

A ARTE DE EDUCAR E A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO.

Anderson Luiz Pereira, Pedro Ângelo Pagni. – Educação – Filosofia – Departamento de Administração e Supervisão Escolar, GEPEF (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília.

Nos últimos anos, a atividade educativa tem se tornado uma técnica, um mero fazer mecânico. Ainda que muitos profissionais da educação não assumam o tecnicismo presente no ensino, elaborando, em contrapartida, discursos humanistas que, quase sempre, alimentam o mercado editorial, tal fenômeno pode ser observado enquanto uma tendência regressiva que aflige o sistema de ensino atual.

Não raro, os professores se queixam de que “determinada teoria não funciona na prática”, ou então, assumem uma teoria pedagógica, muitas vezes sem conhecê-la a fundo, afirmando “eu sou construtivista” ou “eu adoto a corrente materialista-histórica”. Tais queixas indicam que uma boa parte dos professores promove, em sua atividade, uma aplicação técnica e instrumental de modelos pedagógicos ou de métodos de ensino, legitimados pelas ciências da educação e pelas prescrições das políticas oficiais de ensino, sem que estas se tornem objetos de uma reflexão crítica apurada. E pode-se dizer que a assunção de uma teoria pedagógica em voga parece ocorrer como uma determinação heterônoma, para que ele se identifique formalmente com os modelos de ensino propagados, e não por intermédio de uma escolha consciente, para a qual se pressupõe uma relação viva e reflexiva com a sua própria atividade. Assim, a atividade do docente se estabelece a partir de uma relação com os modelos pedagógicos pré-fixados e com técnicas de ensino, acrescidos de um rótulo ou um verniz teórico, tendendo a se tornar uma mera tecnologia.

Essa concepção é, também, corroborada pela maioria dos cursos de formação de professores que, ao menos no Brasil, tendem a privilegiar, em suas grades curriculares, as chamadas disciplinas metodológicas, desprestigiando aquelas relacionadas às Ciências Humanas e à Filosofia. Justamente pelo fato de que essas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, respondem às exigências do mercado, a formação de professores passa pelo crivo da qualificação profissional, exigindo do futuro educador, num curto espaço de tempo, um preparo meramente técnico.

Diante desse contexto atual da educação e do ensino, surge a seguinte indagação: como resistir à instrumentalização do ensino e à racionalidade instrumental da educação atual, de modo que a atividade educativa seja considerada algo mais que uma simples técnica ou um mero fazer mecânico? Nesse projeto, nosso objetivo geral foi o de argumentar em favor da hipótese segundo a qual a educação deve ser considerada como uma arte e, enquanto tal, portadora de uma dimensão artística e estética. Para tanto, recorreremos à obra de Theodor W. Adorno, sobretudo às suas conferências sobre a educação e a alguns dos aforismos principais que compõem a sua *Teoria Estética*, de modo a discutir as possíveis correspondências entre o processo de produção e de recepção artística e o processo comunicativo que envolve a relação pedagógica entre educador e educando, focalizando qual seria a dimensão artística e estética da educação e como seus problemas poderiam ser objetos da reflexão filosófica do educador. O método de interpretação dos textos selecionados por esse projeto seguiu os termos propostos por Hans-Georg Gadamer, de acordo com o qual o intérprete busca, a partir de um diagnóstico realizado acerca dos problemas de seu tempo presente que lhe afetam, compreender seu tempo histórico presente e se autocompreender, num conflito com o passado que o texto lhe apresenta, à maneira de um diálogo constante.

A fim de que pudéssemos estabelecer as possíveis correspondências entre o processo de produção e recepção artística e o processo comunicativo que envolve a relação pedagógica, partimos, inicialmente, do problema que envolve os limites da comunicação dos saberes no ensino. Nesse primeiro momento, analisamos, a partir do pensamento de Theodor W. Adorno, a presença, na atividade educativa, da racionalidade instrumental, das técnicas e métodos científicos, da semiformação cultural, dos mecanismos psicológicos de projeção e de identificação e dos modelos de pensar e agir propagados pela indústria cultural. Nesse sentido, chegamos à conclusão de que esses mecanismos, presentes na linguagem que envolve tanto a transmissão dos saberes quanto a sua recepção, teriam agido de modo prejudicial à *experiência educativa*, convertendo-a a uma mera atividade instrumental, racional e esquecendo-se das outras dimensões que também compreendem tal

experiência, embora tenham sido esquecidas e ocultadas por tal processo de cientificização. De acordo com Adorno, o processo de instrumentalização do ensino teria promovido um abismo entre a experiência educativa e a linguagem utilizada pelos agentes educativos, sendo que essa última não teria sido capaz de comunicar ou mesmo de expressar a profundidade que envolve tal experiência, afetando a sensibilidade dos educandos, e mesmo dos educadores, para os mistérios e para os enigmas presentes nessa relação. Nos termos postos por Adorno, tal profundidade diz respeito à presença, nessa relação pedagógica, de uma memória sensível recalcada acerca das dores e dos sofrimentos graças aos quais o nazismo e o holocausto foram possíveis, dos mecanismos objetivos e subjetivos presentes nos pensamentos dos agentes educativos e que foram responsáveis por Auschwitz e pela inaptidão à experiência e, finalmente, dos tabus e imagens inconscientes a respeito do magistério e do educador. No entanto, como a educação teria privilegiado a dimensão instrumental, técnica e científica da atividade educativa em função dos princípios de produtividade e de eficácia, aquela dimensão sensível, ligada à memória insuportável sobre um passado recente, aos dispositivos subjetivos e objetivos do pensamento sempre em alerta e prontos para agirem em favor da barbárie e aos tabus que pairam sobre a atividade educativa, além de não ter sido expressa por tal linguagem racional e técnica, também não teria sido capaz de afetar a sensibilidade e o pensamento dos educandos para aqueles mecanismos, acima citados, presentes nessa atividade, contribuindo antes para o empobrecimento da experiência educativa e para a ausência de uma atividade autoreflexiva por parte de seus agentes.

Seguindo as indicações propostas por Adorno, a relação que envolve o artista e o receptor estético, nos termos explicitados por sua *Teoria Estética*, conduz a uma experiência e a uma linguagem capazes de resistir a tais mecanismos que não só estariam presentes na atividade educativa, mas também em outras atividades e ofícios da sociedade administrada. De acordo com Adorno, as obras de arte produzidas pelos artistas são de caráter enigmático, pois, ao negarem, em sua autonomia em relação ao mundo, as formas de comunicação e de pensamento correntes e determinados pela semiformação cultural, expressam os enigmas, os mistérios, os antagonismos sociais e subjetivos não resolvidos pelo mundo atual. É nesse sentido que tais mensagens veiculadas pelas obras de arte pareceriam enigmáticas e incompreensíveis, na medida em que expressam a dor, o sofrimento, as contradições sociais, supostamente esquecidas ou resolvidas pelas sínteses produzidas pelo pensamento e comunicadas pela linguagem corrente. O artista, ao invés de produzir obras e mensagens que contemplem suas necessidades egoístas e subjetivas, sempre persegue, em sua *experiência artística*, um não-idêntico ao seu pensamento e à sua linguagem, uma experiência que não pode ser comunicada e nem expressa por seu pensamento, mas que pode afetá-lo e mobilizá-lo para essa busca incansável por um outro estranho e misterioso, sobre o qual ele ainda não o sabe, mas que o perturba e o mobiliza em sua atividade artística. Como não pode prevê-lo e nem produzi-lo, o artista se vale de técnicas e de procedimentos, os quais, ao invés de dominar e de comunicar essa dimensão aporética e sensível que envolve os mistérios de nossas vidas, o expressam, a partir de metáforas, dos jogos de palavras e de formas poéticas de dizer e de agir, mobilizando o pensamento de seus interlocutores e de seus receptores para aquilo que não pode ser totalmente apreensível pelo pensamento e pela linguagem, mas que por ele podem se sentir afetados e sensibilizados em direção a uma outra experiência que já não pertence à ordem da racionalidade instrumental. O receptor, por outro lado, ao ser tocado e afetado por esse não-idêntico ao seu pensamento e à sua linguagem, vê-se na obrigação de se autonegar em direção àquilo que não pertence ao seu universo e ao seu mundo subjetivo. Ao lhe causarem um choque e um espanto em relação a esse outro, as obras de arte produzidas pelos artistas conduzem o receptor a uma *experiência estética*, distinta da experiência reificada e instrumentalizada de seu cotidiano, de tal modo que, ao serem tocados e afetados para esses enigmas e mistérios que envolvem suas vidas e suas atividades, em direção a uma experiência muito mais próxima à dor, ao sofrimento, à melancolia, à impossibilidade de compreender e comunicar esse outro, lançam-se, numa atividade autoreflexiva, reconhecendo os limites objetivos e subjetivos que envolvem a experiência com esse não-idêntico.

Desse modo, de acordo com nossa hipótese, Adorno teria nos fornecido algumas pistas, em suas reflexões sobre a educação e sobre a estética, de acordo com as quais, se ainda estivesse realmente comprometida com os ideais de formação cultural e de emancipação, a educação deveria insistir em recobrar a experiência sensível e indeterminada que envolve a relação pedagógica, por intermédio de uma arte do educar, em termos similares à produção artística, capaz de levar, por intermédio de seu estilo próprio e singular de transmitir e por intermédio de uma linguagem expressiva, poética e mesmo

artística, os seus agentes a um espanto e um choque em relação a esses mecanismos ocultos na experiência educativa, conduzindo-os a uma autoreflexão crítica a respeito dos mesmos, almejando os limites objetivos e subjetivos que envolvem essa atividade numa sociedade totalmente administrada.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. *Educação e Emancipação*. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Filosofia da Nova Música*. Tradução de Magda França. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção “Estudos”)

_____. *Notas de Literatura*. Tradução de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Ariel, 1962. (Colección Zetein).

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais*: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 202-229.

_____. Observações sobre o pensamento filosófico. In: _____. *Palavras e Sinais*: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p.15-25.

_____. Para que aun la filosofía? In: _____. *Intervenciones*: nueve modelos de crítica. Versión castellana de Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Ávila, 1969. p. 9-24.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. *Palavras e Sinais*: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995. p.181-201.

_____. *Teoria da Semicultura*. Educação & Sociedade. Ano XVII, n.56, dezembro de 96, Campinas. p. 388-411.

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

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

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos. Tradução de Celeste H. M. São Paulo: Cultrix, 1986. p.195-198

CHAUÍ, M. de S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (org.) *O educador: vida e morte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p.53-70.

DUARTE, R. A. de P. *Mimeses e Racionalidade*: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção Filosofia: 29).

_____. Seis nomes, um só Adorno. In: NOVAES, A. (org.) *Arte e pensamento*. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 433-459.

FABIANO, L. H. *Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação*. Educação & Sociedade. Campinas, vol.24, n. 83, agosto de 2003.

FOUCAULT, M. O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). In: Cadernos da FFC: *Foucault: história e destinos de um pensamento*. Marília: Unesp Marília Publicações, v. 9, n.1, 2000, p.169-89.

GADAMER, H. G. *O problema da consciência histórica*. Organizador: Pierre Fruchon. Tradução de Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GAGNEBIN, J. M. Do conceito de *mimesis* no pensamento de Adorno e Benjamin. In: GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997. p. 81-106.

_____. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (orgs.) *Teoria Crítica, Estética e Educação*, 2003

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial do Brasil, 1976.

KANT, E. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Tradução de Vinícius de Figueiredo. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000

_____. *Primeira Introdução À Crítica do Juízo*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção “Os Pensadores”.

_____. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? In: KANT, I. *Textos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

LYOTARD, J. F. *O Inumano: considerações sobre o Tempo*. 2. ed. Tradução de Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. São Paulo: Editora Estampa, 1997.

PAGNI, P. A. *A dimensão estética, a linguagem e a comunicação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – SOCIEDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL UNIVERSIDADE? 27ª, 2004, Caxambu. Não publicado.

_____. *O filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância: considerações a partir de Adorno e Lyotard*. *Childhood & philosophy*, v.1, n.1, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.filoeduc.org/childphilo>> Acesso em maio de 2005.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

_____. *O Banquete*. Tradução de José Cavalcanti de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção “Os Pensadores”)

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção “Educação e Conhecimento”)

TIBURI, M. Consciência da necessidade e sobrevivência da arte na Teoria estética de Adorno. *Kriterion: Revista de Filosofia* do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Volume XXXV, n. 92, agosto a dezembro de 1995. Belo Horizonte. p. 80-92.

Bolsa: FAPESP/Iniciação Científica