tem-se que a concepção do valor de troca impede a experiência e que a técnica e a tecnologia, por meio da razão instrumental e da indústria cultural servem ao capital e não ao ser humano, ao consagrar ideia de reprodutibilidade provoca o empobrecimento da percepção, negando e impedindo uma genuína experiência estética marcando e influenciando as visões, práticas e representações que temos do mundo, do outro de nós mesmos.

Ao contrário disso, a experiência estética supõe o cultivar a atenção, a delicadeza, abrir-se ao olhar e ao ouvir, dar-se tempo e espaço para aprender e experimentar na lentidão, na

¹⁴ Ambroise-Paul-Toussaint-Jules Valéry foi um filósofo, escritor e poeta francês da escola simbolista cujos escritos incluem interesses em matemática, filosofia e música, arte, estética. (ABBAGNANO, 2007)

paciência e nas demoras. Requer disposição para contemplação, silêncio abertura a transcendência presente no belo em suas diversas formas de manifestações na vida humana.

Enfim, o caminho percorrido até aqui, por meio do diálogo entre diversos autores, tendo como referência Theodor Adorno e Walter Benjamin, não deixam dúvidas quanto ao significado e a importância da experiência e da experiência estética na existência humana. Ao mesmo tempo permitiu perceber como estas duas realidades sofreram um forte embate massacrante com o advento da racionalidade técnica, da indústria cultural e da semiformação com repercussão dentro da sociedade administrada e da educação, fazendo emergir um sujeito racionalizado, alienado e acrítico, dessensibilizado, de emocional danificado, excitado e automatizado, incapaz de intercambiar experiências e fazer uma genuína experiência estética.

Diante disso impõe-se a necessidade de reflexão sobre as possibilidades de recuperação desta condição e situação a que se vê submetida a sociedade, a educação e a própria prática docente. O caminho do entrelaçamento entre o conhecer, agir e sentir, passa necessariamente pela recuperação da possibilidade de fazer experiências e da recuperação do sentido de experiência estética na existência humana, que constitui em um desafio e uma necessidade à educação e à prática docente.

5 O ENTRELAÇAMENTO ENTRE O CONHECER, AGIR E SENTIR NA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

5.1 Achados da pesquisa de campo: questionário aplicado aos docentes

O aporte teórico apresentado acima permitiu um olhar para o sentido de experiência e experiência estética e ao mesmo tempo a construção de uma abordagem sobre o empobrecimento de ambas, no contexto da sociedade administrada, a partir de seus instrumentos e desdobramentos diante da realidade social, política, econômica e cultural, como por exemplo a razão instrumental, indústria cultural, semiformação. Sob a influência destes instrumentos da sociedade administrada, a experiência e a experiência estética ficaram empobrecidas ou distorcidas do seu sentido mais profundo, repercutindo na educação e na prática docente.

Assim, nesta parte desta dissertação, a pesquisa de campo, por meio do questionário aplicado aos professores, permitiu perceber alguns aspectos desta influência, bem como evidenciar aspectos teóricos, visões e comportamentos que indicam ponto de convergência entre as diversas respostas dos professores e argumentos usados ao longo do texto. À luz do aporte teórico, construído a partir da Teoria Crítica, procurou-se perceber o entendimento dos docentes respondentes quanto à questão da experiência e experiência estética em suas práticas, bem como identificar influências da razão instrumental e de outros aspectos da sociedade administrada na cultura e prática docente que evidenciam um possível empobrecimento do sentido de experiência e da experiência estética nestas práticas.

Ainda, esta última parte da dissertação, procurou apresentar as possíveis contribuições da recuperação do sentido de experiência e experiência estética na educação e na prática docente capazes de fortalecer o trabalho pedagógico do professor e recuperar o seu encantamento no entrelaçamento entre o conhecer, agir e sentir. Ao tratar do sentido de experiência e experiência estética na prática docente, procurou-se defender que uma “outra” prática é possível, a partir da contribuição da ideia de educação como arte, com capacidade de inspirar estas práticas. A partir de algumas noções de Theodor Adorno em relação a arte, faz-se uma aproximação teórica da possibilidade de se pensar a prática docente como arte e o professor como artesão da formação humana. Neste sentido, a estética é tomada como um campo maior do que a arte e esta como caminho, a mediação para os valores estéticos. A experiência estética do humano, segundo Marcuse (1999, p.161), se dá a partir da imaginação e da fantasia, e permite ao docente o inventar-se, o constituir-se professor e às suas práticas pedagógicas revestirem-se como obra

de arte, com a capacidade da reconciliação estética entre o conhecer, agir e sentir, contra a tirania e dominação repressiva da razão instrumental.

Assim, o percurso reflexivo feito até aqui, permitiu uma incursão por algumas leituras e especificidades das dimensões crítico-dialéticas que a Teoria Crítica oferece ao nosso entendimento a partir do esclarecimento de seus conceitos, sobretudo, no que diz respeito a racionalidade instrumentalizada e suas consequências na sociedade e na educação, com reflexos na prática docente.

Considerando as respostas ao questionário aplicado aos professores, conforme metodologia indicada na explicitação da parte metodológica desta dissertação, estas foram organizadas em cinco categorias de análise segundo Bardin (2011), e agrupadas a partir de uma categoria geral denominada aqui de percepção. As perguntas e respostas foram relacionadas às categorias na medida que produziam uma conexão ou sentido com o tema geral desta pesquisa e relação com os objetivos propostos. Algumas respostas mais diretas aos questionamentos propostos foram transcritas na apresentação dos resultados do questionário aplicado aos professores e a compilação completa das respostas podem ser vistas nos anexos desta dissertação

5.1.1 Percepção do que constitui a prática docente na visão

A percepção do que constitui a prática docente na visão dos respondentes ao questionário englobaram os seguintes questionamentos: Como você descreve a prática docente hoje? O que é ser professor? Que situações dificultam o ser professor? Que situações tornam o ser professor uma profissão prazerosa? O que fortalece o ser docente, sobretudo em sala de aula?

Na percepção de como os professores compreendem a constituição do que é a prática docente, as situações que dificultam esta prática e o que a torna prazerosa identificou-se alguns paradoxos. Alguns professores afirmam ser uma experiência prazerosa, gratificante, mas ao mesmo tempo revelam um desencanto com o ser professor. Segundo o docente A¹⁵ respondente, “é uma experiência muito gratificante ser professor, pois nos realizamos quando percebemos um aluno aprendendo, mas é muito difícil ser professor com tantos problemas que a escola tem enfrentado”. O docente C, ressalta que “ser professor é uma profissão desafiadora, cheio de alto

¹⁵ Por razões éticas e para preservar a identidade dos professores que responderam ao questionário, não foi apresentado o nome de cada respondente. Para identificá-los, foram usadas as expressões docente ou professor A, B, C, D, E, F e assim sucessivamente.

e baixos, uma aventura extremamente burocrática e cansativa”. Na visão o docente F, o ser professor “é uma experiência marcada muitas alegrias, mas o professor não é valorizado e reconhecido e suas atividades são inúmeras e muito mais do que a sala de aula, quase não tem tempo para si mesmo”. Ainda neste sentido, merece destaque a resposta do docente J, ao destacar que embora seja uma grande profissão, “a ação do professor fica muito condicionada a preenchimento de formulários, diários, correção de provas e outras burocracias do cargo que exerce”.

Vale ressaltar que dos dez professores, sete usaram a expressão experiência, indicando o ser professor, a prática docente como uma experiência. Os demais usaram a palavra profissão ou situação. Na sua totalidade, as respostas afirmaram ser a prática docente desafiadora e permeada de dificuldades. As palavras dificuldades e desafiadora apareceram em todas as respostas. As principais situações desafiadoras citadas foram: baixos salários; salas numerosas; desinteresse dos alunos; indisciplina; carência de recursos pedagógicos; excesso de burocracia; falta de afetividade entre professor e aluno; a visão quantitativa do Estado; excesso de atividades e projetos, falta de tempo, entre outros. Foi possível notar que a indisciplina, falta de tempo e o excesso de burocracia foram as questões mais repetidas entre os docentes, com ênfase nas duas últimas.

Nas palavras do docente G, “ser professor é ser capaz de orientar a aprendizagem, ser incentivador do aluno para que ele possa ver novos horizontes”. Para o docente F, “é um desafio ser professor diante dos baixos salários e da desvalorização do professor e do excesso de atividades que compõe esta profissão”, o docente A lembrou do aspecto da realidade da escola ao afirmar que “é extremamente difícil ser professor com sala tão numerosas marcadas pela indisciplina e falta de recursos para um trabalho de qualidade”. Na afirmação do docente I, “a omissão da família e falta de investimento do governo dificultam o trabalho do professor”.

No aspecto do ser professor, muitos demonstraram um aspecto pragmatista de suas práticas com respostas curtas e diretas como por exemplo: é ser instrutor; orientador da aprendizagem, aquele que repassa conteúdos; um profissional técnico; um instrutor moral dos alunos em sua disciplina, facilitador da aprendizagem; um faz de tudo. Apenas duas respostas usaram a expressão formador ligada a ideia de formação da pessoa. No dizer do docente A, “o professor é um instrutor de alunos e sua prática consiste em repassar conteúdos e valores”. Já o docente H, referiu-se ao ser professor afirmando que é “um profissional técnico de ensino”. Um terceiro docente, o docente J, entende o ser professor como aspecto formativo ao afirmar que “ser professor é estar disposto a educar sempre, instruir e estimular o saber que procura

contribuir para a formação de uma pessoa”.

Ao responderem sobre o que torna a prática docente prazerosa e fortalece o professor, a afetividade e proximidade com o aluno sobressaiu em todas as respostas. Foi apontado também que ver o aluno progredir e se envolver na aprendizagem de forma interessada e não somente pela recompensa da nota, cria no professor uma motivação para o trabalho. Outras respostas também são importantes delimitadores desta percepção sobre o que fortalece o professor, como por exemplo, na maioria das respostas ficou evidente que o gosto por lecionar e o interesse dos alunos motivam os professores. Ainda merecem destaque respostas bastante interessantes como o “brilho nos olhos dos alunos quando aprendeu alguma coisa”; “o reconhecimento dos alunos, a perseverança e a esperança diante dos desafios educacionais”, dito pelos professores J e F, respectivamente

Na visão do docente A respondente, “estar próximo do aluno e conviver com ele diariamente fortalece a prática educativa, mesmo com tantos alunos e pouco tempo na sala de aula” o mesmo ainda destacou “sem afeto e respeito pelo aluno a profissão do professor não tem sentido”. O docente E, ressalta que “a maior motivação para um professor é ver que seu aluno está aprendendo e crescendo com o que está sendo ensinado”. Para o docente G, fez uma afirmação importante com as seguintes palavras “me sinto motivado quando vejo interesse nos alunos e me empolgo com as aulas”.

O conjunto destas respostas quanto à percepção do docente de si mesmo sugere revelar que os docentes vivem um encanto e ao mesmo tempo uma situação de desencanto e desânimo com suas práticas. Este desencanto deve ser associado à questão do tempo e ao excesso de atividades burocráticas na sala de aula e fora dela e ao fato de verem pouco progresso em suas práticas no que diz respeito a aprendizagem. As respostas revelam que os docentes não têm tempo e que este fato traz cansaço e dificulta a aproximação e convivência com os alunos. Neste sentido, o tempo para fazer experiência é substituído pela necessidade de “transmitir conteúdos”, aplicar avaliações, corrigir atividades, “fechar notas” e controlar a indisciplina, em sala quase sempre numerosas.

É possível ainda perceber que além do excesso de atividades que se impõe sobre a experiência do momento, da convivência, das narrativas, da conversa informal, do diálogo que aproxima e do sentir entre docente e aluno, ainda impera a ideia do racional, do conteúdismo, contrariando muitas afirmações dos respondentes que disseram acreditar que a beleza da docência está em ver o crescimento do aluno, sua empolgação e entusiasmo em aprender.

No geral também pode ser percebido uma dificuldade dos docentes de narrarem suas

percepções, suas experiências, a partir da identificação de respostas curtas com ideias contraditórias e confusas em alguns momentos e em outros, ausência de narrativas sobre suas práticas, limitando-se a estereótipos ou clichês que são corriqueiros para traduzir a prática docente. Este fato pode revelar uma resistência ao instrumento da pesquisa, numa atitude negativa de insegurança de se expor ou ainda, em uma questão mais séria e questionadora, pode traduzir um emudecimento dos docentes diante de tantos desencantos presentes no cotidiano escolar, que resistem em narrar suas experiências.

5.1.2 Percepção da influência da racionalidade técnica na prática docente

Quanto à percepção da influência da racionalidade técnica ou da razão instrumental e seus desdobramentos na prática docente partiu-se de alguns questionamentos bem específicos. Questionou-se o que deveria ser prioridade na prática docente: a razão, os conteúdos, a emoção, a sensibilidade, a técnica, o afeto ou outros? Os livros didáticos e as apostilas são os melhores recursos para a condução das aulas? Eles garantem a padronização e eficiência do ensino? A atividade de ensinar é racional, sensível e criativa? O que deve predominar? O que significa uma prática docente inovadora?

Todas as respostas apontaram que hoje se prioriza o racional, o conteúdo, e algumas respostas ainda complementaram que o cumprimento do currículo e a exigência de resultados que devem ser expressos pelas notas das provas durante os bimestres e avaliações externas do governo sobrepõe a tudo. Para o docente I, “a escola hoje foca muito nos resultados a partir as notas dos alunos, na quantidade de aprovados no fim do ano”. Já o docente J, lembrou um aspecto questionador importante ao afirmar que “o cumprimento do currículo é uma norma das escolas e que os resultados nem sempre correspondem à realidade, pois no fim todos tem que passar”. O docente J, afirmou que na sua opinião, “a escola prioriza mais o racional, os conteúdos e que há um exagero na ideia de preparar para vestibular e Enem e que não deveria ser assim”. “Para escola, o que importa é o conteúdo e no final as provas têm que demonstrar o que foi dado ao aluno e como ele aprendeu ou não”, destacou o docente B.

Como contraposição na questão da predominância de um ensino racional nas práticas docentes todos afirmaram que a sensibilidade deveria ser valorizada. No entanto, ao narrarem suas práticas inovadoras é possível perceber que há uma prevalência de aulas que priorizam os conteúdos, a questão da cidadania, as atividades racionais, o uso de tecnologias, com exceção das artes. Para todos os professores, quando se trata de conteúdo ligado a valores, as questões do sensível é mais fácil de serem trabalhadas. Na resposta do docente G, “deve haver equilíbrio

entre o conteúdo, a razão e outras áreas e a formação humana também deve ser uma preocupação para educação”. Uma resposta chama atenção quando o docente C, faz a seguinte afirmação, “ todos são importantes, mas a razão deve ter destaque pois estamos formando cidadãos responsáveis e de bem”. Ainda uma outra resposta do docente A merece ser ressaltada quando o docente afirma que “deve haver um complemento entre elas para moldar o profissional completo”.

Entre as respostas, seis, defendem a união entre o racional e o sensível, mas com uma conclusão intrigante do docente F, ao afirmar que “estamos preparando os alunos para situações diversas do mercado de trabalho” ou do docente E, que destacou “ajuda na disciplina e no manejo da sala de aula”.

Ainda assim, sobre práticas inovadoras, as respostas são diversas: diálogo entre professores e alunos; não apenas conteudismo; fugir das metodologias clássicas; uso das artes; despertar curiosidade; ouvir e fazer o aluno ativo no processo de aprendizagem; diversidade de recursos tecnológicos e metodológicos. Há uma coincidência nas falas de diversos docentes como por exemplo G, B, F e J, praticamente com a mesma afirmação ou grande semelhança, ao responderem que “o professor não pode ficar só nas aulas tradicionais, tem que envolver o aluno, diversificar na hora de ensinar, ouvir, dialogar e conviver com os alunos”. Os professores A, I e F, apresentaram a mesma afirmação com o dizeres “os recursos tecnológicos despertam interesse no aluno e prende a atenção deles”.

O uso de livros didáticos, apostilas e outros materiais foram apontados como forma de despertar o interesse dos alunos e os aproximarem dos conteúdos, evitando a dispersão. Porém foi unânime que estes recursos levam a padronização, mas não garantem a eficiência. Na visão do docente H, “sem o livro didático não teríamos acesso a nenhum material, mas a padronização com estes materiais nem sempre garante uma boa educação”. O docente B, afirmou que “o livro didático nos auxilia na explicação teórica dos conteúdos, mas não podemos ficar somente neles”. Um grupo de docentes, os docentes, C, H, I e J são da mesma opinião que “os livros didáticos nem sempre correspondem a nossa realidade e precisam ser completados com outros materiais”.

A expressão “deve haver equilíbrio entre racional, sensível e criatividade” apareceu na totalidade das respostas. Mas sempre havia uma ênfase no sentido de que é necessário preparar o aluno; deve ter cuidado para não perder o objetivo de vista; o aluno precisa de conteúdo; é bom para ajudar na questão da disciplina e despertar interesse. Segundo o docente D, “conteúdo, emoção e razão devem andar juntas para uma boa formação dos alunos”. Outros docentes, como

por exemplo, B, H e G fizeram afirmações que se aproximam, ao responder que “trabalhar o racional e o sensível auxiliam na disciplina, desde que o conteúdo curricular não seja prejudicado”. O docente C, usou uma ênfase com a seguinte expressão, “desde que o racional não fique prejudicado, todas as iniciativas são importantes”.

Não houve nenhuma referência a expressão criativa, a não ser de forma indireta quando muitos afirmaram que uma aula precisa ser diversificada para “prender” os alunos. Há afirmações de que o professor precisa ter afeto para ter a confiança do aluno. Na afirmação do docente A, “uma aula diversificada e interessante tem que usar uma técnica que prende o aluno e ajuda na aprendizagem”. Na mesma linha, o docente F, argumentou que “as aulas precisam ser diversificadas para que o aluno tenha interesse e que tenha disciplina na sala de aula”. Em uma outra resposta, o docente G, destacou que, “conquistar o afeto do aluno e sua confiança é o primeiro passo para uma aula diferente e uma boa dinâmica para que o aluno tenha interesse”.

Quatro respostas chamam a atenção ao abordarem que a questão do trabalho sobre a sensibilidade e a criatividade na sala de aula exigem tempo e preparação do professor e as atividades de cumprimento dos conteúdos, o planejamento e diversos projetos escolares não abrem espaço para um trabalho diferenciado nesta área. Como exemplo deste pensamento, assinalou os docentes A e I, em uma de suas respostas, “o professor tem tanta coisa para trabalhar durante as aulas que nem sobra tempo para outros aspectos e a sensibilidade e criatividade exigem que o professor esteja preparado”.

Diante destas respostas, pode se observar que a educação escolar tende a ser guiada pela questão da racionalidade instrumental. Esta racionalidade está presente na transmissão de conteúdos, nas notas, avaliações e no controle do tempo, como forma de garantir eficiência, precisão e igualdade nas práticas escolares.

As práticas docentes estão influenciadas pela racionalidade, ainda que os mesmos tenham consciência da importância da sensibilidade. O cumprimento do currículo e a necessidade de ter uma lógica na apresentação dos estudos e conteúdos acaba sendo imposto aos docentes como uma norma do sistema, servindo também como padrão de rendimento, um meio de não se perder na sucessão de assuntos e matérias a serem ensinadas, tornando o livro didático e ou as apostilas, os recursos técnicos mais usados, ainda que, na afirmação dos respondentes da pesquisa, eles não sejam a garantia de eficiência, além de ignorar as individualidade e estilos de aprendizagem.

A aula inovadora é vista como consequência do uso de recursos diversos, atividades diferenciadas, não como um momento de experiência, de encontro. A maneira de repassar o

conteúdo de forma dinâmica seria com uso de computadores, filmes, Datashow ou outro recurso que seja capaz de atrair a atenção dos alunos. A questão da racionalidade técnica é subjacente nestas respostas com o entendimento de que a técnica é o melhor caminho para tornar o aprendizado mais atrativo, independente das relações e experiências a serem construídas com estes recursos.

5.1.3 Percepção da experiência estética na prática docente

No que diz respeito a percepção da experiência estética na prática docente procurou-se levantar os seguintes questionamentos: O que o docente entende por uma aula alegre e diferenciada? O que pode tornar uma aula prazerosa? Que sentimentos procura despertar nos alunos durante a aula? Que experiências de alegria e prazer já vivenciou ou vivencia com os alunos? O que é mais importante na hora da aula, a razão ou a sensibilidade? Você acredita que a experiência estética na educação pode valorizar o trabalho docente? Na sua opinião, como a escola poderia valorizar a dimensão da experiência estética em seu cotidiano? O que é estética?

A questão experiência estética na sala de aula presente nas respostas dos professores durante a aplicação do questionário permite diversas percepções. Quanto a aula alegre, diferenciada, prazerosa e os sentimentos despertados nos alunos as respostas mais comuns foram quando há momentos de alegria, diálogo com os alunos, convivência, interesse; admiração, curiosidade, quando a ciência se aproxima da vida dos alunos; uma aula diversificada de recursos; quando o aluno compreende o que está estudando; quando os alunos se divertem com o conhecimento; quando o sensível é tocado. Segundo o docente A, “uma aula é boa quando os alunos se envolvem, tem curiosidade e que os conteúdos se aproximam dos alunos”. Para o docente C, “se o professor é capaz de usar recursos diversificados e dialogar com os alunos isso desperta interesse e admiração dos alunos”. O docente F, destacou que “convivendo com os alunos e dialogando com eles é possível despertar a dedicação e a emoção do aluno na hora de estudar”.

No conjunto das respostas ao questionário, a curiosidade e o compromisso com os estudos é o que mais procura ser despertado pelos professores nos alunos. O carinho, o respeito, a amizade e a admiração foram destacadas por alguns professores como sentimento importantes, aqui relacionados a expressão “formação do aluno”. Na resposta do docente J, foi destacado que “temos que despertar sentimento de compromisso e curiosidade nos alunos para que possam gostar de estudar” e o docente D, destacou, “para formar o aluno é necessário o respeito, ter carinho e amizade na sala e também admiração como forma de estimular o aluno”.

A expressão “utilidade” apareceu de forma curiosa em quatro respostas com variações diferentes, mas sempre ligada a expressão destacada por docentes diferentes e de modos diferentes, ressaltando que é preciso “despertar o sentimento de importância da utilidade do que está sendo ensinado para a vida dos alunos”, disse o docente I, ou ainda, “despertar o gosto pela disciplina e ou matéria que está sendo estudada porque ela será importante na etapa seguinte ou para a prova ou concurso e Enem”, afirmou o docente F.

No aspecto da estética, diferente da abordagem de outra questão semelhante acima, todos afirmaram que a sensibilidade deve ser prioridade nas aulas e que o racional é importante e não deve ser separado da questão dos valores como afeto, respeito, emoção, diálogo, beleza. Como por exemplo pode ser destacado a seguinte afirmação do docente B, “a razão é importante e a base do conhecimento, mas o aluno precisa também aprender a desenvolver o sentimento e a emoção que deve fazer parte de nossa vida”.

Todas as respostas coincidiram com a ideia de que a estética está ligada ao belo, mas alguns afirmaram não saber definir o que é estética e que necessitaram pesquisar sobre o tema. Muitos a relacionaram ao lúdico, a alegria, a sensação, a emoção, intuição e até a questão de aparência. Outros a definiram como uma disciplina que deveria existir na escola para contribuir para a formação sensível dos alunos. O docente I, destacou que “a estética é tudo que envolve a alegria, o que é bonito, a questão da aparência” e o docente G, associou a estética como apenas uma disciplina que deveria haver na escola ao afirmar que “a estética é uma matéria que deveria existir na escola para ajudar ao aluno e o professor a desenvolver a questão da sensibilidade”. Uma outra resposta, a do docente D, relacionou a estética a “uma forma de trabalhar o lúdico, desenvolver a sensação e capacidade de intuição e emoção”.

Algumas respostas apontaram para a ideia de que a estética é convivência e postura profissional dos professores com o aluno na hora da aula quando há respeito, afeto, diálogo. Dentre estas respostas houve associações da estética mais ao campo da arte e algumas respostas se aproximam mais a definição de ética. A questão do modo de se vestir, da cultura e das diferenças foram destacadas por alguns professores com aspectos relacionados a estética. Outros ligaram a estética a uma metodologia para despertar a sensibilidade e que ela estaria ligada as artes como a música, filmes, esculturas, quadros, entre outros. Para o docente C, “a estética está presente em todo o momento da escola e envolve desde a relação com o aluno e com outros profissionais”. “Quando a escola valoriza a cultura e as diferenças está trabalhando a estética”, destacou o docente B em sua resposta, e na visão do docente F, “o saber conviver, o diálogo e alegria na sala de aula está relacionada a estética”.

Quando indagados se a escola valoriza a experiência estética em seu cotidiano houve divergências entre as respostas. Para uns sim, para outros não e alguns afirmaram que em parte a escola valoriza a estética em alguns momentos específicos, como nos projetos culturais, nas festas ou quando o professor utiliza músicas, filmes e outros recursos neste sentido. Na resposta do docente H, “a escola valoriza constantemente a estética através de projetos e quanto incentiva o trabalho de temas transversais em sala de aula”, para o docente F, “a estética é trabalhada em sala através de músicas, filmes, poemas ou quando um professor usa um recurso que não seja apenas conteúdista”. Já o docente A, foi incisivo ao afirmar que “a escola nem sempre valoriza a questão estética, o foco mesmo é a questão da formação técnica, para o mercado de trabalho”.

Todos os docentes afirmaram que a escola poderia valorizar mais a questão estética, mas não indicaram de que forma deveria acontecer esta valorização, apenas indicando que a escola deveria dar mais formação aos professores, autonomia na sala de aula; promover debates na escola e com a comunidade, trabalhar as diferenças, valorizar a cultura e a arte; valorizar os estilos dos alunos; identificar os professores que trabalham com estética em sala e valorizar estas experiências e uma resposta curiosa dada pelo docente D, “diminuindo o aspecto prisional da sala de aula”.

Quanto ao fortalecimento do trabalho docente, a partir da experiência estética, as repostas do questionário foram assertivas. Todos concordaram que a estética na sala de aula pode fortalecer o trabalho docente, mas as abordagens são diversas: “transvaloriza” o trabalho do professor; desperta no professor a sensibilidade; só vale se agregada a outros princípios como a ética; ajuda a despertar o interesse dos alunos e a controlar a indisciplina; contribui para a diversidade e respeito as diferenças; ajuda pois, o sistema valoriza mais o quantitativo; torna a aula diferente e alegre. Para o docente I, “o trabalho com estética poderia fortalecer as aulas e ajudar os alunos na questão da disciplina”, para o docente J, “a estética dentro da escola seria uma oportunidade de trabalhar a diversidade e o respeito, mas o sistema valoriza mais o quantitativo”. Uma outra resposta aparece como reforçadora de um pensamento coletivo, no docente B, ao afirmar que “a estética pode propiciar uma aula alegre e diferente, mas tem que estar ligada a formação profissional e a ética”.

Levando em consideração as respostas sobre a percepção da experiência estética na prática docente é possível perceber que há um certo estranhamento e confusão teórico-conceitual por parte daqueles que não são chamados “especialistas” em arte ou aqueles que trabalham diretamente com o conteúdo das artes. Há um olhar de desconfiança para um

conhecimento que parece pertencer a alguns e que não é visto como tão importante quanto as áreas disciplinares mais “nobres” do currículo escolar, e até consideradas “mais úteis” para a formação do aluno.

A experiência estética está presente na prática docente dos respondentes da pesquisa, porém, muitos a concebem como algo secundário, uma disciplina a parte a ser ensinada ou ainda uma metodologia para tornar a aula diferenciada e atrativa, bem nos apelos da indústria cultural como estratégia de criar e despertar o interesse. Neste sentido, ela não é concebida como uma práxis constitutiva da prática docente, algo que deva ser intrínseco ao pensar e agir, vinculado a um sentido estético como dimensão do ser humano que deve estar presente nos processos escolares. O docente C, ressaltou em sua resposta que “a estética é um conhecimento como qualquer outro e deveria fazer parte das disciplinas”. Para outro docente, o docente G, “refere-se a uma ciência do sentimento, da emoção, o que está faltando muito na escola”.

Ainda é possível entrever a experiência estética como extensão secundária da racionalidade, associada ao momento, a uma necessidade, quase sempre relacionada a melhorar a relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem e criar um ambiente favorável ao ensino de conteúdos visto como pertinentes e necessários ao futuro, futuro este associado a profissão ou a uma expressão marcada pelo clichê capitalista que esteve presente em uma das respostas da pesquisa com a seguinte afirmação, “estudar para ser alguém na vida”, afirmou o docente A.

5.1.4 Percepção da experiência estética na formação dos docentes

Em relação a percepção da experiência estética dos docentes respondentes da pesquisa durante sua formação envolveu os questionamentos alusivos aos tempos de graduação e prática profissional, propondo as seguintes indagações: Ao longo de sua formação profissional como você identificaria a formação estética? Como você realiza experiências estéticas em sua vida profissional?

Quanto a formação estética docente, a maioria das respondentes afirmaram que não receberam nenhuma formação específica neste campo durante a graduação, seja licenciatura ou bacharelado. Algumas respostas indicam que o tema nem mesmo era tratado de forma indireta ou interdisciplinar na graduação. As exceções aparecem nas respostas do professor de Artes, que identificou toda a sua formação em sintonia com a questão estética. Na resposta dos docentes a afirmação comum foi “durante a minha formação na faculdade não foi tratado deste tema” e outros docentes, como por exemplo, A, B, D e J coincidiram ao responder que “a

questão da estética só foi mencionada nas aulas de filosofia”.

Em algumas respostas foram encontradas as seguintes afirmações: Docente A, B e G “nunca vi falar em formação estética para os professores de outras disciplinas que não fosse Artes”; docentes H e J “a estética não faz parte da formação do professor nas faculdades”; “priorizava-se mais a formação profissional”; docentes D e E, “só vi falar em estética quando estudei filosofia na faculdade”; docentes C, D e F, “a formação era mais conteudista da formação específica do professor”.

A maioria dos docentes responderam que procuram viver e realizar a questão da estética em sala de aula usando momentos de descontração, músicas, filmes. Em outras respostas a afirmações do tipo uso o diálogo, o respeito e procuro desenvolver uma aula diferenciada e alegre.

Todas as respostas do questionário nesta questão, afirmaram que a estética na sala de aula é de grande importância para a relação professor e aluno, umas respostas associadas a questão do ensino e aprendizagem e outras a questão do controle da disciplina. Para uns há uma associação à questão de que a estética contribui para o aluno na construção de valores e o respeito ao outro. Na resposta do docente G, “a estética na sala de aula é uma grande oportunidade para desenvolver valores e atitudes de respeito” e em uma outra, do docente A, “a estética na sala de aula aproxima professor e aluno e contribui para a aprendizagem”. Repetidamente uma resposta, a do docente D, associou a estética na sala com o controle de disciplina ao afirmar que, “a estética ajudando na questão da boa convivência e da sensibilidade pode facilitar a boa convivência e organização da sala de aula”.

A partir destas respostas fica evidente que a estética não faz parte da formação dos professores, ao menos nas respostas destes docentes. Com exceção do professor de artes, todos os docentes, inicialmente demonstraram um estranhamento ao tema, o que ficou demonstrado pelo conjunto de respostas durante o questionário.

A preocupação com a formação específica na área profissional ou talvez o não entendimento da experiência estética como uma dimensão da educação faz com que os futuros docentes não tenham um aporte teórico e conceitual que possa iluminar suas práticas criando uma convicção que possa nortear suas experiências neste sentido dentro da sala de aula.

Ainda assim, mais da metade dos docentes respondentes da pesquisa identificaram momentos de experiência estética no seu cotidiano, sobretudo nos momentos de relação com o aluno, indicando que, embora, não tenham uma formação ou construção do conceito de estética ou que este seja associado de modo confuso a questão de aparência ou mesmo de valores e

estratégicas metodológicas de ensino, suas práticas são fortalecidas por esta experiência e criam um diferencial para as mesmas. Uma resposta do docente J, ilustra de maneira clara este entendimento ao afirmar que, “experimentamos a estética quando conseguimos despertar a alegria e a emoção durante as aulas e quando são trabalhados os valores que ajudam na convivência dos alunos”.

5.1.5 Percepção da experiência estética a partir do uso da arte na prática docente

Por fim, a percepção da experiência estética a partir do uso da arte na prática docente propôs o questionamento sobre o uso de filmes, imagens, músicas, danças, dinâmicas e outras experiências, e como os docentes percebem os alunos quando se usa estas experiências na relação ensino e aprendizagem. Além deste questionamento foi proposto ao docente que apresentasse seu entendimento sobre a seguinte afirmação: “o trabalho do professor é uma arte e a prática docente precisa ter um sentido estético”.

A metade dos docentes respondentes indicaram que fazem o uso de filmes e músicas em suas aulas. Outros responderam que não fazem uso de nenhum recurso, mas defendem sua importância para auxiliar na aprendizagem. As respostas foram associadas a uma aula diferenciada, prazerosa e que desperta interesse. Também pode ser encontrado nas respostas o uso de filmes e músicas para descontrair os alunos e controlar a disciplina. Apenas três respostas aparecem associadas a questão da aprendizagem. Para o docente A, “o uso de filmes contribui para uma maior assimilação dos conteúdos e maior interesse nas aulas”. Uma outra resposta, a do docente J, afirmou que, “a aula fica mais descontraída e os alunos mais concentrados e envolvidos”. Em um terceiro exemplo, o docente H, respondeu relacionando à questão do ensino aprendizagem com a seguinte afirmação, “o uso de uma metodologia diversificada de filmes e músicas pode facilitar a compreensão dos temas que estão sendo estudados”. Alguns docentes, como por exemplo B, D, F e I apresentaram respostas semelhantes com os dizeres, “não faço o uso de vídeos e outros recursos por questão de tempo e recursos”.

A questão do uso de imagens, dinâmicas e danças apareceram apenas nas respostas dos professores de Artes, associada a aprendizagem, imaginação e criatividade. O docente das artes, no âmbito desta resposta, associou sua prática ao uso destes recursos como forma de formação, mas em determinadas respostas associou estas práticas como forma de completar os conteúdos ou estimular o interesse pela disciplina, na sua opinião, marginalizada e vista como não importante no contexto da escola. Uma resposta de um docente, o docente C, fica evidente este pensamento ao afirmar que “o uso de imagens aproxima o conteúdo dos alunos, estimula a

imaginação e a aprendizagem completando os conteúdos que são dados”.

Quanto a opinião sobre a docência enquanto arte e o sentido estético do ato educativo, as respostas foram diversas e algumas contraditórias ou mesmo negativas. Três respostas, docente B, H e I, não souberam como esta questão se relaciona com o professor. Mas na maioria das respostas há pontos de consenso ao afirmar que o professor deve buscar a beleza, educar de forma lúdica, se preocupar com a forma e tornar interessante a aula para os alunos, não só aprender conteúdos, mas valores e sentimentos. Nas respostas dos docentes podem ser destacadas várias afirmações, como por exemplo, docente A, “a arte é transcendia do ser, eleva o homem, ensinar é evoluir, o professor cria e dá beleza a sua criação”; docente G, “a arte é uma forma estética e lúdica de educar”; docente F “a educação é uma a arte de ensinar e aprender”. Na opinião de outro docente, o docente D “o professor é um grande artista que desperta no aluno o gosto por saber e aprender, mas tem que equilibrar sua prática na estética com outros conhecimentos”.

Algumas respostas associaram a questão do professor a vocação e missão na arte de ensinar, despertar o sentimento nos alunos e que um grande artista desperta o gosto por alguma coisa, no caso do professor o gosto pelo saber e aprender. Determinadas respostas apontam para o docente como artista no sentido de ter oportunidade de trabalhar com a estética em sala de aula e que sua missão é equilibrar ética e estética. Para o docente C, “o professor deve ser como um artista e usar sua criatividade para criar situações interessantes na hora de ensinar”. O docente F, usou a seguinte afirmação, “professor é profissão e missão, é preciso ter dom, criatividade e sensibilidade com o que faz”.

Considerando as respostas sobre o docente como artista e o sentido estético da sua prática, pode-se notar que os respondentes da pesquisa têm uma visão associada mais a questão do ensino da arte ou dela como recurso. Em uma das respostas, o docente A, fez alusão a esta percepção ao afirmar que “a estética e arte podem ser um meio de melhorar a dinâmica da sala de aula”. Mais uma vez nas respostas prevaleceu a ideia de arte e estética como estratégia metodológica de ensino e aprendizagem, não como uma dimensão da educação ou força potencializadora das práticas docentes.

Há, de certo modo, reflexos nítidos de uma concepção de arte e estética no sentido pragmatista e utilitarista, sempre em função de alguma coisa, para cumprir uma finalidade, fazer mediação em uma determinada situação. A estética, como o estado humano do sentir, não é colocada como fundamental em relação ao pensar e agir.

O uso de filmes e músicas são usados como uma forma de entretenimento, justificada

como uma forma de tornar a aula mais atrativa e evitando o desinteresse e a indisciplina. Há ainda o aspecto de completar o “programa” de ensino e ou ampliar o entendimento do conteúdo. Mas há evidências de que estas práticas estão vinculadas a uma influência da indústria cultural, pois muitas afirmações das respostas ao questionário deixam entrever que, em muitas situações, os filmes são escolhidos pelos alunos e não obedecem a nenhum critério. Além desta informação chama atenção o fato de uma afirmação de que em uma das escolas usa-se filmes para substituir a ausência de professores. Em uma resposta, o docente G, fez a presente afirmação, “em minha escola poucos são os professores que usam filmes e quando usam não tem a ver com a questão que está sendo ensinada”. Outro docente, o docente C, ainda destacou, “na maioria das vezes o filme serve para atividade de substituição de um professor faltoso”.

Mediante as questões da pesquisa de campo e considerando as percepções construídas por meio das categorias de análises das respostas dos questionários dos docentes, à luz do aporte teórico apresentado, reafirma-se, na intuição desta pesquisa e dissertação, que tanto o enfraquecimento da experiência como da experiência estética são reflexos da autoafirmação de uma sociedade capitalista administrada, que nos horizontes de análise da Teoria Crítica, tem imposto uma racionalidade controladora de tudo e que se fortalece por meio da indústria cultural e da semiformação, empobrecendo as práticas sociais, entre elas a educação e a prática docente. Por isso, impõe-se a necessidade de fortalecer o trabalho docente como forma de enfrentamento deste empobrecimento e reducionismo, a partir da redescoberta da prática docente com base no sentido de experiência e na experiência estética procurando o entrelaçamento entre o conhecer, agir e sentir.

5.2 A experiência estética como possibilidade de fortalecer o trabalho docente no entrelaçamento entre conhecer, agir e sentir

Diante das reflexões construídas é certo dizer que um dos grandes desafios da educação e da prática docente é o enfrentamento da sociedade capitalista administrada e suas consequências, pois, essa é portadora de mecanismos reforçadores de uma sociedade desumanizada, danificada e que empobrece o sentido de experiência e estética na vida humana. Somente este enfrentamento e autorreflexão crítica poderá recuperar a energia vital que move a prática docente e que pode fortalecer cada professor em meio as múltiplas situações de empobrecimento e danificação de suas práticas.

Neste contexto, tomar a prática docente como lugar potencial da experiência estética, supõe redescobrir o verdadeiro sentido de uma prática, disposta a romper o processo de

padronização e fragmentação da experiência formativa, conectada a um redescobrir do encantamento e da força de cada experiência de encontro entre professor e aluno, muito além dos conteúdos a ser ensinado e metas a serem cumpridas. Assim, o ser professor, a prática docente, exige um reinventar-se a cada dia, pois, como ficou demonstrado acima, o cotidiano escolar pode representar experiências de alegria, encorajamento, esperança, mas muitas vezes é marcado pela tristeza, desencorajamento, a ilusão e o encarceramento das práticas docentes que acabam sendo reproduzidas na sala de aula. Nesta perspectiva, a força desta reinvenção nasce da capacidade de cada docente construir formas de empoderamento¹⁶ e resistência, aqui tomada como possibilidade a partir da recuperação do sentido de experiência e da experiência estética em suas práticas.

A educação na perspectiva da experiência estética é uma disposição para pensar as práticas docentes e o próprio cotidiano escolar. Trata-se de redescobrir o sentido estético do ato educativo como esclarecimento e emancipação, capaz de conferir ao docente e aos alunos a autonomia e capacidade de pensar por si mesmos e transformar a realidade por meio de relações e práticas que ressignifiquem o cotidiano escolar e dê um novo sentido ao ato de ensinar e aprender, como forma de recuperar a alma e o coração da educação.

Conceber uma prática docente a partir da experiência estética, exige uma concepção de escola e educação que resgate a força do docente como sujeito capaz de provocar o sentimento de autonomia, de ser educador do afeto, do sentimento, da busca do conhecimento como forma de compreender e transformar a realidade e ainda, recuperar a perspectiva ética e estética do ensinar. Tais perspectivas podem se constituir em experiências de educação inovadora, força, energia vital e possibilidade de resistência e empoderamento no cotidiano escolar.

A recuperação e fortalecimento da prática docente a partir da experiência estética, pode representar uma oposição e resistência a sociedade administrada, sobretudo se caminhar no sentido contrário a de uma formação restrita à racionalidade técnica e aos ditames da indústria cultural, capaz de proporcionar condições para uma autorreflexão crítica da semiformação (*Halbbildung*) a partir de uma formação em todos os sentidos (*Bildung*) que, na perspectiva de Benjamin (1987) e Adorno (1996), permite a reconstrução da humanidade a partir da rememoração e elaboração do passado, da consciência sobre a constituição da realidade,

¹⁶ O termo Empoderamento, tem vários significados, aqui reflete a capacidade do indivíduo realizar, por si mesmo ou comunitariamente, as mudanças necessárias para evoluir e se fortalecer. Trata-se de um processo emancipatório, onde o indivíduo e a comunidade se revestem de um poder transformador para enfrentar a realidade (BAQUERO, 2005). Os professores se revestiriam, a partir da experiência estética, de uma força emancipatória capaz de construir pontos de resistência em meio a sociedade capitalista e desencantos da prática docente.

convertendo-se numa luta contra a padronização e a fragmentação da experiência formativa no distanciamento ente o conhecer, agir e sentir.

A experiência estética é portadora da possibilidade de compreensão da estrutura humana, como unificadora da razão e sensibilidade, que embora, carreguem estranhamentos, são permanentemente interdependentes (ADORNO, 1982, p. 364). Em Adorno, a experiência estética não é apenas emoção, mas também processo de reflexão, de conhecimento e formação. Em conformidade com as ideias de Adorno, Duarte Junior, defende que “o inteligível deve caminhar ao lado do sensível, o conhecer em sintonia com o sentir, por conseguinte, mesclam-se lógica e sensibilidade, razão e sentimento, conceito e estesia, num caldeirão de ideias, novas percepções, novos olhares sobre o mundo e a vida” (2001, p.169).

Por isso, a dimensão estética para Adorno, não significa “criação artística como refúgio de determinantes da realidade ou esquivar-se da práxis política. Muito pelo contrário, a estética carrega em si as antinomias daquilo que é afirmativo no social como práxis brutal de sobrevivência” (FABIANO, 1998, p. 175). Em outras palavras a experiência estética é uma necessidade da existência, uma forma pela qual o humano interage com o mundo de forma profunda e tem possibilidade de transformar a si mesmo e o outro, uma forma de superar a uma existência reduzida à brutalidade de mera sobrevivência. A força da experiência estética está na possibilidade de produzir e valorizar a subjetividade, na construção de sujeitos menos danificados (ZUIN, 1998), capazes de sentir e refletir e não agir de forma coisificada e assim recuperar o sentido de humanidade deteriorado pela técnica.

A consciência de que o humano é um ser em construção é fundamental na experiência estética, pois o ser humano não nasce humano, mas constitui-se como tal (RABUSKE, 2008). O processo de humanização acontece pela experiência e pelas mediações concretas do trabalho intencional (MARX; ENGELS, 1978), da cultura, da educação, lazer, cooperação com o outro, socialização e sociabilidade, entre outras experiências subjetivas. A humanidade se faz em nós como fruto da experiência do outro e se materializa como razão, sentimento e sensibilidade.

O conceito marxista de omnilateralidade é de grande importância para pensar a experiência estética na educação. Aqui, a reflexão em torno do problema da educação em Marx, oferece uma grande contribuição. Ele faz referência a “uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas”. (MARX; ENGELS, 1978, p. 109)

Assim,

se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é

organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile ao o hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. [...]Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente (MARX e ENGELS, 2003, p.149).

Nesta perspectiva marxista, uma educação omnilateral, seria uma educação total, geral, que privilegie a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, contrária a semiformação ofertada pela sociedade administrada, alimentada pela indústria cultural que promove a regressão dos sentidos, por meio da absolutização da racionalidade técnica.

Neste sentido, a prática docente se vê fortalecida quando é capaz de um ensino que busque a união do pensar, como forma de acesso e apropriação da informação que se transforma em conhecimento por meio da reflexão e produção do saber nas diversas disciplinas, do agir, que envolve todas as situações práticas, sejam elas das atividades e burocracias que permeiam os “afazeres” escolares ou mesmo o engajamento em uma ação política ou profissional, com o sentir, que envolve a sensibilidade, a beleza, o afeto, a emoção, que não elimina a razão e a técnica, mas a transcende, transvaloriza e a ressignifica a serviço do humano em sua construção.

Por isso, como vimos, a perspectiva adorniana, não concebe a experiência estética como um ato ou sentimento ligado a obra de arte, restrito na sua concepção ou conceito. A experiência estética supõe emoção, razão e reflexão (ADORNO, 1982). A escola, por meio das práticas educativas, de modo especial a prática docente, é um lugar privilegiado para promover condições objetivas de rompimento com a lógica da sociedade administrada, pois é espaço propício de apropriação, por parte de professores e alunos, do legado cultural material e imaterial produzido pela humanidade de modo racional e sensível, que pode ser refletido, analisado e assimilado. Daí a importância do conceito marxista de educação na perspectiva da educação omnilateral, em contrapartida a formação fragmentada, pragmatista, meritocrática, voltada para o mercado de trabalho que cria forças para o enfrentamento e resistência à semiformação imposta pela sociedade administrada que assenta seu discurso homogeneizante e padronizador na indústria cultural, responsável pela diminuição da capacidade do sentir, do experimentar no sentido do ser não apenas do ter e do prazer imediato (BUCK MORSS, 1996).

Emerge, portanto, daí uma prática docente e uma escola que resgata o sentido de experiência estética da e na educação, despertadora da consciência adormecida e domesticada, capaz de aquecer o coração frio, que liberta do medo e da indiferença e é capaz de redescobrir uma educação afetiva e de consciência política, onde possa haver alegria, entusiasmo, paixão e encantamento pelo conhecimento tanto de professores e alunos.

Ao pensar a educação e a prática docente como contraposição à sociedade administrada,

ainda que a instituição escolar esteja imersa à mesma, Adorno, dá indicação para pensar o processo educativo e a própria educação como processo de experiência e emancipação, visto como forma de resistência e em relação às estruturas e mecanismos da sociedade capitalista. (ADORNO, 2006)

Em sua obra “Educação e Emancipação”, de 1970, o próprio Adorno propõe uma pergunta intrigante: “Educação para quê?” (ADORNO, 2006, p. 139). O questionamento pode e deve ser entendido no horizonte de uma crítica que põe em cheque os objetivos da educação e reflete o estranhamento e empobrecimento de uma formação geral apequenada por causa da racionalidade técnica, da indústria cultural e da semicultura, que na sua essência, deve ser pensada a partir de uma experiência autêntica de formação do ser humano de forma integral e desconstrutora dos conceitos de uma educação reprodutora da lógica de produção capitalista, pois, Adorno, acreditava em uma educação para emancipação, que deveria produzir uma consciência verdadeira, capaz de pensar de forma autônoma, constituindo uma exigência política e identitária do papel da escola. Suas palavras são claras e definidoras:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não assim chamada de modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2006, p. 141).

Considerando as palavras acima, Adorno (2006), ao caracterizar o processo educativo como um processo de construção de uma consciência verdadeira, aponta para uma consciência que acontece na capacidade de pensar como as coisas se constituem, uma consciência capaz de fazer experiência e neste sentido constitui-se numa educação para emancipação e para a cidadania.

Conceber a prática docente na perspectiva da experiência estética é pensá-la na perspectiva da produção de condições de emancipação que supõe a necessidade de construção da consciência verdadeira, que é capaz de pensar e criticar a realidade social, política e econômica a partir de elementos que a influenciam e fazem funcionar. Deste modo, neste particular uma consciência portadora de experiência, como afirmava Adorno:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência

ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 2006, p.151).

Neste sentido, a perspectiva da experiência estética acaba se apresentando como uma educação emancipatória, como “educação para a contradição e resistência” (ADORNO, 2006, p. 183), a partir de uma superação do reprodutivismo que a escola acaba por ser vítima em suas estruturas em relação a própria sociedade capitalista administrada, pois, ao reproduzir em si as estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes, a educação escolar, repete e repercute o discurso programático e pragmático da sociedade capitalista.

Toda vez que a escola e a prática docente reproduzem a sociedade administrada, como se não houvesse alternativa, ela tende a corroborar o espírito e o tempo altamente pragmatista e as questões relativas as faculdades sensíveis, ao afeto, a beleza, ao corpo, a arte e a cultura, tendem a ser desvalorizadas, ou apenas valorizada quando subordinados à lógica do valor de troca, nunca como experiência capaz de formar o humano no homem. Nesta mesma direção, apontam Bruno Pucci (2001) e Duarte Junior (2001), que a prática docente que reproduz metodologias que consideram a formação de faculdades humanas isoladas, separando o sensível e o inteligível, o conhecer e o sentir, não é capaz de atender a uma formação geral e incorre em uma formação escolar que prepara o aluno de forma fragmentada e descontextualizada do seu processo de humanização. Daí se impõe cada vez mais a urgência e a necessidade de pensar a prática docente na perspectiva da experiência e da experiência estética.

Tanto Adorno (2006) como Benjamin (1986), observam que a experiência fundamenta a tradição no indivíduo. Tradição aqui tomada como memória e identidade, que não permite que as conquistas humanas sejam esquecidas ou trocadas e sujeitadas ao fetiche da mercadoria. É por meio da experiência e pela elaboração do passado que seguimos rumo a humanização, como desejo e utopia que move o ser humano.

Já a perspectiva da experiência estética na prática docente, permite pensar no âmbito da escola no estímulo da sensibilidade, do afeto, da percepção do corpo, na importância da razão e da cultura, não como valor de troca, mercadoria posta à venda, mediadora do sucesso ou insucesso, mas capaz de humanizar, fazer emergir um ser humano pleno e não apenas “peça”, escravo submisso resignado e conformado a ser produtor de mais-valia, como se este fosse o destino, utilidade e missão da escola e processos educativos (MÉSZÁROS, 2005).

A reflexão sobre a experiência estética na prática docente, por analogia, a partir das

contribuições de Duarte Junior (2001), provoca-nos a pensar na necessidade de uma educação que se ocupe com o refinamento dos nossos sentidos, da escola ser um espaço não apenas do conhecimento intelectual ou técnico, mas também de um saber sensível, uma escola que recupere o verdadeiro sentido de experiência. Essa compreensão revela uma concepção de educação como um processo formativo do humano que colabora no desenvolvimento dos sentidos e significados fundamentais para apropriação de uma sensibilidade que permita uma percepção mais apurada do mundo, sendo essa sensibilidade adquirida por meio de um processo que o próprio sujeito estabelece nas suas relações e que o faz desenvolver seus sentidos.

Não se trata de uma adaptação, mas trata-se de permitir ao indivíduo encontrar um sentido que oriente sua vida, “levar o educando a criar os sentidos e os valores que fundamentam sua ação no meio cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer” (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 29). Assim, para o referido autor,

a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo. Esta experiência (e também o trabalho científico ou filosófico) constitui-se, segundo o termo empregado por alguns autores, um “enclave” dentro da realidade cotidiana. A experiência do belo é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 33).

Deste modo, ao partir da experiência estética, a educação e a prática docente podem ser compreendidas como educação das habilidades e educação das sensibilidades. Como contraposição às influências de uma razão instrumentalizadora que empobreceu a própria razão, impõe-se a necessidade de uma racionalidade estética, que na percepção de Olgária Matos (1989), emerge de uma experiência estética e ainda, segundo a autora, no pensamento adorniano, esta experiência acaba sendo um contraponto à lógica de uma razão instrumental e da indústria cultural, pois, pela sua força e essência, gera um equilíbrio entre os fatores racionais e sensoriais, integrando e harmonizando o conhecer, agir e sentir.

A integração entre o conhecer e o sentir, união do sensível e do racional a partir da experiência estética é bem demonstrada nas palavras de Nadja Hermann ao salientar que,

a experiência estética é compreendida na medida em que evidencia o ser humano em seu todo razão e emoção, ou seja, permitir este a sentir-se em seu todo, possibilitando assim que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma integral e não centrado apenas no sensível ou no racional como forma metafísica de pensar, pois a experiência estética possibilita o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito, criando novas compreensões de mundo (HERMANN, 2005, p. 78).

A experiência estética redimensiona a prática docente ao inspirar um processo de ensino e aprendizagem que se move por um conhecimento que não é só racional, dado, pronto

e acabado, que não pode simplesmente ser medido, reproduzido, mas que se faz, é lapidado pelas experiências cotidianas. O foco deste ensino e aprendizagem encontra na racionalidade estética sua realização, que liberta a imaginação e move diversas dimensões da existência que podem ser operadas na construção de um conhecimento que faça sentido tanto ao docente como ao aluno, como diz Galzerani ao refletir sobre o pensamento de Matos (1989).

Esta [a racionalidade estética] liberta o imaginário e a diversidade, em todas as suas dimensões (na linguagem escrita e falada, na expressão corporal, na produção de imagens, de símbolos). Racionalidade estética que permite a explicitação de pontos de vista e não de pontos fixos; racionalidade que transforma os tempos passados em tempos redescobertos - na produção dos saberes históricos escolares -, possibilitando conferir às experiências outrora vividas, atualizações de significados (GALZERANI, 2007, p. 8-9).

Matos (1989), Galzerani (2007) e Hermann (2005) corroboram para a certeza de que a experiência estética, enquanto sensibilidade deve libertar, por meio de uma racionalidade estética, o pensar, aprisionado somente ao racional técnico e que a dimensão do sensível, portanto, carece tornar-se experiência, encarnar-se nos pares envolvidos na construção do conhecimento, afetando-os no seu modo de ver e viver. Posto desta maneira tem-se que é a racionalidade estética que deve mover a racionalidade do docente em suas práticas na sala de aula.

Assim, pode-se afirmar que experiência estética é carregada de uma força humanizadora e neste sentido é capaz de humanizar o trabalho docente em busca da construção de uma ciência a serviço do ser humano e não ao contrário, que ajuda tornar cada sujeito mais humanizado, entendendo essa humanização como capacidade de ser sensível ao outro em suas expressões e manifestações. Essa sensibilidade, que traz à tona a experiência estética, atravessa as experiências cotidianas de cada docente e emerge de encontros que são vividos todos os dias, tornando cada tempo e espaço de ensino e aprendizagem, tempo e espaço de produção de sentido, onde o processo de construção do conhecimento é sempre mobilizado por experiências que tocam, atravessam e permanecem, toda vez que afetamos e somos afetados, reinventando novas formas de percepção e expressão, portanto, tornando a docência, por excelência um lugar de experiência, sobretudo se movido pela dimensão estética.

Deste modo, a experiência estética da educação constitui-se numa importante possibilidade para ressignificar o cotidiano escolar ao pensar a prática docente e escola como lugar da experiência e educação dos sentidos para o enfretamento do discurso e da influência da racionalidade instrumental, da indústria cultural e da semicultura que esvazia e empobrece a perspectiva estética, crítica e omnilateral da educação. Ao mesmo tempo possibilita refletir

sobre a prática docente, o fazer pedagógico como arte, como momento de sensibilização e construção do ser humano, inspirada em uma consciência e resgate da experiência estética na educação que possa fortalecer o trabalho de cada docente.

A reflexão sobre a prática docente na perspectiva da experiência estética, como forma de entrelaçamento do conhecer, agir e sentir sugere uma nova consciência e concepção da práxis do professor em sala de aula. Segundo Ludke (2004, p. 181), a prática docente deveria ser movida pela “*Bildung*”, formação em sua integridade, superando a habilitação apenas técnica, centrada na razão, no fazer e no domínio de informações específicas e didáticas.

A experiência estética se apresenta como possibilidade de um conhecimento por meio dos sentidos do que nos afeta em nossa capacidade de perceber por este modo o sensível, abrindo o caminho para pensar a prática docente para além do aspecto inteligível, do conhecer, como forma de experiência do sensível, da *Aesthesis*, ou poder de perceber o mundo para além da teorização racional. Trata-se de uma experiência que amplia o âmbito do conhecimento, estendendo o olhar de uma racionalidade inteligível do conhecer, pensante, para envolver todo o corpo enquanto se constitui como dimensão da aprendizagem.

Ao pensar uma prática docente a partir da experiência, de modo especial, marcada pelo sentido estético, esta prática se vê fortalecida pela experiência do sensível, com capacidade provocar uma interrupção, provocar choques (BENJAMIN, 1987), tem o poder de desacomodar, desalojar certezas, quebrar estereótipos e paradigmas, e refletir sobre experiências docentes capazes de inovar o fazer pedagógico, abrindo possibilidade de aulas que consideram a vida humana e a necessidade de se humanizar. Nesta linha de entendimento, não se trata de substituir as metodologias e estratégias de ensino, mas da sua potencialização a partir de um olhar docente cujas práticas refletem a concepção do aluno a partir de sua humanização, de um ser em construção que vai além do pensar e agir.

Trata-se de um olhar estético frente ao olhar racional e técnico que muitas vezes o sistema educacional insiste em impor. Neste sentido,

trata-se de outro olhar, um olhar marcado por profundo respeito, pelo cuidado, pela crença sincera na sua capacidade de aprender, de se superar, de se transcender, de melhorar. Isto exige prestar atenção no aluno, levá-lo a sério. O professor olha para o aluno não como alguém que um dia será uma pessoa, mas para quem já é uma pessoa. Não para alguém que um dia será um cidadão, mas para quem já é um cidadão. Não olha com desconfiança, mas pautado na convicção de que todos podem aprender e, mais do que isto, têm direito de aprender! (VASCONCELLOS, 2009, p. 201).

Tomando como referência este olhar estético, a prática docente, ao internalizar esta

experiência pode contribuir com todos os sujeitos do ensino e aprendizagem, sobretudo se for pautado em um saber lógico interligado com o saber sensível, capaz de desencadear experiências estéticas importantes no desenvolvimento da sensibilidade e da percepção humana na hora do conhecer. Desenvolve-se assim, uma prática que vai além do papel de transmitir o conhecimento, criando um ambiente onde este conhecimento passa a estar interligado a experiências culturais, existenciais e artísticas, portanto, estéticas, que desencadeiam um ensino e aprendizagem que recupera o sentir nas experiências entre professor e aluno, valorizando a humanidade destes, em um encontro que se vivencia de modo afetivo, sensível na sala de aula, muito antes da questão racional e que cria uma motivação para o aprender, o pensar e o agir.

Para Duarte Junior, “o mundo antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto do sensível” (2001, p. 13). Desta forma, pode-se inferir que o sentir tem a força de mover o pensar e o agir e que a experiência estética na prática docente, constitui-se na sua própria essência, como extensão de uma dimensão da educação, parte integrante e fundamental no processo de formação tanto do docente como do aluno, o que é fundamental no processo de humanização que compõe a própria dimensão cultural do homem.

O sentir ligado a questão da sensibilidade está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos que se desenvolve num contexto cultural determinado com a possibilidade de uma prática docente marcada pela autonomia e pela pluralidade. Rios (2008), pontua que a sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano, a estética é, na verdade, uma dimensão da existência do agir humano, portanto por natureza somos seres estéticos, isto é, sensíveis.

Portanto, a prática docente imbuída de uma experiência estética reveste o ato de ensinar de uma leveza, não sem consistência, porque ela se move no campo do querer, do desejar, motiva o aprender e inspira uma educação e prática docente que sejam objeto de desejo, admiração, encantamento, amor, paixão, alegria e entusiasmo. A docência por meio da experiência estética, pode, assim, ser um

um lugar privilegiado de experiência de transformação de si e do outro [...] Muito além de um lugar de lamentação e impossibilidades diárias, à docência pode ser um lugar mesmo de experiência estética, onde, talvez seja possível, não exatamente pensar em nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infinitas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de ser diferente do que somos (FISCHER, 2009, p. 94).

Por isso, a educação e a prática docente, a partir da experiência estética, podem ser um processo de desbarbarização, ao propor uma educação que resista e negue a barbárie a partir da consciência do passado como reelaboração, do desenvolvimento da consciência autônoma, do

resgate da sensibilidade, da consciência do outro e do comprometimento com a construção de uma nova realidade, livre das desigualdades, capaz de autorreflexão sobre os processos de danificação do pensamento e da sensibilidade, revestida de uma educação contra o processo semiformativo (ADORNO, 2012).

Neste ponto, o pensamento de Walter Benjamim (1986) precisa ser retomado. Seu pensamento nos lança diante do desafio de recuperar a experiência na prática docente, em um mundo inflacionado de informações que não nos formam e que é incapaz de fazer experiências, pois, lembra o autor, a informação não é sinônimo de formação, o conhecimento está vinculado à técnica e a tecnologia universal, objetiva e impessoal, mas não se converte em experiências que toca, atravessa e permanece, ficando sempre exterior ao homem, é alcançado, mas também não é compreendido, constituído em sua personalidade.

Diante desta situação, a relação de distanciamento entre conhecer, agir e sentir, entendido como vivência e experiência afetou o sentido da educação, reduzindo a um pragmatismo utilitário para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Na perspectiva de Benjamim (1992a) a educação tornou-se utilitária decretando o fim da experiência, o tempo e as faculdades humanas se curvaram a práticas de endeusamento da técnica e do saber racional, e neste movimento, se a técnica do mundo moderno decretou o fim da experiência, a pretensa eficiência e domínio de técnicas pedagógicas de ensino para uma educação utilitarista, não foram diferentes para decretar o fim da experiência nas salas de aula, evidenciando um silenciamento, um emudecimento dos docentes e dos alunos, nas suas subjetividades ou nas relações entre si.

De certo modo, a experiência estética na prática docente também se apresenta como uma possibilidade de enfretamento deste emudecimento, a partir do momento em que esta experiência convida ao diálogo, abre espaço para a narrativa, para o falar de si mesmo e escutar o outro, criando uma nova perspectiva na cultura e experiência docente em relação as suas práticas. Pode-se dizer, que neste aspecto, a experiência estética está carregada da possibilidade de pensar, no modo benjaminiano, a “história escovada a contrapelo” (BENJAMIN, 1992b), dito de outra maneira, a prática docente escovada a contrapelo, numa disposição para uma nova prática, capaz de unir aquilo que nunca deveria ser separado, o conhecer, agir e sentir, imprimindo na prática docente e nos processos educativos convivência, afeto, sentimento, alegria, energia, prazer pelo que se faz, permitindo uma educação dos sentidos como uma maneira de produzir uma “outra” educação humana. Uma educação, se quisermos, a “contrapelo”, que não excluiria, certamente, uma educação pautada pela razão, mas que, ao

menos, recoloca os significados do que seja uma educação sensível, tanto do docente como do aluno.

5.3 A prática docente como arte e a esteticidade do ato educativo: por uma “outra” prática docente

A reflexão sobre a experiência estética na prática docente, abre a possibilidade para pensar esta prática como arte e o ato educativo passa a ter um sentido estético. Esta afirmação aponta para duas convicções: a da prática docente como uma arte e o ato educativo como uma experiência estética.

É neste ponto que a experiência estética pode fortalecer o trabalho docente, pois, a educação enquanto formação geral, em todas as dimensões, como autorreflexão crítica da semiformação e como contraposição as imposições da sociedade administrada podem ser pensadas a partir da afirmação anterior. Reencontrando a sua prática como arte cada docente poderá tornar o ato de ensinar um ato educativo carregado de sentido estético.

Nesta linha de argumentação, é necessário conceber a prática docente como uma arte e o professor como um artífice, um artista, o grande artesão da formação humana, que ao unir o conhecer, agir e sentir atua no sentido de encontrar a beleza do seu ofício e despertar a sensibilidade, a contemplação, atitudes fundamentais na formação, como *Bildung*, capaz de uma contraposição a uma educação atropelada pelos apelos da sociedade administrada, excitada em seus sentidos e incapaz de fazer experiências, sobretudo estéticas. Ao conceber a prática docente como arte, cada ato educativo, tem uma chance de se converter em uma experiência estética, pois, pode ser um momento de experiência entre docente e aluno dentro da sala de aula.

Por isso, nesta reflexão, procurou-se em primeiro lugar, entender o que é arte e como alguns elementos interpretativos do seu conceito e compreensão podem, por analogia, se aproximar de uma prática docente, ressignificando essa prática e contribuir para a constituição de sua identidade de forma nova, fortalecida e capaz de ser um contraponto na sociedade instrumentalizada pelo imperativo da razão e da tecnologia. Em um segundo momento, procurou-se compreender que aspectos e elementos que compõe a prática de um artista podem inspirar uma nova prática docente e no encontro destes dois momentos, perceber o sentido estético do ato educativo.

Dizer que a prática docente pode se constituir em uma arte pode provocar

estranhamentos, mas despertar tal atitude é necessária para a concepção de uma “outra” prática docente, tomada no sentido rizomático¹⁷ do seu conceito o que permite novas percepções. A concepção de arte pode inspirar a prática docente, permitir repensá-la, redescobrir as forças que estão presentes em sua constituição e que por vezes são enfraquecidas por uma concepção racionalista de educação com reflexos no ser professor.

A definição de arte envolve várias questões conceituais e abordagens diferentes. Arte é uma atividade humana ligada a manifestações estéticas, a partir da percepção, emoções e ideias, com o objetivo de estimular a consciência, imaginação. A arte está ligada à estética, porque é considerada uma faculdade ou ato pelo qual a dimensão do sensível, ao trabalhar uma matéria, uma imagem ou um som, o ser humano cria e expressa a beleza que está em seu interior ao se esforçar por dar expressão ao mundo material e imaterial que o inspira. Neste ponto, a arte é uma forma de expressão, uma linguagem, e acima de tudo uma forma de conhecimento.

Nesta dissertação, a arte é tomada como uma forma de conhecimento que permite uma compreensão da realidade por meio de representações que envolvem o sensível e o racional, porém, fora da lógica da razão instrumental e do discurso da indústria cultural e da semiformação imposta pela sociedade capitalista. Toma-se como referência a arte em Adorno.

A compreensão da arte em Adorno não é simples e constitui-se em um grande desafio, sobretudo a partir de fragmentos de sua obra clássica conhecida como “Teoria Estética”, publicada em 1968, onde o autor, numa visão geral, analisa o conceito de estética a partir de uma ampla e exaustiva reflexão sobre estética, obra de arte, sociedade, indivíduo, cultura de massa, conteúdo da obra de arte, belo artístico, belo natural, experiência estética, entre outras abordagens. Pode-se afirmar que a arte em Adorno envolve algumas percepções fundamentais para o entendimento de sua constituição.

A arte representa a expressão do não idêntico, o “*Nichtidentische*”. (ADORNO, 1982, p. 206), com capacidade de contrapor-se a atitude puramente racional e lógica que se impõe a todos os atos humanos no contexto da sociedade administrada. Segundo Schippling,

espaço não idêntico expressa a força da recusa do que é estabelecido conceitualmente tendo como objetivo o conhecimento verdadeiro que

¹⁷ Rizomático está relacionado a rizoma. O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas. Por isso o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho e abrir novas possibilidades. O rizoma não se fecha sobre si, é aberto para experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam e permite outros pontos de vista. Tomaz Tadeu da Silva (2000b, p. 98), explica, a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que o conceito de rizoma traduz a ideia do que é uma “forma não-hierárquica, não estrutural, não-centrada e não-linear de organização, pensamento ou escrita”. Nesta dissertação constitui a aceitação de uma outra possibilidade de pensar a prática docente, com base na arte e na experiência estética, a partir da Teoria Crítica, especificamente as ideias de Adorno no que tange o conceito de arte.

ultrapassa os conceitos estabelecidos, classificatórios, ultrapassa a simples subordinação do material sensível e racional à sistemática lógica, e que permite a contradição (SCHIPPLING, 2004, p. 132).

Considerando esta afirmação entende-se que arte carrega a força do não idêntico, da possibilidade da não sujeição. Na visão do pensador frankfurtiano, essa força emerge dos impulsos miméticos que a constituem, mas que sofreu uma repressão e negação no processo de fortalecimento da razão instrumental, por isso, afirmava que a “arte é um comportamento mimético que é estabelecido, que é conservado, num tempo de racionalidade” (ADORNO, 1982, p. 139). Aqui precisamos retomar o conceito de *Mimesis*.

Na obra “Dialética do Esclarecimento”, Theodor Adorno e Max Horkheimer apontam a racionalidade instrumental como mito moderno, onde a *Mimesis* torna-se oposto desta razão. Por isso, o conceito de *Mimese* é essencial para uma aproximação teórica da compreensão ao pensamento adorniano de arte. A *Mimese* não é cópia, não é uma imitação, o aceite de uma situação, uma reprodução de uma condição seja qual ela for, menos ainda um condicionamento a algo que é dado, pronto e acabado. Em sua obra “Teoria Estética”, Adorno, concebe a *Mimesis* como uma experiência estética autêntica ou experiência mimética autêntica que não se deixa capturar e escravizar pela racionalidade no sentido reducionista de sua compreensão.

Para Vaz (2000), *Mimesis*, em Adorno,

pode ser também uma forma de produção de saber, de um conhecimento, não como mera imitação nem como intuição aconceitual, mas justamente, como uma flexibilidade aconchegante à singularidade e a multiplicidade do concreto que inspira, faz imaginar e criar (p. 16).

Tendo presente esta afirmação de Vaz (2000), Rodrigo Duarte (1993), ao refletir sobre a questão da *Mimesis* em Adorno, corroborando sua compreensão, indica que trata-se de um significado novo na questão estética que se manifesta em uma obra de arte e para além dela, em toda experiência estética que evoca e presentifica a experiência do sensível. Para Adorno (1982, p. 68), a *Mimesis* tem a força de preservar a imagem do seu objetivo, cuja tendência é a negação pela racionalidade instrumentalizada, revelando a irracionalidade que permeia as coisas e as relações, revelando a repressão da sociedade administrada, por meio de seus diversos mecanismos sustentadores. Segundo Duarte, nesta orientação adorniana, a *Mimeses* tem a possibilidade de contribuir para alterar o sentido do próprio conceito de domínio da natureza, em busca de um sentido criador, inspirado na mesma. (DUARTE, 1993)

Por meio da *Mimesis*¹⁸, a arte tem o poder de aproximar sujeito e objeto, estabelecer uma relação entre eles. Uma relação que necessita de experiência, não mera reprodução no espírito da indústria cultural. Não se trata de uma aproximação utilitarista, objetual, imediatista e pragmática. Há uma forma de comportamento contrário ao da sociedade administrada, uma vez que a arte não serve como meio para alcançar um objetivo prático, mas sua força vem da capacidade de elevação do mundo empírico, da pura necessidade imposta e fabricada como forma de dominação e controle. A *Mimesis* presente na obra de arte não se deixa dominar, quanto mais se tenta desvendar seu enigma, mais conteúdos e percepções se apresentam ao olhar do sujeito. (GAGNEBIN, 1993)

O conceito de *Mimesis* na obra de arte, opera dentro da perspectiva de uma dialética negativa proposta por Adorno. A *Mimesis* se torna racional e verdadeira, um impulso criador e estético, tem um sentido formativo, na medida que dialeticamente, denuncia a falsidade da racionalidade usada apenas como sustentação do mundo administrado que impõe a imitação da realidade. A *Mimesis* opõe-se, portanto, a mera imitação do real, mas constitui-se como dialética negativa da imitação que denuncia os mecanismos da razão instrumental. (ADORNO, 2006)

Mas para isso, na concepção de Adorno (2008;1982) é preciso admitir a existência de uma verdadeira arte, autêntica e autônoma. São dois conceitos que traduzem a convicção do autor do poder presente na arte, nitidamente fazendo uma distinção entre a arte que não foi capturada pela indústria cultural e a arte que se converteu em um fetiche da mercadoria, que serve aos interesses do capital, reduzida a produto de consumo e que serve a alienação e dominação, que entorpece e anestesia o sujeito, negando a dimensão cognitiva e formativa, como já demonstramos anteriormente.

Para Duarte (1993), a arte autêntica e autônoma em Adorno recusa qualquer dominação imposta, não se deixa reificar pela racionalidade instrumental por meio da indústria cultural e não se converte em uma semicultura generalizada. Nesta linha de raciocínio, pode-se afirmar que a dimensão autêntica e autônoma da arte consiste em se libertar da racionalidade

¹⁸ O conceito de “*Mimesis*” já se encontrava na filosofia grega numa oposição entre o pensamento de Platão e Aristóteles. Em Platão, *Mimesis* é imitação no sentido de iludir e falsificar. Já para Aristóteles ao contrário, a “*Mimesis*” faz parte da natureza humana, enquanto capacidade de criação. Portanto, há uma rejeição em Platão e uma reabilitação do conceito em Aristóteles. Assim, *Mimesis* é um conceito presente na estética desde a antiguidade, sendo elemento importante na filosofia de Platão e Aristóteles, e que chegou até o século XX sendo retomado por pensadores como Paul Ricoeur, Jacques Derrida, e os representantes da Escola de Frankfurt, principalmente Walter Benjamin e Theodor Adorno. Um aprofundamento e uma importante reflexão sobre este conceito pode ser encontrado a partir dos estudos de Rodrigo Duarte, “*Mimesis* e Racionalidade”; Jeanne-Marie Gagnebin, “Do conceito de *Mimesis* no Pensamento de Adorno e Benjamin”, entre outros.

instrumental e desprender-se da finalidade interesseira, se convertendo em uma força para a natureza reprimida e uma experiência de liberdade, fundamental para a experiência estética.

A contribuição de Adorno para a concepção de uma arte autêntica e autônoma reveste-se de uma capacidade de crítica, fazendo uma aproximação necessária e fundamental da experiência estética da experiência filosófica. A arte tem que ser pensada, pois dizia Adorno, “só posso experimentar completamente uma obra de arte de uma maneira extrema, quando não só as contemplo, mas quando disponho a pensá-las” (1982, p. 156) e somente assim ela tem a capacidade de não ser capturada, limitada e condicionada pela indústria cultural. Por isso, sua percepção era radical no sentido de afirmar, em um dos fragmentos da “Teoria Estética”, que a “genuína experiência estética deve tornar-se filosofia ou, então, não existe”. (ADORNO, 1982, p. 202)

Neste ponto, a obra de arte para ser autêntica, tem de produzir a consciência verdadeira, constitui-se em uma forma de conhecimento que permite ao sujeito compreender e aproximar-se por um momento da verdade sobre a própria realidade, dando a arte e a própria experiência estética uma dimensão cognitiva, onde o conhecer e o sentir se unem em uma capacidade de transpor a realidade e os meandros sedutores da racionalidade técnica que produz uma danificação do olhar, do escutar, do sentir e do entender as coisas.

A obra de arte autêntica e autônoma em Adorno possui um valor de verdade e neste sentido, tem a capacidade de se apresentar distante da precariedade da condição humana e social, constituindo um processo de negação da ordem constituída, da relação social de exploração e dominação. Segundo Adorno (1982, p. 49), “o conteúdo de verdade das obras de arte funde-se com o seu conteúdo crítico” possibilitando pela crítica, a imaginação de uma outra realidade possível, uma realidade como “promessa de felicidade” que é negada pela sociedade (idem, p. 120), força inventiva, criativa e motivadora do futuro. Embora, o pensador frankfurtiano ressaltasse a dificuldade desta arte tornar-se acessível, devido a necessidade de acesso das massas a cultura, uma vez que a grande maioria se vê privada da mesma.

Ainda assim, o pensamento sobre arte em Adorno, não pode ser separado do compromisso social. Segundo Adorno (2001, p.13),

[...] a priori, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos. Ao dar nome a esse estado de coisas, a arte acredita que está soltando as amarras. Eis sua alegria e também, sem dúvida, sua seriedade ao modificar a consciência existente (ADORNO, 2001, p. 13).

Depreende-se desta afirmação adorniana, que seu pensamento procura expor o caráter

“denunciante” de manipulação do capital e da sociedade administrada sobre a sociedade como um todo, sobretudo na arte. Tomando como base estas considerações, a arte em Adorno, pode ser considerada em seu sentido emancipatório, fora dos laços da indústria cultural e numa permanente crítica da mesma e de uma autorreflexão crítica da própria semiformação. A arte vista somente como entretenimento é incapaz de desempenhar um papel de emancipação do sujeito, uma vez que o que dela emerge é um objeto comercializável. A arte só pode ser pensada como emancipação quando é uma arte autêntica, autônoma, com compromisso social e quando pode ser percebida numa dimensão cognitiva e formativa, resistindo ao processo de dominação e submissão que lhe nega a autonomia e as forças que a constituem.

As contribuições de Adorno em relação a arte apresentadas acima, podem contribuir para uma “outra” prática docente, uma prática inspirada na arte. Para Adorno, entre outras percepções, a arte verdadeira é expressão do não-idêntico, carregada de impulsos miméticos, autêntica e autônoma com comprometimento social. Estes elementos da concepção adorniana sobre a arte inspira a própria identidade da prática docente, podem ser a estrutura identitária de uma prática que se abre a possibilidade de uma experiência estética, ou pelo menos precisam fazer parte da mesma.

Antes de tudo, todo docente para contribuir no processo de formação no sentido da *Bildung* precisa ser expressão do “não-idêntico” e não se sujeitar a massificação e estereotipização de sua prática nos moldes da sociedade capitalista que vê no professor um meio de produção de mão de obra para o mercado, no sentido técnico e racional, convertendo o docente em produtor e consumidor de mercadorias, não reconhecendo a singularidade desta prática na formação do ser humano, para além do capital.

Há, por assim dizer, uma contradição na prática docente. Na sua essência diz respeito a uma experiência, um lugar de busca da formação ampla, mas no contexto da sociedade administrada vive um paradoxo, se vê reduzida a um objetivo imediatista de formação das habilidades técnicas e racionais, negando a questão da subjetividade, do sentir como dimensão essencial na formação. No texto “Tabus acerca do magistério”, presente no livro “Educação para Emancipação”, de 1979, Theodor Adorno acena para essa contradição ao afirmar a inseparabilidade do trabalho objetivo docente, a formação científica e técnica e formação sensível, no plano do afeto e da emoção.

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata,

um dar e receber, para a qual, porém, esse trabalho nunca pode ser totalmente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos (ADORNO, 1995, p. 112).

Nas palavras de Adorno pode ser percebido o paradoxo que leva a prática docente a conformar-se com a noção de uma prática que separa formação técnica e formação humana, racional e sensível, o conhecer, agir e sentir. Mas afirma o filósofo, ao docente esta separação é negada, justamente por ter como consequência a danificação da sua essência quando se curva aos objetivos mediatos da razão instrumental, da indústria cultural, sendo agente de produção de semiformação. Ao conformar-se com o que lhe é posto pela sociedade capitalista, a prática docente se vê empobrecida, separa o sentir, a sensibilidade do pensar e do agir, levando a uma danificação desta prática e dos processos formativos que dela resultam.

Ao assumir, como na arte, o não-idêntico, a prática docente pode manter viva a esperança que aponta para além das relações de domínio e exploração, pressupostos da sociedade administrada. Como na arte, o não-idêntico se constitui como força na prática docente, capaz de elevar-se das amarras da razão instrumental e da indústria cultural, uma vez que o não idêntico se constitui com o objetivo de um conhecimento verdadeiro, que ultrapassa, na prática docente os conceitos reducionistas, pré-estabelecidos, classificatórios, permitindo a contradição, o contraponto e a possibilidade de uma “outra” prática.

Como na arte, a prática docente que se vê carregada de impulso miméticos é fortalecida diante do império da razão e da técnica. A Mimese na prática docente é envolvida pela mesma força de possibilidade de negação da realidade que é imposta pela sociedade administrada.

No contexto da sociedade administrada, a prática docente, sob a influência da racionalidade instrumental e da indústria cultural, tende a reduzir-se a imitação, reprodução das ideias e práticas, que segundo Zuin (1998), leva a uma formação cultural danificada, impondo uma adaptação da realidade, com vista a formação de um sujeito que apenas se “encaixe” nesta sociedade. Adorno, neste sentido, defendia que a educação e por extensão a prática docente não deve ser modelagem de pessoas, nem pode reduzir-se a uma transmissão de conteúdos e conhecimentos performáticos, com base na cópia, na imitação do real, na reprodução da realidade, reduzindo seu potencial emancipatório, que passa pela conscientização e uma racionalidade oposta a razão instrumental. Para Adorno,

de certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzido nada além do *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência

do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

Na visão de Adorno, referendada por Duarte (2001) e Ramos-de-Oliveira (2002), o papel da prática docente tem que ser mais do que simples reprodução da realidade, ajuste de pessoas a um sistema determinado. Por isso, a *Mímeses* na prática docente, como na arte, tem o poder de apresentar a contradição, no espírito de uma dialética negativa se opor a imitação condicionada e dirigida pela razão instrumental e pela indústria cultural como reforço e garantia do sistema de dominação, perpetuando suas estruturas por meio de uma semiformação como resultado desta condição. Segundo Nobre (1998), em sua *Dialética Negativa*, Adorno faz uma dura cobrança em relação ao desenvolvimento positivo do próprio conceito filosófico, pois, compreende a negação enquanto um processo fundamental para o caráter autorreflexivo do pensamento. Dessa forma, insiste que a dialética negativa é a consciência consequente da não-identidade, por isso não se ocupa antecipadamente com apenas um ponto de vista, mas com a multiplicidade de visões.

O impulso mimético presente na prática docente, tem capacidade de libertá-la, conferir a esta prática uma capacidade crítica, a não aceitação da realidade como algo imutável que precisa ser copiado e o poder de imaginar, criar, inventar, transgredir, e permitir um olhar para a realidade de modo diferente e fortalecido. Como na arte, a *Mimese*, na prática docente tem a ver com um potencial formativo, força motora desta prática, pois,

a mimesis é protagonista da produção de imagens, ludicidade, movimento e pesquisa, combinando isso com a agradável sensação despertada pelo conhecimento de algo em sua origem. Promove, nesse sentido, a aprendizagem lúdica, o prazer de aprender, o gosto pelas formas e cores. A *mimesis* da arte educa pela brincadeira, pela atratividade exercida no jogo livre das formas, justamente pela dimensão esquecida na escola, pois diz respeito à educação da sensibilidade para as questões de gosto. Nesse aspecto, desenvolve uma educação estética voltada para a aprendizagem da vida lúdica, criativa e transformadora (TREVISAN, 2000, p. 20).

Considerando estas afirmações e percepções, pode-se inferir que a *Mímesis* tem a capacidade de redimensionar o sentido da razão, redescobrir o seu sentido e valor na existência humana e nas práticas docentes. Já ponderava Adorno, como assinalamos em outro momento, que, “uma *ratio* sem *mimesis* nega-se a si mesma” (ADORNO, 1982, p. 364), e na união entre razão e *mimesis*, percebe-se que o exercício reflexivo mobiliza a existência sensível do humano e o fortalece permitindo inovações e imaginações criativas na prática docente.

A experiência autêntica e autônoma que constitui uma verdadeira obra arte, também serve de referência para pensar em uma “outra” prática docente. A prática docente autêntica e

autônoma é aquela que não se deixa traduzir por imposições e interesses puramente pragmáticas e utilitaristas do capital e que são reproduzidas na sala de aula, sobretudo por meio de práticas e representações discursivas materializadas no cotidiano escolar pelas notas como forma de barganha para despertar o interesse ou comprometimento e impor a disciplina ou ainda, a doutrinação que se ergue da ideologia capitalista, que vê na prática docente um instrumento de produção de mão de obra para o mercado. Discursos reforçadores da reprodução do controle e da dominação, por meio de uma razão instrumental dentro da sociedade capitalista.

Adorno faz uma dura condenação a uma prática docente reprodutora da dominação social, sobretudo no âmbito da semiformação, oriunda de tal prática, que segundo o autor, no texto “Educação após Auschwitz”, também presente em sua obra “Educação para Emancipação”, conduz a uma situação contraditória onde a “civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente”. (ADORNO, 2006, p. 33)

Ao assumir sua dimensão autêntica e autônoma, a prática docente tem a possibilidade de se libertar das amarras da razão instrumental ou se precaver contra mesma, elevando-se de suas imposições e reducionismos e, se realizar de modo genuíno, como uma experiência que não se deixa capturar pelas seduções da indústria cultural, com alto potencial de permitir a formação de uma consciência verdadeira. Esta consciência na prática docente se traduz pela capacidade de pensar e criticar a realidade e as condições objetivas que a que está submetido o trabalho do professor.

Neste sentido, a prática docente se reveste de reflexão, uma experiência filosófica que produz um conhecimento que redimensiona o ato de ensinar, para além da racionalidade e formação técnica, de forma geral, capaz de enfrentar as vicissitudes que compõe as relações entre docente e aluno e de ambos em relação a aprendizagem. Vivenciada de forma autêntica e autônoma, a prática docente pode resgatar sua essência no que diz respeito a uma prática para formação do sensível, afetiva e mais humanista.

Por fim, na construção do paralelo da obra de arte com a prática docente, o comprometimento social, também nos inspira a pensar esta prática. Toda prática docente tem uma dimensão social intrínseca e precisa conduzir tanto docente como aluno a uma crítica das condições sociais e econômicas que são produzidas e sustentadas nas entranhas da sociedade administrada. Este comprometimento social de transformação da prática docente constitui uma dimensão política desta prática, ao assumir o caráter de denúncia do sistema vigente.

Para Adorno, sua defesa sobre o poder da educação é incisiva ao afirmar que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”

(ADORNO, 1995, p. 121). Entende-se nestas palavras que a educação, por meio da prática docente, como na arte, pode permitir a construção de sujeitos emancipados, movidos por convicções e relações ético-estéticas com capacidade de unir o conhecer, agir e sentir a partir de experiências, sobretudo estéticas, como forma de se impor de forma decisiva e transformadora diante do viés puramente racionalista e tecnológico que tende a reduzir a singularidade humana nos processos formativos dentro da escola.

Feitos estes paralelos e analogias entre a obra de arte e prática docente, a partir das mediações das percepções adornianas, reafirma-se a possibilidade de uma “outra” prática docente, aberta ao sentido de experiência. Ao unir a capacidade de se colocar como expressão do não-idêntico, revestir-se de impulsos miméticos, assumir sua dimensão de autonomia e autenticidade e se colocar numa postura de comprometimento social, a prática docente redescobre sua beleza, a sua força e recupera a esteticidade de seus atos, fortalecendo cada professor em sua prática.

5.4 A experiência estética pela prática docente: despertar a beleza e o entusiasmo e inspirar o encantamento no ensino e aprendizagem

Admitir a prática docente como arte nos remete ao sentido de fazer uma experiência estética por meio desta prática ou despertar esta experiência por meio dela. Trata-se de uma experiência que na perspectiva estética é capaz de despertar a beleza e o entusiasmo e inspirar o encantamento no ensino e aprendizagem capaz de inspirar uma “nova” prática docente no sentido estético do ato educativo.

Neste ponto específico da prática docente, o encantamento e entusiasmo são fundamentais na sala de aula. A importância de qualquer processo de ensino e aprendizagem, não reside essencialmente no produto final, não é o cumprir simplesmente uma meta, terminar alguma coisa, numa ordem racional e lógica, mas sim o processo de fazer começar, o desencadear. Seja qual for a área do conhecimento, o objetivo do processo de ensino e aprendizagem não é o cumprir o currículo, terminar, ensinar tudo o que o aluno supostamente precisa, mas iniciar algo novo. O objetivo deve ser gerar o interesse no aluno, aguçar o seu desejo e sua vontade, como uma força motriz que o impele para que ele possa continuar aprendendo, aprofundando no assunto, perscrutando o conhecimento mesmo sem a obrigação de fazer, para que possa continuar estudando ainda que o docente esteja ausente.

Para que tal realidade aconteça e não seja apenas um objetivo idealizado, é preciso

resgatar uma formação a partir da experiência e da estética. Requer antes de tudo, uma prática docente e uma educação capaz de encantar e entusiasmar o aluno. A prática docente pela experiência estética se vê revestida de encantamento e de entusiasmo, desperta a paixão e o desejo de contemplação.

Encantamento e entusiasmo são estados da experiência estética que tem poder de recuperar a força do docente em suas práticas escolares. Encantamento não é o sentido mágico espiritualista contra o qual reagiram os iluministas, mas consiste na sensação de deslumbramento, admiração, grande prazer que se tem como reação a alguma coisa que desperta alegria, beleza quando se vê, ouve, percebe e que não sai de sua memória, pois no sentido Benjaminiano (1986) e Larrosiano (2002), toca, atravessa e permanece, como experiência. Já a palavra entusiasmo, "*Entheousiasmus*", nos remete a um conjunto de palavras gregas que são traduzidas por um estado pessoal onde o sujeito se sente possuído por um sopro transcendente, divino e se sente impelido a fazer alguma coisa com alegria, motivação, vontade e comprometimento existencial (ABBAGNANO, 2007, p. 335-336).

A prática docente como forma de entrelaçar o conhecer, agir e sentir, é revigorada a partir do sentido de experiência e de estética quando afetada pela força do encantamento e do entusiasmo. Já ficou demonstrado que a experiência tem muito a ver com a memória do passado, mas acima de tudo com aquilo que nos atravessa, nos toca e permanece em nós como uma energia vital que move nossa existência. Segundo Shiller (2002), a experiência estética confere ao sujeito uma possibilidade de entender como a beleza desperta ou como este se desperta para a beleza. Esta relação pode se traduzir em um ressignificar a prática docente, quando o professor redescobre o entusiasmo, a beleza de sua profissão.

Paulo Freire (1996), fazia uma afirmação importante de que todo professor é um artista e toda ação docente que envolve o ensinar e aprender é uma ação artística. A imagem do artista é inspiradora para prática docente. O artista é aquele que vê beleza em coisas que nem todo mundo consegue enxergar, mas que por meio de sua ação artística possibilita fazer com que outras pessoas possam vislumbrar também esta beleza, se encantar e sentir-se atraído por ela. O artista, pela arte, pode provocar uma experiência, suscitar o espanto, a curiosidade, provocar a admiração e a contemplação. (ADORNO, 1993)

O filme "Sociedade dos Poetas Mortos", do diretor Peter Weir, de 1990, aguça nossa imaginação neste sentido. Peter Weir torna viva a paixão pelo educar, o encantamento e o entusiasmo na prática docente por meio da tela do cinema. Não só na "Sociedade dos Poetas Mortos", mas na Sociedade dos Poetas Vivos, dos professores apaixonados; a curiosidade, o

segredo, a paixão, o *Carpe Diem*, o poder do encantamento e do entusiasmo tomam substância, se eleva para além das dominações da razão instrumentalizada, quando a vida faz sentido e cada um pode criar o seu verso, sustentando a vida, dando alicerce à alma, abrindo espaço para experiência estética, fortalecendo o trabalho docente, entusiasmando e encantando tanto a sua prática como o aluno.

Segundo De Lucca (2013), dois exemplos de grandes artistas, por analogia, nos fazem pensar, na prática docente, como arte e que pode se revestir de uma força capaz de despertar para a beleza: Van Gog e Michelangelo. Segundo a autora, Vincent Van Gog (1853-1890), em uma de suas grandes obras, viu em um par sapatos¹⁹ jogados no quarto algo extraordinário, enquanto as demais pessoas viam apenas sapatos jogados no canto do quarto. No entanto, por meio de sua ação artística com pincéis e tinta, conseguiu transcender e transpor com sua ação talentosa um simples sapato jogado no chão para uma obra de arte que pôde despertar reflexão tornando possível que outro sujeito pudesse ver a beleza que ele viu em uma matéria antes de maneira solitária.

Já Caprese Michelangelo (1474-1564), segundo a pesquisadora, antes de produzir suas esculturas, guardava um rito de ir nas pedreiras e contemplar nas pedras a imagem que ele desejava produzir. Quando estava para pintar um quadro contemplava a tela e as variedades das

¹⁹ Curiosamente, em si mesmo o par de sapatos não quer dizer nada, mas o toque genial do artista, vê uma beleza carregada de reflexão, capaz de despertar uma consciência que vai muito além da razão, embora mova-se a partir dela para construir um olhar penetrante e encantador. A pintura suscita muitas reflexões, já provocou polêmicas e debates, contestações sobre confiabilidade, representação, interpretação. Polêmicas à parte, a análise de Martin Heidegger em sua obra “Origem da Obra de Arte” é provocativa e ilustrativa e traduz a genialidade de Van Gogh ultrapassa olhar meramente racional e instrumental pragmático. Segundo Heidegger, “enquanto, pelo contrário, tivermos presente um par de sapatos apenas em geral, ou olharmos no quadro os sapatos vazios e não usados que estão meramente aí, jamais apreenderemos o que é, na verdade, o caráter instrumental do apetrecho. A partir da pintura de Van Gogh não podemos sequer estabelecer onde se encontram estes sapatos. Em torno deste par de sapatos de camponês, não há nada em que se integrem, a que possam pertencer, só um espaço indefinido. Nem sequer a eles estão presos torrões de terra, ou do caminho do campo, algo que pudesse denunciar a sua utilização. Um par de sapatos de camponês e nada mais. E todavia... Na escura abertura do interior gasto dos sapatos, fita-nos a dificuldade e o cansaço dos passos do trabalhador. Na gravidade rude e sólida dos sapatos está retida a tenacidade do lento caminhar pelos sulcos que se estendem até longe, sempre iguais, pelo campo, sobre o qual sopra um vento agreste. No couro, está a humildade e a fertilidade do solo. Sob as solas, insinua-se a solidão do caminho do campo, pela noite que cai. No apetrecho para calçar vibra o apelo calado da terra, a sua muda oferta do trigo que amadurece e a sua inexplicável recusa na desolada improdutividade do campo no Inverno. Por este apetrecho passa a ansiedade pela certeza do pão, a silenciosa alegria de vencer uma vez mais a miséria, a angústia do nascimento iminente e o tremor ante a ameaça da morte. Este apetrecho pertence à terra e está abrigado no mundo da camponesa. É a partir desta abrigada pertença que o próprio produto surge para o seu repousar-em-si-mesmo. (HEIDEGGER. 1977, p. 25-26)

tintas, certamente imaginando seus encontros e possibilidades imagéticas. Onde todo mundo só via pedras, sua genialidade percebia os contornos e formas das imagens, onde todo mundo só via tintas e uma tela ou parede, ele evocava a beleza inaudita das imagens no encontro das cores e formas. Por meio de sua ação artística era capaz de transformar aquela pedra tornando possível ao outro ver a beleza que antes, ele via de maneira solitária e imaginativa, ou de projetar imagens a partir das tintas, como extensão de sua própria alma de artista, permitindo que a humanidade pudesse contemplar o mistério de suas pinturas, como podemos perceber ao contemplar as suas obras geniais, nas pinturas do Teto Capela Cistina, da obra Pietá, Madonna da Escada e a exuberante obra Criação de Adão, entre outras.

É neste ponto que a prática docente deve se assemelhar a de um artista, ter um olhar que transcende e transpõe as imposições da sociedade administrada. Em um mundo que se move pelo racional, este olhar é o grande diferencial em uma prática docente, pois, o docente na sua escolha profissional viu beleza na história, na matemática, na física, na geografia, entre outras, seja qual for a matéria, ou área do conhecimento que escolheu para sua própria vida profissional. O papel do docente seria, por meio do seu encanto e entusiasmo, de sua ação talentosa transformar a sua disciplina, onde muitos podem ver pedra e um amontoado de tintas ou simplesmente nada, em algo belo, algo que cause alegria, algo que seja extraordinário. Neste ponto, a experiência estética reveste a prática docente de força que transcende o racional, fortalece o professor e inspira o aluno.

Contudo, é preciso reconhecer que há limites na ação docente. Cada docente é antes de tudo um ser humano, carregado de paixões, força interior, mas também de fraquezas e limitações. Sua prática está sempre imersa em um contexto em que pesam questões políticas, econômicas e sociais que incidem e não raramente, enfraquecem o seu fazer pedagógico. A prática docente nunca é um ato isolado, onde o docente deva ser visto como asceta, um herói ou um mártir. Mas antes, sua prática se fortalece no coletivo, nos processos de encontro e reencontro, na convivência social com os seus pares, onde se pesam as experiências éticas e estéticas na formação identitária de um docente.

Ainda assim, na individualidade de cada experiência, a imagem do artista inspira cada docente, que, ao mostrar a beleza para o estudante, pode fazer com que olhe pelos seus olhos, mostrando ao aluno a beleza que ele viu naquele objeto de conhecimento e ir para além da própria disciplina, para a beleza daquilo que nos traz uma sensação prazerosa, que nos faz continuar pelo mesmo caminho. Todo ser humano, vai muito além quando vê beleza naquilo que lhe é apresentado. A experiência estética é uma possibilidade de recuperar beleza do ensinar

e aprender na sala de aula, mesmo nos momentos onde a razão instrumental tende a se impor.

Paulo Freire (1996) falava que a beleza se revela no encontro do achado. O sujeito se relaciona com o objeto nesta relação e nesta relação pode surgir a beleza. E esta beleza acontece se o sujeito passa por uma experiência estética. A experiência estética é a experiência de uma profunda percepção, não é a experiência de só olhar o objeto, mas de profunda percepção que nos devolve a consciência de que somos humanos, é quando temos todas as nossas dimensões humanas, nossas faculdades, sentidos sensoriais, emocionais e intelectuais revitalizados.

Como já foi dito, a palavra estética deriva de *Astesis*, faculdade do sentir, tem a ver com todas as nossas habilidades de sentir, perceber o mundo que nos rodeia pela sensibilidade. Na experiência estética, nossas faculdades de sensação e percepção são revitalizadas de maneira total. Esta experiência estética expressa a beleza, produz a sentido de prazer e faz com que o aluno queira seguir por este caminho. Toda vez que temos uma experiência estética, vivenciamos um momento de encantamento que produz entusiasmo. Esta experiência estética que nos remete ao belo de alguma coisa, não está somente nas coisas que são bonitas ou que julgamos bela.

Para De Lucca (2013), a experiência estética pode expressar a beleza mesmo quando o objeto não é belo. Assim ocorre no mundo das artes. Há muitas obras de arte que expressam a beleza sem serem essencialmente bonitas ou porque remetem o espírito humano a um momento de dor, sofrimento ou morte. A autora cita como exemplo os Quadros de Portinari, “Guerra e Paz” de 1952 e 1956, “Os retirantes” de 1944 e de Picasso, “Guernica” de 1937. A algo escondido nestas obras, mas que causam impacto, admiração, respeito, reflexão, consciência da realidade. Podemos citar ainda as músicas de protesto durante o regime militar no Brasil, sempre carregadas de um misto de dor e de luta, mas que inspirava e inspira a consciência contra um regime de exceção de ontem e de hoje, a necessidade de se manter vigilantes e de não perder a esperança. Nesta perspectiva, referenda Adorno com suas palavras, ao afirmar que “não há mais beleza nem consolo algum fora do olhar que se volta para o horrível, a ele resiste e diante dele sustenta, com implacável consciência da negatividade, a possibilidade de algo melhor”. (ADORNO, 1993, p. 14)

Nem sempre nossas disciplinas enquanto área de conhecimento vão estar revestidas da beleza. Buscar este sentido do olhar estético como um artista é o grande desafio à prática docente. Desenvolver o sentido estético, vai além do ver as coisas em suas funções pragmáticas como na lógica reinante do capitalismo, é ir além da ideia de para que serve as coisas, romper com a visão utilitarista, mas percebê-las como são belas por si mesmas.

Na visão de Rodrigo Duarte (2001) e Ramos-de-Oliveira (2002), toda vez que possibilitamos aos alunos passar por uma experiência estética, estamos sensibilizando este aparato de percepção. Toda vez que o aluno percebe a matéria do ponto de vista estético estamos sensibilizando seu aparato sensorial, emocional e intelectual e quando isso acontece ele mesmo encontra o belo de cada área do conhecimento e pode continuar por ele próprio sua busca pela formação. Por isso, pode se afirmar que há no ato educativo um sentido estético, que inspira, encanta, produz entusiasmo, une o conhecer, agir e sentir.

Deste modo, o desafio à prática docente enquanto uma experiência estética é mostrar ao aluno que ele pode desenvolver este aparato sensível tornando-se capaz de fazer experiências estéticas nas relações com os outros, olhando o mundo de maneira entusiasmada, por prazer, não por obrigação ou algum interesse. O professor em nossos dias pode atuar como um artista e sua prática docente pode se revestir com um sentido de arte, criando momentos de encontro entre o aluno, sujeito e a disciplina, o saber, a área de conhecimento, o objeto de contemplação. Isso exige atuar de maneira que neste encontro o aluno seja afetado e provocado em todos os seus âmbitos humanos, sensoriais, emocionais e intelectuais para que ele possa, no encontro com esta disciplina, como experiência estética, perceber a beleza neste objeto de conhecimento. Esta tomada de consciência fortalece a prática docente, confere-lhe um novo sentido e significado, diferente do discurso reducionista do mundo capitalista, que vê neste profissional um produtor de mão de obra para o mercado de trabalho.

O olhar que se converte em experiência estética transfigura, reconhece o objeto de conhecimento como algo carregado de sentido e isso marca de forma profunda tanto o docente como cada aluno, como uma experiência que atravessa, toca e permanece, levando o mesmo a um engajamento nas atividades pelo processo de alegria, encantamento, entusiasmo. Confere à prática docente uma força e um sentido espiritual.

Quando o aluno consegue ver beleza, faz a atividade por prazer conseguindo transformar o objeto de conhecimento em algo carregado de sentido, o docente consegue fazer o aluno se entusiasmar e ir sozinho em busca do conhecimento. Mas se o professor só se preocupa com o conteúdo, com as notas e cumprimento da burocracia, com o controle da disciplina, reduzindo-se a simplesmente disponibilizar informações, vê enfraquecida e empobrecida sua prática em nossos dias, sobretudo porque esta tende a ser substituída pela tecnologia, como por exemplo o *Google*.

Considerando esta situação, a experiência estética na prática docente pode ser um choque na educação bancária, reflexo da racionalidade técnica, que ainda insiste se fazer

presente no cotidiano escolar. Educação bancária atua como um anestésico e configura a prática docente que ainda julga a informação e apenas o racional como supremo valor em detrimento de outras experiências. O professor que trabalha só com informação e com o racional quer o aluno anestesiado, submisso, sem questionar, de forma controlada. Isso causa apatia, desencanto tanto do docente como do aluno. O aluno que é apático é o aluno que não se importa com o que acontece na sala de aula, “ali na frente”, “onde a aula acontece”, ele não se sente incluído, não se sente parte da aula, se sente excluído. Pode pensar e agir, mas não sente, não faz experiência. O docente consegue impor uma sala silenciosa, uma sala ordeira, mas não consegue o entusiasmo, comunica-se o conhecimento inteligível, mas este não se converte em experiência, pois, não é movido pelo sentir, pelo entusiasmo, pela contemplação.

Por isso defende-se a recuperação da uma prática docente a partir da experiência estética como forma de fortalecer o trabalho docente, a partir desta prática como arte e do docente como grande artesão da formação humana. As tantas experiências estéticas possíveis, vivenciadas física, emocionalmente e intelectualmente no cotidiano escolar, se expressam e podem ser expressadas por meio de experiências de narrativas, expressões corporais, imagéticas, verbais, orais ou escritas, nos encontros e reencontros diários, nos diálogos e conversas informais, na aula expositiva ou no debate sobre um determinado tema, no ensino e na aprendizagem de algum conhecimento, no mais moderno uso de tecnologia e na mais simples técnica e recurso de ensino. A sala de aula, a prática docente pode ser uma rede de experiências estéticas que nos tocam permanentemente, porque são movidas por experiências narradas e experiências vividas e revividas na leitura de textos, poemas, músicas, versos que nos afetam e atravessam, estética porque plenas, internamente de sentidos, sensações e sentimentos.

A prática docente como arte e recuperação do sentido de experiência, sobretudo da experiência estética, confere ao ato de ensinar e aprender uma esteticidade capaz de fortalecer o trabalho do professor, ainda que haja adversidades, ao mesmo tempo que materializa o verdadeiro e sentido maior da educação, a formação (*Bildung*) humana em todas as suas dimensões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação essencial desta pesquisa foi compreender as possibilidades de se pensar a prática docente, na perspectiva da experiência estética, capaz de fortalecer o trabalho do professor na educação, de modo especial na educação básica, como forma de promover o resgate do sensível nesta prática pela união do conhecer, agir e sentir em uma sociedade do aqui e agora, profundamente materialista e consumista. Não se tratou de uma visão de estetização ingênua da prática docente, mas da defesa de uma “outra” prática docente, que pode nascer e se fortalecer a partir do sentido de experiência e experiência estética.

O ponto de partida foi admitir que a prática docente ao longo dos tempos sofreu radicais influências do processo de instrumentalização da razão. Na medida em que a sociedade administrada, a sociedade capitalista monopolista se autoafirmou como lógica econômica, social, cultural e politicamente dominante, acabou impondo um tipo de formação, na sua essência, do tamanho dos seus interesses e necessidades. Tudo passou a ser medido pelo crivo do mercado abalando decisivamente as relações humanas e sociais, entre elas a educação.

No conjunto das reflexões da Teoria Crítica da Sociedade, de modo especial de Theodor Adorno e Max Horkheimer foi possível refletir e demonstrar o processo de dominação presente na razão instrumental. Como ficou evidenciado, estes autores denunciaram que no processo de racionalização da cultura ocidental, processo de esclarecimento pela razão, há um caráter essencialmente dominador. Ao invés de proporcionar uma vida mais digna aos seres humanos, o qual era o seu objetivo principal, o esclarecimento acabou por instrumentalizar as próprias relações humanas, impondo um mundo racionalizado, escravo da matematização, da regra, da ideia de eficiência como controle.

A instrumentalização da razão que se tornou dominadora, no avanço da sociedade capitalista, incidiu sobre ideia de homem e de formação, tornando subjetiva a razão e enfraquecida do ponto de vista formativo, incapaz de orientar-se por um projeto de construção do ser humano, porque se viu orientada por uma faculdade puramente intelectual, matemática, instrumentalizada, pautada no pragmatismo formativo. A *Bildung*, formação geral, é substituída por uma formação “deformação” no processo de semiformação, *Hallbildung*, onde o pensar e agir devem estar na lógica da industrialização, da expansão industrial, e todas as coisas devem ter um sentido de lucro, vantagem, utilidade, imperando a lógica do fetiche da mercadoria.

Para garantir toda esta lógica ergueu-se e se impôs o poderoso mecanismo de controle da situação vigente, a indústria cultural, que confere a tudo um ar de normalidade, de tranquilidade, no compasso da ideia de semelhança, igualdade de oportunidades. Enquanto a indústria cultural entretém, relaxa e anestesia, a consciência do sujeito descansa adormecida, sem complexo de culpa e se torna incapaz de perceber os mecanismos sutis que todos os dias lhe são impostos. O resultado deste processo é a passividade, a sujeição, a reificação, a alienação de uma consciência anestesiada, onde o sentir e os sentidos se distanciam da realidade no turbilhão de imagens e sons, de uma sociedade excitada, cujo objetivo é manter a dominação, a aceitação consentida, eliminando uma atitude, crítica, ética e estética capaz de produzir uma força contrária a este estado de coisas.

Neste contexto, se concebe a educação e se move a prática docente. A educação e prática docente, na sua essência diz respeito a formação humana geral, que envolve todas as faculdades. O conhecer, agir e sentir, materializam e presentificam as dimensões profundas do ato educativo, mediado pela prática docente. No entanto, no contexto da sociedade administrada há uma descaracterização desta essência e um foco exagerado no conhecimento, tomado como forma de transmissão de conteúdos, cujo interesse e objetivo acaba sendo a formação para a questão técnica, mão de obra para o mercado de trabalho.

Assim, percebe-se que a prática docente é marcada por momentos de alegrias e desencantos, alterna entre a empolgação e entusiasmo, desânimo e sentimento de impotência e que tal situação parece ser consequência da racionalidade técnica, da sociedade capitalista, cuja influência empobrece e danifica a educação e reflete nas práticas docentes. Pode ser constatado a influência de uma visão educacional marcada pela racionalidade técnica, nitidamente vivida pelas tendências educacionais de valorização mais do aspecto racional e dos conteúdos identificados como práticos e úteis na formação profissional do aluno.

Pode se afirmar ainda que, o empobrecimento da experiência da prática docente tem relação com um currículo muito extenso e ao excesso de atividades e projetos realizados durante o ano letivo, diminuindo o tempo de convivência e experiência entre professores e alunos e ainda reforçada por uma concepção velada, em muitas situações de forma inconsciente ou devido ao desencanto com a docência, de que ensinar é só transmitir conteúdos e informações e controlar disciplina. Neste sentido, a prática docente não é vista ou vivida como algo que toca, cria vínculos e permanece como experiência. Este empobrecimento provoca um emudecimento nos docentes que resistem a narrar de forma clara as suas experiências.

Por isso, a formação sensível tende a ficar relegada a segundo plano. Não raramente, o

afeto, a emoção e a educação dos sentidos não é vista como necessária e em muitos discursos, menos ainda, como formação. O excesso de atividades e o tempo controlado na simetria do relógio tem o poder de automatizar as relações entre docente e aluno, em nome do cumprimento do currículo, de concluir os conteúdos a cada bimestre, das avaliações focadas em conceitos e notas que precisam ser aplicadas e do registro pontual das anotações, somado ao controle da disciplina, das rígidas cargas horárias e as salas numerosas, mas não se convertem em experiências e configuram e constituem reflexos da racionalidade instrumental da sociedade administrada dentro da escola.

Deste modo, há um enfraquecimento da experiência estética a partir do momento que há um empobrecimento ou negação da questão da sensibilidade nas práticas docentes, vinculadas mais a questão da racionalidade e da transferência de conteúdo com ênfase mais a formação técnica e controle da disciplina e não em uma formação global do ser humano. Neste processo, por força do sistema, o sentido de experiência e a experiência estética estão dissociadas da educação e das práticas docentes imperando lógicas discursivas e práticas que reforçam a ideia de que a escola e professor devem priorizar a formação técnica, as habilidades para um mercado de trabalho competitivo. Como consequência e desdobramento, pode-se perceber o enfraquecimento do potencial formativo da educação escolar, o distanciamento e desinteresse dos alunos com uma proposta educacional puramente racional, manifestado quase sempre na indisciplina e baixos rendimentos e que provoca o desânimo de milhares de docentes diante de sua própria prática. Ao docente e aluno, não são facultados o direito de fazer experiência e de experiência estética, que são substituídas pela “desilusão oficial” e “total fidelidade” ao sistema, gerando passividade, desencantamento e resignação.

Adorno e Benjamin permitiram pensar na experiência e na experiência estética como forças constituidoras da prática docente. É inegável, que embora não tenham construído suas teorias voltadas exclusivamente para o problema da educação, os teóricos da Escola de Frankfurt, inspiram os educadores em suas práticas docentes a pensar na importância da esteticidade no pedagógico, na experiência estética. No encontro das percepções destes autores, pode-se pensar no resgate do sensível na prática docente, por meio do sentido de experiência e da experiência estética que abre uma possibilidade de enfrentamento, no sentido de se colocar na posição de “não-expresso”, do “não-idêntico”, como negatividade positiva desta prática, capaz de transgredir o que lhe é posto pela sociedade administrada.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que um dos principais problemas que afetam a educação e a prática docente é a falta de vitalidade dos processos de formação, sobretudo

quando se veem atrelados a um discurso e prática formativa que se realiza apenas no plano racional e técnico. Ao mesmo tempo, as práticas docentes que transcendem este discurso e reducionismo se reinventam, encontram motivações, força para vencer os desafios e problemas inerentes ou produzidos no cotidiano escolar.

Por isso, mediados pelo sentido de experiência e experiência estética, o cotidiano escolar pode ser espaço de experiências transformadoras e sensíveis para a prática docente representando uma ruptura com o modelo racional, teórico e técnico. A sala de aula pode possibilitar a prática docente conhecer a dimensão sensível de seu trabalho, pouco percebida pelo olhar pautado em pressupostos técnicos de seu ofício, quando este redescobre os sentidos de experiência e experiência estética em suas práticas.

A prática docente, como exercício da sensibilidade é essencialmente estética, pode ser entendido por analogia a figura de um artesão, que usa sua arte, seja qual for, para transmitir um conhecimento, mas também despertar a beleza, a contemplação, o encantamento e o entusiasmo, experiências altamente formativas. Reencontrando a sua força interior, como artesão, o docente também pode inspirar seus alunos, despertar para beleza do que ensina, promover e permitir que cada aluno seja afetado pelos sentidos, encantado e entusiasmado pela experiência do ensino e aprendizagem envolvida de sentido experiência e experiência estética. Neste sentido, conceber a prática docente como arte, ou inspirar esta prática na arte pode representar uma “outra” prática docente, carregada de um sentido inovador, criativo, com alto potencial de transformação de si mesma e da realidade a partir de uma prática autêntica, autônoma e comprometida com uma reflexão social e política da realidade. Assim concebida, o sentido de experiência e experiência estética na prática docente pode resgatar o seu encantamento, seu entusiasmo e revestir o ato educativo, o fazer pedagógico, de sentido estético e emancipatório.

A inter-relação entre o conhecer, agir e sentir se deixa transparecer ao reconhecermos que o conhecimento inteligível amplia a capacidade do sensível e vice-versa, pois, conhecer e sentir a respeito de algo de modo profundo e reflexivo, leva-nos a colocar de modo diferente, frente as situações cotidianas e abrir a novas experiências. A recuperação do sensível, da experiência estética na prática docente não se sobrepõe a uma negação da importância da razão e da técnica, estas guardaram a sua contribuição e valor, porém, sempre a serviço da humanização no humano.

Posto desta maneira, reforça-se a tese benjaminiana de pensar a história, neste contexto a educação e a prática docente a contrapelo, capaz de buscar uma formação que não negue a

importância da razão e da técnica, mas que se ancore no resgate da dimensão sensível, indissociável da prática docente, uma prática que não é aquela meramente ligada a formação técnico-científico-administrativa, ou mesmo ativista em qualquer sentido, seja político ou profissional, mas uma experiência carregada de sentido histórico, marcada pelo intercâmbio de experiências, narrativas, memórias, choques, singularidades que tornam possível unir o sentir às experiências do pensar e agir, tornando o ato de ensinar e aprender carregado de cultura formativa do ser humano e não somente do profissional técnico.

A experiência estética pode ressignificar as práticas docentes e deste modo precisa fazer parte de suas vidas pessoais e profissionais ao longo de sua formação e deve ser experimentada e vivenciada em todos os momentos do cotidiano escolar. Fortalecido pelo sentido de experiência e experiência estética na docência, cada professor pode se inspirar, imaginar e criar situações e momentos de contato com o conteúdo sensível por meio de filmes, músicas, imagens, expressão corporal, diferentes expressões de afeto e emoção, dentre outras experiências que poderão contribuir para ampliação da experiência cultural e da sensibilidade, e conseqüentemente dos próprios sentidos dos pares envolvidos nos processos formativos escolares, criando oportunidade de experiências a serem narradas, vivenciadas, transmitidas e transformadas em estéticas.

Neste sentido a arte, como crítica pensada na contramão da indústria cultural, pode contribuir como campo de possibilidades de promoção do sentido de experiência e experiências estéticas de percepção do mundo. Estas experiências permitem a percepção e a necessidade de se fomentar ações e situações que cultivem a sensibilidade de diversos modos e por meios diferentes de expressões e experiências artísticas e culturais, promovendo e valorizando no cotidiano escolar o processo de humanização de docentes e alunos, consolidando a inter-relação entre o conhecer, agir e sentir.

Por fim, neste direcionamento, a partir de um olhar exotópico de minha própria condição, movido pelas leituras desta pesquisa e as respostas apresentadas ao questionário aplicado aos docentes, considerando as possibilidades reais do sentido de experiência e de experiência estética na educação e no cotidiano escolar, uma vez mais, me apraz dizer que uma “outra” prática docente é necessária e possível!

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1982. 405 p.
- _____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Tabus acerca do magistério. In:_____. **Educação e Emancipação**. (Trad. Wolfgang Leo Maar) São Paulo: Paz & Terra, 1995, p. 97-118.
- _____. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XVII, n. 56, Campinas: Editora Papirus,dez./1996, p. 388-411.
- _____. Teses sobre religião e arte hoje. In: PUCCI, Bruno *et al.* **Teoria estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Unimep, 2001a. p. 19-26.
- _____. A arte é alegre? In: PUCCI, Bruno *et al.* **Teoria estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Unimep, 2001b. p. 11-18.
- _____. **Teoria da Semicultura**. (Trad. Newton Ramos de Oliveira. *Educação e Sociedade*, (XVII), n. 56, dez. 2005.
- _____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. Educação após Auschwitz. In:_____. **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar, 2006, p. 119-138.
- _____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Edunesp, 2009.
- _____. **Educação e Emancipação**. (Trad. Wolfgang Leo Maar) São Paulo: Paz & Terra, 2012. 190 p.
- _____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2012
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, MAX. Indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: _____. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy [*et al.*]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 223 p.

AGAMBEM, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas**. Portugal: Asa, 2004. 156 p.

ALVES JÚNIOR, D. G. **Depois de Auschwitz**: a questão do antissemitismo em Theodor W. Adorno. São Paulo: Anablume; Belo Horizonte: Fumec, 2003.

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004. 408 p.

_____. **Ofício do mestre**. Petrópolis: Vozes, 2001. 376 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011, 229 p.

BAQUERO, R. V. A. (2005). **Empoderamento**: questões conceituais e metodológicas. Revista Debates, 1(1), Núcleo de Pesquisas sobre a América Latina/UFRGS, Porto Alegre. V 11, n. 2, p. 77-93, maio-ago. 2005.

BENJAMIN, W. **Sobre el Programa de la Filosofía Futura**. In: Sobre el Programa de La Filosofía Futura y otros ensayos. Trad. espanhol Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Avila Editores, 1970. Disponível em: < http://puertolibros.com/detalle_libro.php?libro=12418 >. Acesso em: 25 de Ago. 2017.

_____. **Experiência e pobreza**. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Experiência e pobreza. **Documentos de Cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. (Trad. Celeste H. M. Ribeiro de Souza e outros). São Paulo: Cultrix, 1986, p. 195-99.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 213-248.

_____. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Martins Barbosa e Hermerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas, v.3)

_____. **Sobre Arte, Técnica, Magia e Política**. Trad. Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D`Água, 1992 a.

_____. Teses sobre a filosofia da história. In: **Sobre Arte, Técnica, Magia e Política**. Trad. Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D`Água, 1992 b.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. 7ª edição. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1992 c.

_____. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Apresentação, Tradução e Notas: Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado, 1ª Reimpressão, Porto Alegre, RS: Zouk, 2012.

_____. **A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica** (Org. e Prefácio – Márcio Seligmann-Silva). Tradução: Gabriel Valladão Silva, 1ª Edição, Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

BERTONI, L. M. Arte, Indústria Cultural e Educação. In: **Indústria Cultural e Educação**. Campinas, SP: Cadernos Cedes 54, 2002. p. 76-81.

BETLINSKI, C. Notas sobre cinema e experiência de formação estética. In: PUCCI, B [et. al]. **A atualidade da Teoria Crítica na era global**. São Paulo: Nakin, 2016. 328 p.

BUCK-MORSS, Susan. **Estética e anestésica**: o "ensaio sobre a obra de arte" de Walter Benjamin reconsiderado. Travessia, n. 33, UFSC, Santa Catarina, p. 11-41, 1996.

DE LUCCA, L. **A arte na escola: a experiência estética na escola como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o "mais"**. 2013. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/SP, São Paulo, 2013.

DUARTE JUNIOR, J. **Por que arte-educação?** 6ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

DUARTE, R. A. de P. Mundo "globalizado" e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton et al. (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados/Piracicaba: UNIMEP, 2001. p. 27-42.

_____. **Indústria Cultural**: primeiras aproximações. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

_____. **Mimesis e racionalidade**: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Loyola, 1993.

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

FISCHER, R. M. B. **Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética e estética**. *Revista Brasileira da Educação*, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 278 p.

FERREIRA, L. A. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo. v. 23, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2016. Disponível em: < www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 28 jul. 2017.

GALZERANI, M. C. B. **O lugar das memórias na produção dos saberes escolares**. Encontro Regional de História. São Paulo: ANPUH (SP), 2007.

GALZERANI, M. C. B. **Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública**. Faculdade de Educação/Unicamp. 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série pesquisa, v. 1).

GAGNEBIN, J. M. **Do Conceito de Mimesis no Pensamento de Adorno e Benjamin**. Perspectivas, v. 16, 1993

_____. **Nas fontes paradoxais da crítica literária. Walter Benjamin relê os românticos de Iena**. In: Leituras de WB. Org Marcio Seligman Siva. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

_____. **Le printemps adorable a perdu son odeur** (A primavera adorável perdeu o seu odor). 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2007000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 de jul. 2017.

GEBAUER, G.; WULF, C. **Mimesis na Cultura: agir Social, rituais e jogos, produções estéticas**. São Paulo: Annablume Editora. 2004.

GENTILI, P. (Orgs.). Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49, p. 167-188.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 216 p.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GOMES, L. R. Teoria crítica, educação e política. In: PUCCI, B., ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. (Trad. de Maria da Conceição Costa). Edições 70, Lisboa, 1977.

HERMANN, Nadja Prestes. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 119 p. – (Coleção filosofia; 193).

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. 7ª ed. São Paulo: Centauro, 2007. 192 p.

JAREK, M. Por uma outra experiência na Educação. In: MARTINS, Francisco Marcos. **Filosofia da Educação: ensaio sobre autores clássicos**. EDUFUSCAR. São Carlos 2014.

JUNKES, D. Por uma outra experiência na Educação. In: MARTINS, Francisco Marcos. **Filosofia da Educação: ensaio sobre autores clássicos**. EDUFUSCAR. São Carlos 2014.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? In: **Kant, Textos seletos**. Trad.: Raimundo Vier. 3. edição. Petrópolis, Vozes, 2005.

_____. Prolegômenos a toda a metafísica futura que se possa aprender como ciência. Trad. Tânia Maria Beernkopf. In: **Os Pensadores**. São MEINERZ, 2008. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

LARA, M. R. **Jovens Urbanos e o Consumo na Cultura do Desapego**. Trabalho apresentado ao NP Comunicação e Cultura Urbanas, do VII Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação da Intercom, no XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM 2007.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Jan-Abr 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 20 de Ago. 2017.

LOUREIRO, Robson. **Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética**. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0577.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.

LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J.P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S.R.A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. pp. 181-192.

MAAR, W. L. A produção da sociedade pela indústria cultural. **Revista Olhar**, São Carlos, vol 3, p. 84-107, 2000.

_____. Adorno, semiformação e educação. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 de Set. 2017.

MANACORDA, M. A. **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci**. In: SILVA, T. T. (org). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2000. 320 p.

MARCUSE, H. **A Dimensão Estética**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **Eros e Civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud, 8ª edição, Rio de Janeiro, LTC Editora, 1999.

_____. **O homem unidimensional: estudos da ideologia industrial avançada**. São Paulo: Edipro, 2015, 241 p.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MATOS, O. **A escola de Frankfurt**. Luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **O Iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Os arcanos do inteiramente outro**. Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARX, K. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. Terceiro manuscrito. Tradução de José Carlos Bruni. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Traduções de José Carlos Bruni. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. 127 p.

_____. Teses sobre Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Traduções de José Carlos Bruni. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. 127 p.

MEINERZ, A. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Acesso em: 25 de março de 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15305/000677160.pdf>>. Acesso em: 23 de Ago. 2017.

MELO, José S. Andrade. **Invertendo a cena: o cinema na formação cultural docente**. Lavras: UFLA, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 80 p.

MONLEVADE J. A; SILVA M. **Quem manda na educação do Brasil?** Brasília, Idea, 2000. 160 p.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. 250 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Vontade de Potência**. Petrópolis: Vozes, 2011, 528 p.

NOBRE, M. **A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do Estado Falso**, São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 1998.

_____. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro, R.J: Jorge Zahar Editor, 2004, 80p.

_____. **M. Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.

PAGNI, P. A. **A dimensão estética da atividade pedagógica e da experiência educativa no pensamento de Adorno**. Disponível em:

<www.ufsm.br/gpforma/1senafe/bibliocon/adimensao.rtf>. Acesso em: 20 Set. 2017.

PETRY, F. B. **Experiência Estética em Theodor W. Adorno**: Diálogos com a Educação. Impulso, Piracicaba. 7-17, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v25n62p7-17>>. Acesso em 27 Ago. 2017.

PIZZI, J. **Ética do discurso**: a racionalidade ético-comunicativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PUCCI, B; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. Calmon Nabuco. **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas da pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: A Formação Cultural na Escola de Frankfurt, Editora VOZES/EDUFSCar, Petrópolis, RJ, 1ª Edição: março de 1995 e 2ª Edição: agosto de 1995. 197 p.

_____. **Teoria crítica e educação**. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edufscar, 1995.

_____. A regressão / reeducação dos sentidos na Dialética do esclarecimento. In: DUARTE, Rodrigo & FIGUEIREDO, Virgínia (Orgs.). **As luzes da arte**: colóquio internacional de filosofia estética da FAFICH-UFMG. Belo Horizonte: Opereta Prima, 1999. p. 165-176.

_____. **Theodor W. Adorno**: quatro textos clássicos (traduções). São Carlos: UFUSCAR. 1992.

_____. Educação, pensamento e sensibilidade. In: _____; ZUIN, A. A. Soares; PUCCI, B. (orgs). **Teoria Crítica, estética e educação**. São Paulo : Autores Associados, 2001.

_____. **Atualidade da teoria crítica na era global**. São Paulo: Nankin Editorial, 2016. 328 p.

_____; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. **Pró-Posições**: UNICAMP, v. 18, p. 41-49, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643572>>. Acesso em: 24 set. 2017.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia Filosófica**. 10ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. 220 p.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar em uma sociedade administrada. In: **Indústria Cultural e Educação**. Campinas, SP: Cadernos Cedes 54, 2002. p. 19-27.

REIMER, Everett. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. 125 p.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODHEN, V. O criticismo kantiano. In: REZENDE, Antônio (Org.). **Curso de Filosofia para professores e alunos do segundo grau e de graduação**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 287 p.

_____, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 528 p.

SANTOS, M. F. dos. In: NIETZSCHE, F. W. **Vontade de potência**. Tradução, prefácio e notas de Mário Ferreira dos Santos. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Textos Filosóficos)

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

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 276 p.

SCHIPPLING, A. O “não-idêntico” na ideia de razão de Theodor W. Adorno e a resultante possibilidade de uma filosofia fecunda para pós modernidade. **Revista Filosófica de Coimbra**. Coimbra, nº 25, 2004. p. 129-140. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/o_nao_identico_na_ideia_de_razao>. Acesso em: 22 Set. 2017.

SHILLER, F. **A Educação Estética do Homem; Numa Série de Cartas**. São Paulo, ed. Iluminuras, 4ªed., 2002, trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**. São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, Márcio Tadeu. **A McDonaldização da Educação**. 2015. Disponível em: <<https://mediaetpotere.wordpress.com/2015/10/14/a-mcdonaldizacao-da-educacao/>>. Acesso em: 27 Set. 2017.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, C. L. (Org.); DE ROSSI, V. L. S. (Org.) . **Corpo e Educação**. 48. ed. Campinas: Unicamp, 1999. v. 1. 109 p.

STRENGER, I. **História da filosofia**. São Paulo: Ltr, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, A. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Unijuí, 2000.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada: filosofia da sensação**. Tradução: Antônio A.A. Zuin. [et al.]. Campinas: ed. Unicamp, 2010, 323 p.

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

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2009.

VASQUES, A. S. **Ética e Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1999.

VAZ, Alexandre F. **Dominar a natureza, educar o corpo: notas conceituais a partir do tema da mimesis em Theodor W. Adorno e Max Horkheimer**. Buenos Aires, n. 27, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 20 out. 2017.

VICTÓRIO FILHO, A. **A arte na Educação: a invenção cotidiana da Escola**. 2005. Tese de Doutorado. PROPEd. Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000. 168 p.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

VILELA, R. A. T. O domínio dos mecanismos da indústria cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência formativa. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S e LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. 1. ed. São Paulo: Nankin, 2015. p. 93-108.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares (orgs.), **A Educação danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação**, Petrópolis, RJ., Vozes/Edufscar, 1ª edição: fev. 1998, 2ª edição nov. 1998. 264 p.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

ANEXO I – Instrumento de Pesquisa: Questionário aplicado aos docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO

1. Como você descreve a prática educativa hoje? O que é ser professor hoje?

2. Que situações dificultam o ser professor?

3. Que situações tornam o ser professor uma profissão prazerosa? O que fortalece o ser professor, sobretudo em sala de aula?

4. O que você entende por uma aula alegre e diferenciada? O que pode tornar uma aula prazerosa?

5. Que sentimento você procura despertar nos alunos em sala de aula?

6. Você faz o uso de filmes, imagens, músicas, danças, dinâmicas ou outras experiências em suas aulas? O que você percebe nos alunos quando você usa uma destas experiências?

7. O que deve ser prioridade nas práticas educativas: A razão, os conteúdos, a emoção, a sensibilidade, afeto, outros aspectos.

8. O que você entende por estética e como você realiza experiências estéticas em sua vida profissional?

9. Você acredita que a experiência estética na educação pode valorizar o trabalho do professor? Justifique sua resposta.

10 - Como os alunos se sentem através da arte na aula? (Atividades de desenho, música, fotos, poesias, filmes outros)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

11. Os livros didáticos e as apostilas são os melhores recursos para a condução das aulas? Eles garantem uma padronização e a eficiência dos conteúdos de ensino. O que você pensa sobre as essas afirmações?

12. A atividade de ensinar é: racional? Criativa e sensível? Qual dessas variáveis são definidoras (mais relevantes) do processo de aprendizagem.

13. Uma aula ou prática de ensino inovadora significa:

14. Na sua opinião, como a escola poderia valorizar a dimensão estética em seu cotidiano?

15. Ao longo de sua formação profissional como você identifica a formação estética? Houve? Não houve? O curso de formação priorizava outras áreas? Não foi dada a importância a esta dimensão?

16. O que você diria da seguinte afirmação:

“O trabalho do professor é uma arte e a prática educativa precisa ter um sentido estético”

ANEXO II – Tabulação das respostas ao questionário aplicado aos docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO

10 professores de diversas áreas: Artes, Matemática, Química, História, Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia; Educação Física e Física

QUESTÕES DA PESQUISA DE CAMPO RESPONDIDAS

1. Como você descreve a prática educativa hoje? O é ser professor hoje?

RESPOSTAS:

Prática educativa - Desafiadora, problemática, cheio de altos e baixos; uma aventura; extremamente difícil e burocrática, não é valorizada; passar valores; ensinar o aluno e despertar o interesse pelo aprender;

Desafiadora e precisa ser renovada; um meio de instruir os alunos; Um meio de repassar conteúdos e valores; é ensinar e formar o aluno para ser alguém na vida; é o ser professor dia a dia; estar disposto a educar sempre; estar preparado para as desilusões e dificuldades da sala de aula; um ato de amor pela educação;

Ser professor - Orientador da aprendizagem; incentivador; crítico da realidade, que mostra novos horizontes; saber lidar com as dificuldades; estimula o saber edificante; uma metamorfose, aquele que mostra como a pessoa é uma ferramenta de transformação; ser múltiplo e único; ser profissional mesmo na adversidade; busca o social; é um profissional técnico do ensino;

Enfrentar vários desafios; interagir com os alunos; instrutor de aluno em sua disciplina; é educador; é um psicólogo perto dos alunos; é repassar conteúdos e acolher alunos que trazem bagagens muito diferenciadas; atuar como educador em valores e conteúdos; facilitador do conhecimento; aquele que tenta ensinar o que aprendeu; uma profissão e uma vocação;

2. Que situações dificultam o ser professor?

RESPOSTAS:

Desinteresse dos alunos; educação em segundo plano; o professor não tem autonomia; muita burocracia e regras; salas numerosas; professores desvalorizados; alunos sem perspectivas; professores desmotivados; falta de material e preparação; acúmulo de responsabilidades; ensino muito técnico com muitas exigências; falta de incentivo moral e ético; o Estado não tem compromisso com a educação; muitos projetos e pouco tempo; indisciplina e muita exigência; falta de tempo e muitos afazeres; a falta de comunicação;

Omissão das famílias; visão quantitativa do Estado; Coisas desnecessárias na escola; quando não valoriza o meritório; indisciplina dos alunos; dificuldade de convivência com os professores colegas de profissão; salas numerosas; falta de estrutura e investimento do governo; falta de afetividade na relação professor-aluno, dificuldades dos alunos na aprendizagem; o desânimo e a falta de preparo; a acomodação; a falta de apoio; o medo e a dificuldade de se relacionar com os alunos;

3. Que situações tornam o ser professor uma profissão prazerosa? O que fortalece o ser professor, sobretudo em sala de aula?

RESPOSTAS:

Ver os alunos progredirem especialmente os da classe menos favorecida; quando incentiva o aluno; quando o interesse do aluno sobre saí sobre a nota; quanto tem conhecimento; quando percebe o crescimento dos alunos com mudança de comportamento; na efetivação do ensino-aprendizagem; quando os alunos estão interessados; quando o professor é questionado e sabe do tema; estar em constate relação com os alunos

A afetividade cria um ambiente propício ao trabalho pedagógico; o dom de lecionar; facilidade de comunicar; os resultados positivos dos alunos; o fato de você ser exemplo aos alunos e que você pode levar conhecimento; o reconhecimento dos alunos; o perceber que eles estão aprendendo; a magia da aprendizagem; o brilho nos olhos dos alunos quando aprendem; a esperança e a perseverança;

4. O que você entende por uma aula alegre e diferenciada? O que pode tornar uma aula prazerosa?

RESPOSTAS:

Que eu possa transmitir o saber; usar todos os recursos para chamar a atenção dos alunos; quando há interação; o aluno busca o conhecimento; ouvir o aluno; quando os alunos participam; quando a aula é diversificada e usa diversas estratégias, quando o aluno compreende o que estuda; com muitos recursos e dinâmicas; onde os alunos se divertem e aprendem

Não precisa de materiais diversificados, nem metodologias engenhosas, mas um professor que ame o que faz e alunos dispostos a aprender; quando a respeito mútuo; quando a opinião dos alunos conta; uso de métodos que os alunos acham legais; com a participação de todos; quando tem sorriso sincero que transmite confiança a todos; quando há práticas pedagógicas diferenciadas e interessantes com trabalhos práticos; quando há diálogo com os alunos;

5. Que sentimento você procura despertar nos alunos em sala de aula?

RESPOSTAS:

Despertar o gosto pela disciplina que leciono; curiosidade e indagação; a percepção da aula com algo relacionado com a vida; a ciência próxima da vida; admiração pela arte; reconhecimento do artístico no cotidiano; compromisso e disciplina;

Procuo despertar sentimento de carinho, emoção, compreensão e interação; curiosidade; respeito, amizade, compromisso e vontade de estar ali aprendendo; o sentimento de utilidade do que está sendo ensinado para as suas vidas; vontade de querer aprender

6. Você faz o uso de filmes, imagens, músicas, danças, dinâmicas ou outras experiências em suas aulas? O que você percebe nos alunos quando você usa uma destas experiências?

RESPOSTAS:

Sim, para maior assimilação dos conteúdos e maior interesse nas aulas; raramente faço uso, mas acho que os alunos guardam mais os conteúdos com experiência; uso constantemente e os alunos ficam mais interessados com o uso de vídeos; uso demais e faço produção e vídeos com os alunos para despertar criticidade; não faço o uso de vídeos ou outros por questão de tempo e recurso; Faço uso de diversas metodologias e materiais; aulas diferentes; uso o lúdico, uso músicas, filmes,

dinâmicas, jogos, slides para tornar a aula mais prazerosa e divertida e facilitar o aprendizado; ficam curiosos quando uso filme; uso a arte visual e os alunos entendem melhor;

7. O que deve ser prioridade nas práticas educativas: A razão, os conteúdos, a emoção, a sensibilidade, afeto, outros aspectos.

RESPOSTAS:

Deve ser equilibrado, deve dar conteúdo, mas não ter foco conteudista; priorizo a sensibilidade e a emoção e afeto, a razão e os conteúdos como elemento de padronização ficam na sequência; deve ser um misto de todos, mas a razão e justiça deve ter destaque pois estamos formando cidadão responsáveis e de bem; deve haver um complemento entre elas para moldar o profissional;

Na arte a emoção é prioridade, junto com a sensibilidade e razão; as três devem estar juntas; deve se priorizar o conjunto dos elementos; conteúdo e emoção ajudar ao aprendizado; todos são importante mas o afeto e a emoção são carros chefes, para que o aluno tenha chance de gostar do conteúdo eu também tenho que gostar; a razão é importante e a sensibilidade e a emoção acontecem nas dinâmicas e aulas diferentes.

8. O que você entende por estética e como você realiza experiências estéticas em sua vida profissional?

RESPOSTAS:

Percepção, sensibilidade, apreciação; o professor analisa a estética na sua postura como postura como profissional, aliás dar aula é uma experiência estética cotidiana; não sei responder; sensação, catarse, despertar o emotivo, procura do belo; não consigo expressar;

Está ligada ao Belo; ao lúdico, a magia. Uso a estética em metodologias diferenciadas; É a diferenciação entre o feio e o bonito o que é relativo, creio que não vejo esta questão na minha vida; é sensibilidade, percepção, vem da própria experiência; percepção, sensação, intuição sobre as coisas do mundo, principalmente o belo e o feio, está na diversidade cultural que procuro trabalhar em sala; é o uso de estratégias para despertar a sensibilidade; está ligada as artes como música, filmes, esculturas, livros e outros;

9. Você acredita que a experiência estética na educação pode valorizar o trabalho do professor? Justifique sua resposta.

RESPOSTAS:

Ela só vale se agregada a outros princípios como a ética; Sim, transvaloriza o professor, não sei responder; desperta no professor a sensibilidade; ajuda no interesse dos alunos;

Pode sim, pois podemos mostrar as mais diversas regiões e culturas, ajuda a não considerar os alunos iguais, não há padrões,; sim ao trabalhar arte ensinamos sensibilidade, respeito as diferença estéticas, sim desde que os sistema não só valorize os aspectos mais quantitativos; sim mas o professor tem que estar preparado para uma educação que envolve arte e estética;

10 - Como os alunos se sentem através da arte na aula? (Atividades de desenho, música, fotos, poesias, filmes outros)

RESPOSTAS:

Empolgados; ajuda na assimilação de conteúdos, despertam interesse e dedicação; não sei responder ao certo, mas deve ajudar no interesse dos alunos, motiva os alunos dentro do saber e conhecimento;

motivados e felizes; motivados e mais soltos;

Com mais satisfação, supera o tradicional, interage mais com os alunos, ajuda na compreensão; os alunos gostam, sentem mais prazer e torna mais acessível o conhecimento; desperta curiosidade; estimula o raciocínio lógico e criativo; despertados e interessados

11. Os livros didáticos e as apostilas são os melhores recursos para a condução das aulas? Eles garantem uma padronização e a eficiência dos conteúdos de ensino. O que vc pensa sobre essas afirmações?

RESPOSTAS:

São auxiliares pedagógicos; mas se focado só no livro fica um tédio aos alunos; não são os melhores recursos, cristalizam o poder da oralidade, padronizam o saber distante da realidade sócio cultural do aluno; ajudam, mas não são o suficiente; apostilas ajudam a complementar os livros; são apenas instrumentos de auxílio; uso de aula expositiva com mídias, etc, mais eficiente;

São complementares; os livros têm muita informação, muito formal; o livro é importante e a apostila também, mas é preciso variar métodos, usar livros, desenhos, jogos, aulas extra classe, são recursos positivos para o ensino aprendizagem; não é o melhor mas ajuda na preparação;

12. A atividade de ensinar é: racional? Criativa e sensível? Acho que perguntar qual dessas variáveis são definidoras (mais relevantes) do processo de aprendizagem.

RESPOSTAS:

Se prioriza o racional, mas a sensibilidade e a criatividade é o melhor caminho para efetivação dos conteúdos; devem ser complementares; racional tocante a didática mas sensível na construção do aluno como ser humano; deve haver equilíbrio entre o racional e o sensível;

Sensível ajuda a determinar o assunto; São essenciais; a criativa e sensível fala mais alto pois ajuda a provocar a realidade; deve haver o equilíbrio, a criatividade é relevante; o racional é importante pois envolve a inteligência e o raciocínio e estamos preparando os alunos para situações diversas no mercado de trabalho, mas deve haver imaginação e criatividade;

13. Uma aula ou prática de ensino inovadora significa:

RESPOSTAS:

Transformação; diálogo entre professores e alunos; não apenas conteúdismo; dedicar-se; conseguir atenção dos alunos; fugir das práticas metodológicas clássicas; usar arte, pintura, música;

Despertar curiosidade; fazer o aluno ativo no processo de aprendizagem; ouvir os alunos sobre as opiniões de aulas que eles mais gostam, nem sempre o inovador para o professor é para o aluno; produzir desafios; diversidade de recursos; bem dada e preparada;

14. Na sua opinião, como a escola poderia valorizar a dimensão estética em seu cotidiano?

RESPOSTAS:

Dando a importância a arte e a cultura não como entretenimento mas para despertar a sensibilidade; não sei responder; minimizando o aspecto prisional de uma sala de aula, promover as interações e abrir-se para a comunidade; deve se buscar o equilíbrio e aliar-se aos outros princípios;

Mais autonomia para o professor em sala de aula, através de debates, mostrar as diferenças entre as pessoas; valorizar o que os alunos acham de belo, os estilos musicais, as formas de se vestir; valorizar os professores que trabalham a estética em suas aulas; dando formação ao professor antes

de tudo;

15. Ao longo de sua formação profissional como você identifica a formação estética? Houve? Não houve? O curso de formação priorizava outras áreas? Não foi dada a importância a esta dimensão?

RESPOSTAS:

Houve mas de forma indireta; não tive formação; sim houve muito, pois, estudei estética na filosofia; noto que ela cativa os alunos; não tive formação; sim, fui privilegiado por ser formado em música e busco valorizar a linguagem artística em diversas situações;

Nunca tive contato com a estética; as formações são mais conteudistas; foi abordada minimamente esta questão; sempre tive porque minha formação é nesta área; houve e isso me ajuda na relação com os alunos; nunca vi falar sobre esta questão durante o curso de licenciatura;

16. O que você diria da seguinte afirmação:

“O trabalho do professor é uma arte e a prática educativa precisa ter um sentido estético”

RESPOSTAS:

A arte é transcendência do ser, eleva o homem, ensinar é evoluir, o professor cria e dá beleza a sua criação;

Não sei como esta afirmação se relaciona com o ser professor;

Concordo. Educar é uma arte milenar a estética lúdica pode diminuir a cientificação do saber;

O professor é um grande artista que desperta o seu aluno pelo gosto do saber/aprender. A prática educativa deve ser equilibrada com princípios estéticos, agregados a outros, aplicado a informação.

Temos a arte do ensino e da percepção e de como agir na sala;

O professor tem que se preocupar com a forma, tornar algo interessante para os alunos, não e prender só ao conteúdo;

Temos que buscar a beleza dentro da sala de aula; despertar em nós e nos alunos;

Professor é missão e profissão; é preciso ter dom, criatividade, sensibilidade e amor ao que faz, tem que haver dom e sensibilidade.

O professor deve ser como um artista e usar sua criatividade para criar situações interessantes na hora de ensinar.

ANEXO III – Respostas destacadas diretamente dos questionários



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

RESPOSTAS DESTACADAS DIRETAMENTE DOS QUESTIONÁRIOS

(DOCENTES RESPONDENTES INDENTIFICADOS COMO A, B, C, D, E, F, G, H, I e J)

Docente A: “é uma experiência muito gratificante ser professor, pois nos realizamos quando percebemos um aluno aprendendo, mas é muito difícil ser professor com tantos problemas que a escola tem enfrentado”.

Docente C: “ser professor é uma profissão desafiadora, cheio de altos e baixos, uma aventura extremamente burocrática e cansativa”.

Docente F: “é uma experiência marcada muitas alegrias, mas o professor não é valorizado e reconhecido e suas atividades são inúmeras e muito mais do que a sala de aula, quase não tem tempo para si mesmo”.

Docente J: “a ação do professor fica muito condicionada a preenchimento de formulários, diários, correção de provas e outras burocracias do cargo que exerce”.

Docente G: “ser professor é ser capaz de orientar a aprendizagem, ser incentivador do aluno para que ele possa ver novos horizontes”.

Docente F: “é um desafio ser professor diante dos baixos salários e da desvalorização do professor e do excesso de atividades que compõe esta profissão”.

Docente A: “é extremamente difícil ser professor com sala tão numerosas marcadas pela indisciplina e falta de recursos para um trabalho de qualidade”.

Docente I: “a omissão da família e falta de investimento do governo dificultam o trabalho do professor”.

Docente A: “o professor é um instrutor de alunos e sua prática consiste em repassar conteúdos e valores”.

Docente H: “um profissional técnico de ensino”.

Docente J: “ser professor é estar disposto a educar sempre, instruir e estimular o saber que procura contribuir para a formação de uma pessoa”.

Docente A: “estar próximo do aluno e conviver com ele diariamente fortalece a prática educativa, mesmo com tantos alunos e pouco tempo na sala de aula”.

Docente A: “sem afeto e respeito pelo aluno a profissão do professor não tem sentido”.

Docente E: “a maior motivação para um professor é ver que seu aluno está aprendendo e crescendo com o que está sendo ensinado”.

Docente G: “me sinto motivado quando vejo interesse nos alunos e me empolgo com as aulas”.

Docente I, “a escola hoje foca muito nos resultados a partir as notas dos alunos, na quantidade de aprovados no fim do ano”.

Docente I: “o cumprimento do currículo é uma norma das escolas e que os resultados nem sempre correspondem à realidade, pois no fim todos tem que passar”.

Docente J: “a escola prioriza mais o racional, os conteúdos e que há um exagero na ideia de preparar para vestibular e Enem e que não deveria ser assim”.

Docente B: “Para escola, o que importa é o conteúdo e no final as provas têm que demonstrar o que foi dado ao aluno e como ele aprendeu ou não”, destacou o.

Docente G: “deve haver equilíbrio entre o conteúdo, a razão e outras áreas e a formação humana também deve ser uma preocupação para educação”.

Docente C: “todos são importantes, mas a razão deve ter destaque pois estamos formando

cidadãos responsáveis e de bem”.

Docente A: “deve haver um complemento entre elas para moldar o profissional completo”.

Docente F: “estamos preparando os alunos para situações diversas do mercado de trabalho”

Docente E: “ajuda na disciplina e no manejo da sala de aula”

Docentes G, B, F e J: “o professor não pode ficar só nas aulas tradicionais, tem que envolver o aluno, diversificar na hora de ensinar, ouvir, dialogar e conviver com os alunos”. (Frase comum)

Docentes A, I e F: “os recursos tecnológicos despertam interesse no aluno e prende a atenção deles” (idêntica)

Docente H: “sem o livro didático não teríamos acesso a nenhum material, mas a padronização com estes materiais nem sempre garante uma boa educação”.

Docente B: “o livro didático nos auxilia na explicação teórica dos conteúdos, mas não podemos ficar somente neles”.

Docentes C, H, I e J: “os livros didáticos nem sempre correspondem a nossa realidade e precisam ser completados com outros materiais”. (Idênticas)

Docente D: “conteúdo, emoção e razão devem andar juntas para uma boa formação dos alunos”.

Docentes B, H e G: “trabalhar o racional e o sensível auxiliam na disciplina, desde que o conteúdo curricular não seja prejudicado”. (Afirmações semelhantes)

Docente C: “desde que o racional não fique prejudicado, todas as iniciativas são importantes”.

Docente A: “uma aula diversificada e interessante tem que usar uma técnica que prende o aluno e ajuda na aprendizagem”.

Docente F: “as aulas precisam ser diversificadas para que o aluno tenha interesse e que tenha disciplina na sala de aula”.

Docente G: “conquistar o afeto do aluno e sua confiança é o primeiro passo para uma aula diferente e uma boa dinâmica para que o aluno tenha interesse”.

Docentes A e I: “o professor tem tanta coisa para trabalhar durante as aulas que nem sobra tempo para outros aspectos e a sensibilidade e criatividade exigem que o professor esteja preparado”.

Docente A: “uma aula é boa quando os alunos se envolvem, tem curiosidade e que os conteúdos se aproximam dos alunos”.

Docente C: “se o professor é capaz de usar recursos diversificados e dialogar com os alunos isso desperta interesse e admiração dos alunos”.

Docente F: “convivendo com os alunos e dialogando com eles é possível despertar a dedicação e a emoção do aluno na hora de estudadas”.

Docente J: “temos que despertar sentimento de compromisso e curiosidade nos alunos para que possam gostar de estudar”

Docente D: “para formar o aluno é necessário o respeito, ter carinho e amizade na sala e também admiração como forma de estimular o aluno”.

Docente I: “despertar o sentimento de importância da utilidade do que está sendo ensinado para a vida dos alunos”.

Docente F: “despertar o gosto pela disciplina e ou matéria que está sendo estudada porque ela será importante na etapa seguinte ou para a prova ou concurso e Enem.

Docente B: “a razão é importante e a base do conhecimento, mas o aluno precisa também aprender a desenvolver o sentimento e a emoção que deve fazer parte de nossa vida”.

Docente I: “a estética é tudo que envolve a alegria, o que é bonito, a questão da aparência”.

Docente G: “a estética é uma matéria que deveria existir na escola para ajudar ao aluno e o professor a desenvolver a questão da sensibilidade”.

Docente D: “uma forma de trabalhar o lúdico, desenvolver a sensação e capacidade de intuição e emoção”.

Docente C: “ a estética está presente em todo o momento da escola e envolve desde a relação com o aluno e com outros profissionais”.

- Docente B: “Quando a escola valoriza a cultura e as diferenças está trabalhando a estética”,
 Docente F: “o saber conviver, o diálogo e alegria na sala de aula está relacionada a estética”.
 Docente H, “a escola valoriza constantemente a estética através de projetos e quanto incentiva o trabalho de temas transversais em sala de aula”,
 Docente F, “a estética é trabalhada em sala através de músicas, filmes, poemas ou quando um professor usa um recurso que não seja apenas conteudista”.
 Docente A: “a escola nem sempre valoriza a questão estética, o foco mesmo é a questão da formação técnica, para o mercado de trabalho”.
 Docente D: “diminuindo o aspecto prisional da sala de aula”.
 Docente I: “o trabalho com estética poderia fortalecer as aulas e ajudar os alunos na questão da disciplina”,
 Docente J, “a estética dentro da escola seria uma oportunidade de trabalhar a diversidade e o respeito, mas o sistema valoriza mais o quantitativo”.
 Docente B: “a estética pode propiciar uma aula alegre e diferente, mas tem que estar ligada a formação profissional e a ética”.
 Docente C: “a estética é um conhecimento como qualquer outro e deveria fazer parte das disciplinas”.
 Docente G: “refere-se a uma ciência do sentimento, da emoção, o que está faltando muito na escola”.
 Docente A: “estudar para ser alguém na vida”.
 Docentes A, B, D e J: “a questão da estética só foi mencionada nas aulas de filosofia”.
 (Repetidas)
 Docentes A, B e G: “nunca vi falar em formação estética para os professores de outras disciplinas que não fosse Artes”.
 Docentes H e J: “a estética não faz parte da formação do professor nas faculdades”; “priorizava-se mais a formação profissional”.
 Docentes D e E: “só vi falar em estética quanto estudei filosofia na faculdade”.
 docentes C, D e F: “a formação era mais conteudista da formação específica do professor”.
 Docente G: “a estética na sala de aula é uma grande oportunidade para desenvolver valores e atitudes de respeito”.
 DocenteA: “a estética na sala de aula aproxima professor e aluno e contribui para a aprendizagem”. Repetidamente uma resposta, a
 Docente D: “a estética ajudando na questão da boa convivência e da sensibilidade pode facilitar a boa convivência e organização da sala de aula”.
 Docente J: “experimentamos a estética quando conseguimos despertar a alegria e a emoção durante as aulas e quando são trabalhados os valores que ajudam na convivência dos alunos”.
 Docente A: “o uso de filmes contribui para uma maior assimilação dos conteúdos e maior interesse nas aulas”.
 Docente J: “a aula fica mais descontraída e os alunos mais concentrados e envolvidos”.
 Docente H: “o uso de uma metodologia diversificada de filmes e músicas pode facilitar a compreensão dos temas que estão sendo estudados”.
 Docentes B, D, F e I: “não faço o uso de vídeos e outros recursos por questão de tempo e recursos”. (semelhantes)
 Docente C: “o uso de imagens aproxima o conteúdo dos alunos, estimula a imaginação e a aprendizagem completando os conteúdos que são dados”.
 Docentes B, H e I: não souberam como a questão da arte se relaciona com o professor.
 Docente A: “a arte é transcendia do ser, eleva o homem, ensinar é evoluir, o professor cria e dá beleza a sua criação”;
 Docente G: “a arte é uma forma estética e lúdica de educar”;
 Docente F: “a educação é uma a arte de ensinar e aprender”.
 Docente D: “o professor é um grande artista que desperta no aluno o gosto por saber e aprender,

mas tem que equilibrar sua prática na estética com outros conhecimentos”.

Docente C: “o professor deve ser como um artista e usar sua criatividade para criar situações interessantes na hora de ensinar”.

Docente F: “professor é profissão e missão, é preciso ter dom, criatividade e sensibilidade com o que faz”.

Docente J e F: “brilho nos olhos dos alunos quando aprendeu alguma coisa”; “o reconhecimento dos alunos, a perseverança e a esperança diante dos desafios educacionais”.

Docente A: “a estética e arte podem ser um meio de melhorar a dinâmica da sala de aula”.

Docente G: fez a presente afirmação, “em minha escola poucos são os professores que usam filmes e quando usam não tem a ver com a questão que está sendo ensinada”.

Docente C: “na maioria das vezes o filme serve para atividade de substituição de um professor faltoso”.