



Por uma outra docência na Educação Superior

Teoria Crítica, Estética e Competências Docentes

Gidalti Guedes da Silva





Por uma outra docência na Educação Superior

Teoria Crítica, Estética e Competências Docentes

Gidalti Guedes da Silva



Aos meus filhos
Lucas, Bêjamin e Sayuri.
Por uma outra educação possível.

SUMÁRIO

Apresentação	13
Prefácio	17
Considerações <i>a priori</i>	21
Introdução	27
1. A Dialética Negativa	51
A TENSÃO DIALÉTICA	
ENTRE SUJEITO E OBJETO	64
O DUPLO SENTIDO DO CONCEITO	80
O PRIVILÉGIO DA EXPERIÊNCIA	
NO FAZER CIENTÍFICO	84
A IDEIA DE CONSTELAÇÃO	
NA HERMENÊUTICA ADORNIANA	93
2. Um modo dialético de pensar	
a Sociedade e a Educação	99
UMA SOCIOLOGIA EM BUSCA DAS ESSÊNCIAS	102
O DUPLO SENTIDO DO CONCEITO	
DE SOCIEDADE	108
O ELEMENTO ESTÉTICO NA SOCIOLOGIA	121
INDÚSTRIA CULTURAL:	
VIDAS PARA O CONSUMO	132
SEMIFORMAÇÃO CULTURAL	
E O DUPLO SENTIDO DA EDUCAÇÃO	146

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	
E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	160
3. Tendências Pedagógicas na Educação Superior: da Pedagogia Tradicional à Pedagogia por Competências	173
ÊNFASE NA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TRADICIONAL	176
ÊNFASE NA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TECNICISTA	183
ABERTURA PARA TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS	192
ÊNFASE NA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA POR COMPETÊNCIAS	198
O PARADOXO DAS COMPETÊNCIAS PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR	215
4. Implicações da Estética no Desenvolvimento de Competências Docentes para a Educação Superior	231
A ESTÉTICA NA DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	241
A ESTÉTICA NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA	263
A ESTÉTICA NA DIMENSÃO ONTOLÓGICA	284
Considerações Finais	311
Posfácio	323
Referências	335

AGRADECIMENTO

Agradeço ao Espírito de amor e graça, que me inspira à indignação contra toda racionalidade totalitária e sacrificialista.

Aos meus pais, Aluísio e Ivone, por todo suporte dado frente aos desafios pessoais enfrentados no decorrer dos estudos do Doutorado, por toda a jornada educativa de minha vida. Ao meu irmão Aluísio Laurindo Jr., educador e músico erudito, por tantas reflexões e partilhas interdisciplinares sobre a experiência estética e o processo formativo dos sujeitos.

Ao professor e amigo, Prof. Dr. Luiz Síveres, que me orientou no desenvolvimento desta pesquisa de 2021 ao primeiro semestre de 2023, com profundo comprometimento e respeito. Ao professor Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, que assumiu com zelo, responsabilidade e respeito a missão de prosseguir os trabalhos de minha orientação, de 2023 até o momento de sua conclusão. Ao professor Dr. Bruno Pucci, que gentilmente acolheu-me em sua casa, que deu rica contribuição para esta obra, por meio de suas arguições nas bancas de

qualificação e de defesa da Tese. Gratidão pela acolhida em sua casa e pelos dias de partilha da vida e aprofundamentos sobre a Dialética Negativa de Theodor Adorno.

Aos amigos e companheiros da jornada educativa na Universidade, com os quais pude, em conversas frutíferas, refletir sobre o tema de minha pesquisa, aqui representados por Paulo Cesar Nodari, Alexandre Schirmer Kieling, Vanildes Gonçalves dos Santos, José Ivaldo Araújo de Lucena, Idalberto José das Neves Júnior e Joaquim Alberto Andrade.

Aos gestores da Universidade Católica de Brasília (UCB) e da Universidade Corporativa do Grupo UBEC (UniUBEC), pelo apoio dado durante os anos do Doutorado. Bem como à UBEC – União Brasileira de Educação Católica, pela Bolsa Funcional, sem a qual eu não poderia realizar esse grande sonho.

Ao artista plástico goiano, Hanilson Silva, pela sensibilidade expressa em suas obras. Por autorizar o seu uso e por sugerir obras específicas para cada capítulo deste livro.

O professor é um *chef* que prepara e serve refeições de palavras a seus alunos.

Durante anos consecutivos, nossos professores têm aprendido teorias científicas sobre a educação, achando que é assim que se formam professores. Existe, de fato, uma ciência da educação, como também existe uma ciência do piano. Mas a ciência da educação não faz um professor, da mesma forma como o conhecimento da ciência do piano não faz um pianista. Muitos professores maravilhosos nunca estudaram as disciplinas pedagógicas. Se os alunos refugam diante da comida e se, uma vez engolida, a comida provoca vômitos e diarreia, isso não quer dizer que os processos digestivos dos alunos estejam doentes. Quer dizer que o cozinheiro-professor desconhece os segredos do sabor.

A educação é uma arte. O educador é um artista.

Aconselho os professores a aprender seu ofício com as cozinheiras.

Rubem Alves (2006, p.39)

APRESENTAÇÃO

Apresentar a obra de arte do artista Gidalti Guedes da Silva é para mim estabelecer um diálogo entre a arte e o artista, aspecto tão bem contemplado na sua tese de doutorado, principalmente ao fazer memória de Rubem Alves e de sua pronúncia artística, de que “a educação é uma arte e o educador um artista”.

No pano de fundo da expressão artística de Gidalti encontramos estampadas as digitais da Universidade, que na sua expressão originária buscou garantir que a educação fosse, de fato e de direito, de nível superior. E, para que isso ocorresse, podem-se encontrar, nas pinceladas de suas criações, uma proposição consciente e consistente de sua missão em favor da humanidade.

Porém, no transcorrer da história, defrontamo-nos com um desbotamento da missão universitária e, período após período, percebe-se que, em vez de afirmar a razão principal da universidade, vai-se passando mais uma camada de verniz nessa configuração deformada da Educação Superior, no sentido de

apenas reforçar os traços de uma causa que está em função de si mesma.

Diante deste desafio, o estilete da estética buscou raspar as camadas sobrepostas pela dependência do mercado, aumentando o individualismo e a competição, aspectos que contradizem, justamente, um projeto universitário. E, nesse sentido, inserir as competências estéticas, na formação permanente dos educadores, contribui para remover o verniz da superficialidade e, num olhar dialético, perceber a missão da Educação Superior, que no Brasil se configura pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para garantir a manifestação original desta obra de arte, o artista Gidalti, tendo como referência a sua trajetória existencial e o seu compromisso educacional, foi dando novos contornos à formação docente, destacando a tríade emancipatória que se faz e refaz pela integração entre a dimensão ontológica, epistemológica e pedagógica, ou na articulação do ser, saber e agir educacionais.

Portanto, mais do que remover as camadas de verniz, que foram sendo sobrepostas sobre a pintura original, ou sobre a missão institucional, de forma artesanal buscou retomar a dimensão ética institucional, que na compreensão e na prática de uma estética-dialética, estaria buscando a emancipação de sujeitos educacionais e a proposição de projetos educativos.

Enfim, no horizonte deste projeto artístico, desenhado pelo artista Gidalti, gostaria de lhe convidar para entrar numa

ciranda dialógica para que, numa leitura dialética, pudéssemos voltar a sonhar com a dialogicidade universitária, no sentido de renovar a esperança no “inédito viável” ou numa utopia possível.

Luiz Síveres¹

1 Pós-doutor em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Membro Titular do Conselho Consultivo do Movimento de Educação de Base (MEB). Criador da Pedagogia Alpha (2015) e Diretor-Presidente do Instituto Pedagogia Alpha (2024). E-mail: luiz.siveres@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8796354657782724>

PREFÁCIO

Em 2024, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília foi defendida a Tese de Doutorado em Educação intitulada “*A estética nas competências docentes para a educação superior: formação docente em perspectiva dialética e emancipatória*”, pelo então estudante de doutorado e agora Doutor em Educação Gidalti Guedes da Silva, que tive a oportunidade e privilégio de orientar em seu terno final de desenvolvimento.

Premissa posta, questiona-se, *como pensar a estética na formação docente, o seu sentido de ser tendo a dialética negativa adorniana?* O maior desafio do estudo, agora tornado livro, foi confluir uma desconstrução categorial, da competência na formação docente, tendo como escopo a dialética negativa de Adorno como aporte, suporte e proposição emancipatória a partir da estética como epicentro de toda a arquitetura epistêmica, metodológica e analítica apresentada.

A dialética é uma presença e permanência histórica, pois a contradição está em toda a parte como (in)finitude. Estas são premissas daquele que considero o maior e mais profundo estudo ontológico-marxista da filosofia brasileira, escrito por Gerd Bornheim, no livro “*Dialética: Teoria e Prática*”. A dialética, histórico-materialista, compreende, questiona e abarca a pulsão metafísica do sentido de ser, individual e coletivo, presente na diferença ontológica do ente humano.

Reforça-se, trata-se de uma obra que possui um diferencial em seu nascituro, pois tem como origem o lugar de fala de um formador docente e, também, de uma instituição de Educação Superior das mais influentes e de referência em sua região e país. Pelas nuances dessa trama estão alguns apontamentos de provocação, perscrutação e um ponto de chegada propositivo a partir da vivência formativa, espelhada em sua era, com a força da pedagogia por competências estabelecida em diferentes ambientes, contextos, normativos e práticas docentes do Brasil.

O percurso formativo do autor nos ajuda a percorrer e compreender forma e conteúdo, estrutura e essência de seu pensamento transcrito nas páginas do presente livro: o primeiro capítulo inicial com o mergulho filosófico, o segundo capítulo com as interfaces da dialética negativa desde uma perspectiva social e o terceiro capítulo tanto com a identificação como a consolidação do ato desconstrutivo-criativo-propositivo no tocante às competências na formação docente. Para além de tal desafio filosófico-sociológico-pedagógico constata-se o registro

da chegada à proposição, o cerrar de um percurso com uma tripla resposta estética: epistemológica, pedagógica e ontológica.

O convite posto ao leitor nesse prefácio, com exígua e intencional extensão, é de percorrer o traço marcado do seu autor, com a liberdade de imersão e interpretação que todo texto e contexto possuem. O desejo exposto nesse momento é que seja possível, ao longo da leitura dos quatro capítulos do livro, se colocar em posição de questionamento estético-formativo e dialético-histórico-materialista, especialmente no fechamento de toda a reflexão por meio das três matrizes apresentadas pelo autor.

Por fim, para além de sua temática voltada à formação docente, temos em mãos uma obra que integra em si e se permite extrapolar paragens teóricas distintas, como assim se dá no corpus teórico das humanidades, uni-diverso em sua complexidade. Que se faça ser estética, ontológica e dialeticamente o docente em contínua formação.

Gilvan Charles Araújo de Cerqueira²

- 2 Pós-doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) e graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) e Pesquisador Associado da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: gcca99@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>.

CONSIDERAÇÕES A PRIORI

Quero iniciar este livro expressando minha gratidão a você, leitor, por dedicar seu tempo e atenção na leitura destas páginas. É um privilégio saber que minhas reflexões e descobertas no campo educacional poderão encontrar eco em sua jornada pessoal e profissional. Este livro é resultado da pesquisa que desenvolvi durante o Doutorado em Educação, na Universidade Católica de Brasília (UCB). Contudo, para além de relatar uma pesquisa sobre um objeto apartado do sujeito-pesquisador, as páginas que se seguem representam movimentos de (re) construção existencial, teórica e pedagógica, após vinte anos de atuação como docente da Educação Superior.

Deixe-me apresentar melhor. Quando nasci, fui chamado Gidalti, nome pelo qual atendo, nome no qual me tornei. Fui constituído no caminho da vida, na interação com todas as formas de condicionamentos. Sou fruto da minha relação com o mundo, refazendo-me a cada dia a partir das memórias e dos momentos vividos no presente. Enquanto sujeito, cidadão e educador, é no presente que sou desafiado a superar

a angústia de decidir, de ser-no-mundo-com, e de assumir as responsabilidades por estas escolhas, inspirado por esperanças e utopias que nutro acerca do futuro.

Durante minha infância e juventude, sempre estive envolvido em atividades artísticas (especialmente na música e no teatro), por influência da família e da religião. Apesar disso, a primeira vez que notei a relação entre a educação e a dimensão estética do ser humano foi durante os primeiros anos de meus estudos teológicos, no Conselho Amazônico de Igrejas Cristãs (CAIC), em Belém do Pará. Tratava-se de um curso livre de teologia, de caráter ecumênico (multiconfessional). Além dos conteúdos teóricos, os procedimentos didáticos utilizados por alguns docentes marcaram profundamente minha formação.

As dinâmicas de grupo facilitavam a partilha dos saberes e a aprendizagem colaborativa entre estudantes e educadores. A valorização do lúdico, da música, das artes visuais e da corporeidade promoviam vivências que me conduziram a desconstruções profundas. Esse processo de mudanças internas não ocorreu unilateralmente, pela via cognitiva, mas pela revisão de meu olhar, de minha perspectiva e sensibilidade. Descobri a beleza e a dignidade intrínseca do outro, do que pensa e crê de modo diferente de mim. Hoje tenho clareza que foram essas experiências estéticas de aprendizagem que contribuíram decisivamente para um movimento de emancipação, um descortinar de minhas próprias contradições e das dinâmicas socioculturais fundamentalistas presentes na sociedade brasileira.

Mais tarde, durante os estudos do Mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal de Rondônia (UFRO), pude melhor compreender a intrínseca relação entre a estética e a educação. Na ocasião, desenvolvi uma pesquisa sobre o princípio filosófico-curricular da Estética da Sensibilidade, com foco na formação de docentes para a Educação Básica. Os resultados da pesquisa indicaram que, ainda que a Estética da Sensibilidade tenha sido proposta com participação de correntes educacionais críticas, se for considerada unicamente tal como se apresentava nas orientações legais, esse princípio curricular dava maior ênfase à conformação das massas às novas dinâmicas socioculturais e identitárias do capitalismo global.

E o que há de tão grave se tal intencionalidade curricular for consumada, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior? O agravante é que a mera adequação dos sujeitos às novas dinâmicas socioculturais e identitárias não significará a emancipação humana do *espírito da barbárie*, elemento constituinte da racionalidade moderna, presente na ciência, na economia, na política e na cultura de massa. Esse espírito coletivo se manifesta na coisificação do humano, na objetificação das relações, na mercantilização da vida e na repulsa pelo diverso, provocada por uma compulsão pelo idêntico e desejo de controle.

Em contraponto ao avanço científico alcançado no Século xx, os seres humanos têm demonstrado que continuam cativos de seu impulso de destruição, revelando sua imaturidade ética. As múltiplas formas de holocausto seguem presentes na

história contemporânea, como ocorrido em Auschwitz, em Hiroshima e Nagasaki, no regime do *Apartheid*, no escândalo bioético de Tuskegee, no holocausto brasileiro de Barbacena, nas torturas e assassinatos das ditaduras na América Latina, nos crimes de guerra cometidos em Gaza, na violência das grandes cidades, nos numerosos casos de feminicídio e em tantas outras circunstâncias da vida cotidiana.

É necessário reconhecer que hoje, oitenta anos após o fim da Segunda Guerra Mundial e quarenta anos após o fim da Ditadura Militar brasileira, a busca de emancipação do *espírito da barbárie* continua sendo algo de extrema relevância para a educação. E quanto a mim? Enquanto docente universitário, de que modo devo agir neste contexto? Devo simplesmente me adequar às novas tendências econômicas, sociopolíticas e pedagógicas, em busca de sobrevivência no mercado de trabalho? Na minha prática educativa, devo conduzir a formação dos estudantes para uma mera adequação às demandas objetivas e subjetivas do “deus” mercado?

Confesso que em alguns momentos de minha jornada profissional, tentei adestrar a percepção crítica da sociedade e anestesiar os sentimentos de inconformidade. Mas não obtive êxito nesse intento. Foi quando optei por fortalecer o desejo de emancipação, ao passo que compreendia as novas dinâmicas da sociedade. Inspirado por esses sentimentos e por uma percepção dialética da sociedade e da educação, retomei os estudos sobre a Teoria Crítica, a estética e seu impacto sobre a formação e o trabalho docente – mas agora com foco na Educação Superior.

Espero que as reflexões e propostas apresentas aqui façam sentido para você, que busca uma sociedade e um fazer educativo que promovam o desenvolvimento da autonomia, da percepção crítica, do espírito criativo, da sensibilidade solidária e, por fim, de uma racionalidade que transcenda a razão instrumental e a reificação das consciências.

Apesar de algumas adaptações do texto para a publicação do livro, a densidade das reflexões do doutorado continua presente. Por isso, faço a você um convite. Permita-se navegar por estas páginas com abertura de espírito. Caso necessário, faça pequenas pausas, medite e retome a leitura. Navegue pelas margens do rio, seguindo o fluxo da correnteza até alcançar águas mais profundas da reflexão.

Por fim, durante a leitura do livro, no início de cada capítulo, você encontrará expressões artísticas que representam os conceitos abordados. Contemple as telas do artista plástico Hanilson Silva. Também, cada tela estará acompanhada de uma prosa poética de minha autoria. A proposta é que você tenha a oportunidade de imergir em experiências estéticas durante a leitura. Permita-se sentir, intuir, fruir em percepções que ainda não teve.

Boa leitura!

INTRODUÇÃO

O mais recente relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) apresenta um alerta relevante, que trata dos riscos que a humanidade enfrenta atualmente.

Enfrentamos múltiplas crises que se sobrepõem. O aumento da desigualdade social e econômica, a mudança climática, a perda da biodiversidade, o uso de recursos que extrapola os limites planetários, o retrocesso democrático, a automação tecnológica disruptiva e a violência são as marcas de nossa conjuntura histórica, na segunda década do século XXI (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022, p.6).

Mais adiante, o relatório destaca outros elementos igualmente perigosos:

A ascensão do autoritarismo, do populismo excludente e do extremismo político estão desafiando a governança democrática precisamente em um momento em que necessitamos de

cooperação e solidariedade fortalecidas para abordar preocupações compartilhadas que não conhecem nem respeitam fronteiras políticas. Apesar de décadas de trabalho com o objetivo de apoiar os esforços das sociedades para promover formas pacíficas de resolver as diferenças, o mundo de hoje é marcado por uma polarização social e política cada vez maior (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022, p. 7).

Esse contexto expressa, categoricamente, que a humanidade está diante de um ciclo histórico marcado por novos avanços da exclusão socioeconômica, do extremismo e da violência. Tal difusão encontra impulso no uso dos avanços tecnológicos, reafirmando a constatação de que o desenvolvimento científico não anda de mãos dadas com o desenvolvimento moral das sociedades humanas, como bem advertiram Eric Fromm (1959) e Lawrence Kohlberg (1992).

Desde a década de 1930, pensadores da Escola de Frankfurt têm denunciado o fracasso do projeto civilizatório da modernidade, pois além de não cumprir as promessas iluministas, tem erigido estruturas sociais que se legitimam por uma racionalidade técnica que reduz (reifica) as consciências individuais e a percepção (sensibilidade), promovendo a instrumentalização do ser humano. Em “Educação e emancipação”, Theodor Adorno denomina essa razão instrumental de “Espírito da Barbárie”, uma espécie de ímpeto de coisificação do humano e autodestruição presente nas sociedades contemporâneas, que se manifesta com maior força

por meio da massificação de projetos (de)formativos calcados na semiformação.

Para fazer frente a estes desafios, o Relatório da UNESCO afirma que as instituições de Educação Superior (IES) “[...] devem ser ativas em todos os aspectos da construção de um novo contrato social para a educação” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022, p. xv). Nesse sentido, a formação docente para a Educação Superior é estratégica para o processo de transformação sociocultural, pois a Universidade é espaço singular de formação de novas lideranças sociais, possíveis intelectuais orgânicos, capazes de exercer influência nos variados grupos sociais³.

Para que a Educação Superior potencialize tais transformações, a formação docente deve superar a lógica de mera adaptação dos indivíduos às necessidades impostas pelos setores econômicos e pelas instituições sociais e educativas. Docentes que buscam apenas o ajustamento comportamental e técnico dos estudantes, valendo-se do pretexto de promover a inclusão socioeconômica, acabam contribuindo para a massificação da semiformação cultural e, por conseguinte, de uma racionalidade técnica, instrumental e totalitária.

3 Por “intelectuais orgânicos”, referiro-me ao conceito desenvolvido por Gramsci (2000), que designa indivíduos que, além de atuarem em áreas profissionais específicas, desenvolvem um trabalho intelectual intrinsecamente ligado aos interesses da classe que representam. Para o pensador italiano, o intelectual orgânico tem lugar estratégico no processo de transformação socioeconômica e política.

Urge que a formação docente para a Educação Superior oportunize aos sujeitos experiências formativas emancipatórias, que sejam capazes de romper com a mera lógica de reprodução (*mimesis*) da racionalidade moderna. Para Theodor Adorno (2012), **somente processos formativos que contemplem o potencial dialético inerente à experiência estética serão capazes de tal façanha**. Desse modo, os conceitos estética, educação e emancipação humana estão imbricados, o que significa considerar a educação da sensibilidade, valorizando elementos estruturantes da subjetividade e da intersubjetividade no fazer pedagógico cotidiano, na relação dos docentes com os estudantes universitários e com seus colegas de trabalho.

Os referidos desafios socioculturais e educativos provocaram interesse de melhor compreender a dimensão estética do ser humano. Em especial, o interesse está em analisar a relevância da estética na formação de docentes da Educação Superior, em um cenário educacional orientado por uma pedagogia por competências.

Estética e formação docente

Estética e educação sempre estiveram de algum modo relacionadas na história da filosofia, sobretudo quando a estética é compreendida como dimensão da própria subjetividade humana, relacionada à sensibilidade e à percepção que o sujeito tem de si mesmo e do mundo que o cerca. Também, quando se relaciona aos processos intersubjetivos presentes na interação

entre as pessoas, na ação comunicativa, no modo como se dão os vínculos socioafetivos e nos valores culturalmente estabelecidos (Werneck, 2013).

Esse reconhecimento da estética no processo educativo facilita a articulação transdisciplinar de saberes da filosofia, da sociologia e da psicologia com a experiência pedagógica cotidiana. O próprio sentido da educação sofre mudanças, quando é pensado na interface com a estética, pois as instituições educacionais deixam de exercer o papel de simples transmissoras de conhecimentos teóricos e técnicos, para se comprometerem com a educação da sensibilidade, impulsionando o agir criativo frente aos desafios do mundo do trabalho, da construção da cidadania (vida na *polis*), em uma sociedade que se pretende democrática.

Desde a primeira metade do século xx, na filosofia contemporânea, pensadores vinculados à Teoria Crítica estabeleceram a interface entre a estética, a cultura, a psicologia social, a educação e a formação dos sujeitos, levando em conta as dinâmicas ideológicas e intersubjetivas do processo de comunicação e de socialização, no capitalismo tardio ⁴.

4 O termo “capitalismo tardio” é utilizado na perspectiva teórica de Jurgen Habermas (2022), referindo-se a uma fase avançada do capitalismo, um estágio de contradições intensificadas no século xx. O capitalismo tardio se caracteriza por um processo de racionalização e sistematização das relações econômicas e sociais. Habermas considera que, nesta fase, o capitalismo se transforma num sistema altamente burocratizado, em que a economia de mercado não é mais capaz de se regular autonomamente sem a intervenção do Estado. Ao mesmo tempo, ele observa uma crescente alienação social, em que

A Teoria Tradicional busca descrever e explicar as características do objeto estudado de forma objetiva e desvinculada das condições históricas e sociais, mantendo-se sob a égide do positivismo. Em oposição, Max Horkheimer defendeu o desenvolvimento de uma Teoria Crítica do conhecimento, enquanto uma abordagem filosófica e sociológica que busca compreender e transformar as estruturas socioeconômicas, políticas e culturais que perpetuam dominação e desigualdade, analisando as estruturas de poder, sempre em busca de um diagnóstico de época, visando encontrar possibilidades de emancipação presentes nas sociedades contemporâneas.

A Teoria Crítica foi estruturada e difundida originariamente por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Eric Fromm, Jürgen Habermas, dentre outros pensadores - cada qual abordando temas relacionados à sua maior expertise, cunhando novos conceitos ou ressignificando os antigos, no intuito de melhor compreender a sociedade contemporânea. Mais recentemente, pensadores como Axel Honneth, além de outros tantos cientistas sociais do mundo, deram continuidade ao legado dessa escola de pensamento (Rush, 2008).

No contexto brasileiro, as reflexões sobre estética e educação alcançaram maior evidência especialmente a partir da década de 1990. Pensadores como Gabriel Cohn, Wolfgang Leo

os indivíduos, imersos em um mercado cada vez mais globalizado, perdem a capacidade de agir de forma autônoma e se veem subjugados por forças econômicas e políticas. O capitalismo tardio é visto como um estágio de contradições intensificadas.

Maar, Bruno Pucci, Newton Ramos de Oliveira, Paulo Freire, Rubem Alves, Antônio Álvaro Soares Zuin, Rodrigo Duarte, Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória, dentre outros, viram-se desafiados a se apropriarem criativamente da episteme filosófica e sociológica da Teoria Crítica, para melhor compreender as transformações econômicas, políticas, comunicacionais e educacionais ocorridas no Brasil, nas últimas décadas.

O impacto destes pensadores na educação brasileira se positivou com o princípio filosófico-curricular da Estética da Sensibilidade, norteador dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). A Estética da Sensibilidade se firma em correntes teóricas que reconhecem o modo como as dinâmicas socioculturais contemporâneas colocam a sociedade diante de questões, para as quais não encontram respostas em concepções cartesianas da realidade, que priorizam o conhecimento cognitivo, mensurável, passivo de controle, em detrimento aos conhecimentos que relevam a subjetividade humana, as dimensões afetiva, moral e estética.

Trojan (2004) reconhece a histórica desvalorização da dimensão estética na educação brasileira, a qual se firmou em um currículo que privilegiava tendências educacionais tradicionais, cunhadas primeiramente no dogma religioso, depois no dogmatismo científico positivista e no tecnicismo de cunho pragmático. Também se destacam outros autores como Ramos-de-Oliveira (2001), Alves (2005), Síveres (2019), bem como Schlindwein e Sirgado (2006) e Pucci (2018), os quais fazem rigorosa crítica à ausência da estética e da educação da

sensibilidade humana no currículo e nas práticas pedagógicas, com reflexos concretos na formação docente.

Como etapa preparatória da pesquisa, foi realizada uma busca ativa de pesquisas realizadas no Brasil, que contemplam a interseção entre a Educação Superior, a Formação Docente e a Estética. Uma vez que foi a partir do início da década de 2000 que as reflexões sobre a dimensão estética ganharam maior evidência no Brasil, o levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com a delimitação temporal de 2000 a 2022. Para tornar o levantamento mais abrangente, sem fugir do foco da pesquisa, outras composições de palavras-chave foram utilizadas, tais como: (i) estética, formação de professores, Educação Superior; (ii) estética, formação de professores, Educação Superior; (iii) docência da Educação Superior, estética, formação continuada; (iv) docência universitária, estética, formação continuada; e (v) pedagogia universitária, estética.

O levantamento fortaleceu a convicção de que, no Brasil, as pesquisas e reflexões sobre a formação de professores para a Educação Superior ganharam maior relevância a partir da década de 2000, o que ocorreu também com pesquisas que focam especificamente na formação continuada de professores universitários. As pesquisas que estabelecem a relação entre a estética e a formação docente também ganharam destaque, porém com recorte maior na formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

O resultado da busca por Teses e Dissertações que estabelecem a interface entre as três palavras-chave (estética, formação docente e Educação Superior) restringiu-se a apenas três pesquisas, mesmo quando as buscas foram direcionadas pelas palavras-chave variantes mencionadas acima. Os parágrafos abaixo apresentam as pesquisas encontradas, resumidamente.

Na pesquisa “Os fios que tecem a docência”, Hardt (2004) considera que a formação do docente universitário se constitui a partir dos fios do controle, dos códigos, da pedagogia, das sensibilidades, da criatividade, dos poderes e saberes, os quais vão tecendo a docência, construindo diferentes estilos e práticas. A autora evidenciou processos de fabricação e captura do sujeito no contexto acadêmico, que tende a buscar seu ajustamento às políticas institucionais. A pesquisa destacou que a estética pode promover uma formação docente que abra possibilidades de emancipação e autonomia dos sujeitos, em seu processo formativo.

Em “Por uma educação estética: um enfoque na formação universitária de professores”, Amorim (2007) aborda a formação docente como um *continuum* que se faz indefinida e inacabadamente. Refere-se à possibilidade de uma educação estética na universidade, visando à educação do sensível, por meio da experiência estética na relação com a arte. Para o autor, a experiência estética pode promover rearranjos subjetivos, instigando o sujeito (o docente e o estudante) a pensar-se e, conseqüentemente, a formar-se sujeito autônomo e criador de suas práticas.

Por sua vez, Feldhaus (2022) desenvolveu a pesquisa “A dimensão ética e estética na docência na Educação Superior: fricções entre a arte contemporânea, cuidado de si e pedagogia universitária”. Na relação com a formação docente, a pesquisa releva as emoções, atitudes e outras formas de pensar e existir, bem como as práticas pedagógicas contaminadas pela experiência, constituindo, assim, uma estética para a formação docente na Educação Superior.

Nas três pesquisas a dimensão estética é reconhecida como elemento constituinte do ser humano, que, uma vez considerada no processo de formação continuada de professores, contribui diretamente para que os sujeitos se constituam docentes em um movimento autopoiético emancipatório que permite a criatividade, a inovação e a construção de uma identidade docente para além dos parâmetros e expectativas das instituições de ensino.

Feldhaus (2022) insere elementos distintos, que merecem destaque. Ele enfatiza o lugar da experiência estética do professor universitário, no contato com a arte, dando espaço para as emoções e dinâmicas da subjetividade que possibilitam a transcendência do olhar, da percepção, para além dos conceitos e práticas docentes que se cristalizaram. O autor, além de abordar a temática em perspectiva ontológica do ser docente, enfatiza a experiência estética como constituinte das práticas pedagógicas voltadas para a formação continuada dos professores universitários.

Importante sinalizar a existência de muitos autores brasileiros que estabelecem interface entre estética e educação. Contudo, quando o foco dado está na formação docente para a Educação Superior, ainda há uma carência de estudos de maior escopo teórico e empíricos.

Infelizmente, a formação docente para a Educação Superior tem sido marcada predominantemente por abordagens que privilegiam a dimensão cognitiva (conhecimento teórico dos conteúdos) e a dimensão técnica (saberes pedagógicos práticos). Contudo, a dimensão ontológica tem sido desconsiderada ou instrumentalizada. Importa destacar que a dimensão ontológica diz respeito à formação da subjetividade do docente, da formação de seu ser, seus valores, suas habilidades socioemocionais, a maneira como percebe e interage com as pessoas ao seu redor. É no âmbito da formação do sujeito que a dimensão estética ganha evidência, enquanto elemento integrador da subjetividade. Infelizmente, a tendência das propostas de formação docente não reconhece a importância desse processo formativo.

A reconciliação da filosofia com os saberes específicos é apontada como possível solução para esta contradição. No campo da educação, sobretudo, é a estética que fornece elementos para a resignificação de todo o fazer educativo. Por meio da estética é possível o desenvolvimento de uma formação docente que ressignifica as competências docentes em suas múltiplas dimensões, pois abre portas para a emancipação das consciências e coloca sob suspeita a mera busca de adaptação dos sujeitos às novas demandas institucionais e do mundo do trabalho.

A desvalorização da educação estética também se fez notar em outros países. Em estudo recente, pesquisadores da Universidade de Taiwan identificaram que apesar da educação estética ter sido reconhecida historicamente como uma área essencial para potencializar a sensibilidade estética, a criatividade e a inteligência emocional, os sistemas educacionais contemporâneos têm, frequentemente, relegado a estética à periferia das concepções e práticas curriculares (Tao; Tao, 2024).

Os autores realizaram um estudo bibliométrico que abarcou 824 publicações em língua inglesa, sobre os temas “educação estética” ou “educação artística”. Constataram que houve aumento de publicações entre 2015 e 2022, com produção científica ainda mais notável a partir de 2018, o que se deve possivelmente a “[...] compreensão aprimorada da comunidade acadêmica sobre o papel da educação estética dentro da educação de qualidade” (Tao; Tao, 2024, p. 4).

O resultado da análise identificou quinze agrupamentos temáticos, relacionados à educação estética, organizados da seguinte maneira: (1) Apreciação artística e Educação Superior; (2) Pensamento divergente na Educação Artística; (3) Política de Educação Artística e Justiça Social; (4) Impacto Educacional e Avaliação do Desempenho Acadêmico; (5) Educação Artística no Patrimônio Cultural e na Formação de Identidades; (6) Metodologia de Pesquisa Educacional Baseadas em Artes; (7) Desenvolvimento Infantil e Participação Educacional; (8) Educação Domiciliar e Aprendizagem Sociocultural; (9) O Papel da Educação Artística na Justiça Social e no Intercâmbio

Cultural; (10) O papel da Educação Científica na Melhoria da Inovação Educacional; (11) Impacto da Educação estética na Aprendizagem Cultural e Consciência Sociopolítica; (12) Desenvolvimento de habilidades em ambientes de aprendizagem variados; (13) A função estratégica da Educação em Artes Visuais; (14) Engajamento Acadêmico em Práticas de Educação em Artes Criativas; (15) Estruturas sociais, Diversidade cultural e Inclusão na Educação Superior (Tao; Tao, 2024).

Os pesquisadores de Taiwan comprovaram que, atualmente, há uma emergência de pesquisas que estabelecem interface com a estética, tomando o ser humano de modo integral, dando bases para o questionamento do cartesianismo científico, do positivismo e propondo a superação da fragmentação do conhecimento e das concepções fordistas de sociedade.

Além disso, a experiência estética possibilita aos sujeitos a emancipação da racionalidade instrumental, ao passo que denuncia sistemas de pensamento e projetos educativos que possuem uma índole totalitária. Uma educação estética emancipatória não busca a mera adaptação niveladora dos indivíduos. Pelo contrário, em meio aos processos massificadores, ela contempla a pluralidade de razões e sentidos, propondo a superação da intolerância, do fundamentalismo e da violência.

Infelizmente, a formação docente para a Educação Superior possui uma série de fragilidades (ou vícios). Primeiramente, prevaleceram abordagens formativas que privilegiam a assimilação de conhecimentos teóricos (pedagogias tradicionais). Em outro contexto histórico, a formação docente

voltou-se para os conhecimentos práticos da profissão, com destaque às estratégias e técnicas de mediação da aprendizagem (pedagogia tecnicista). Por fim, somente nas últimas décadas, com a emergência da denominada Pedagogia por Competências, as práticas de formação docente buscaram abordagens mais integrais dos sujeitos, reconhecendo a relevância dos elementos constituintes da própria subjetividade humana.

Entretanto, reconhecer a relevância da estética para os processos educativos não significa, por si somente, que tais experiências de ensino-aprendizagem serão promotoras da emancipação dos sujeitos. A crítica de Adorno (2002) à Indústria Cultural, bem como as reflexões de Eagleton (1993) sobre as ideologias subjacentes à estética, demonstram que a dimensão estética pode ser instrumentalizada, colocada a serviço de um objetivo político ideológico específico, na busca por reificar as consciências dos sujeitos, ao invés de emancipá-las.

Esta tem sido uma das críticas realizadas à tendência pedagógica predominante hoje nas políticas educacionais e nos projetos de formação docente, que é a Pedagogia por Competências. O conceito de competências tem sido balizador dos projetos educativos contemporâneos, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Trata-se de um elemento que condiciona as práticas administrativas nos variados níveis educacionais.

Aqui começa a ficar mais evidente o problema da presente pesquisa. De um lado a premente necessidade de uma formação docente para a Educação Superior que inclua a dimensão estética dos sujeitos, visando uma educação

emancipatória. De outro lado, a imposição política e ideológica de que os projetos formativos se estruturam desde o conceito de competências, o qual tem sido utilizado predominantemente como um movimento meramente adaptativo dos sujeitos para as novas demandas da sociedade contemporânea, sob o capitalismo tardio de cunho toyotista e neoliberal. Esta contradição se coloca como ponto de partida para a estruturação do seguinte problema: **em que medida a fricção entre os conceitos de estética e de competências docentes poderá contribuir para a construção de elementos norteadores de uma formação docente emancipatória para a Educação Superior?**

Em resposta, na primeira fase dos estudos, o meu objetivo consistia em analisar projetos e práticas de formação de docentes que atuam na Educação Superior. Contudo, ficou evidente que as pesquisas sobre a estética na formação docente ainda estão em fase embrionária, sobretudo quando a delimitação do campo de estudo está na formação de docentes universitários. Percebi que a pesquisa ainda deveria concentrar-se em um estudo que contribua para o desenvolvimento de fundamentos filosóficos, sociológicos e pedagógicos que justifiquem a educação estética de docentes que atuam na Educação Superior.

Feitas estas considerações, o objetivo de estudo foi desenhado da seguinte maneira: **compreender a relevância da estética para o desenvolvimento de competências docentes para a Educação Superior.**

Para alcançar este fim, defini os seguintes objetivos específicos:

- ◆ Desenvolver uma revisão crítica dos fundamentos epistemológicos da pesquisa desde a Teoria Crítica da Educação, com foco na Dialética Negativa de Theodor Adorno;
- ◆ Aprofundar os fundamentos epistemológicos da pesquisa, aplicando-os aos objetos da sociedade e da educação, tomando por base a Dialética Negativa e os conceitos de Indústria Cultural, semiformação cultural e experiência estética;
- ◆ Compreender historicamente as tendências pedagógicas predominantes na Educação Superior brasileira, que impactam de modo específico a formação e o trabalho docente;
- ◆ Analisar dialeticamente os conceitos de estética e competências docentes, buscando identificar em que medida a estética contribui para a ressignificação do conceito de competências, com implicações pedagógicas para a formação docente para a Educação Superior; e
- ◆ Propor princípios norteadores para uma formação estética emancipatória de docentes na Educação Superior.

Metodologia da pesquisa e estrutura lógica do livro

A escolha do método de pesquisa precisa estar em sintonia com o próprio objeto ou fenômeno estudado, com o problema central e os respectivos objetivos norteadores. Seguindo essa

premissa, deduzi que um estudo que estabelece a interface entre estética e formação docente requer uma abordagem qualitativa, na qual o

[...] termo *pesquisa* ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador (Garnica, 1997, p. 111).

As pesquisas de índole qualitativa podem assumir três abordagens específicas: a primeira tem seu foco no estudo da subjetividade e das representações dos sujeitos e grupos; a segunda foca na interação e os cursos das interações sociais; e a terceira tem um caráter eminentemente interventivo, visando “[...] reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas” (Flick, 2009, p. 25).

A presente pesquisa se situa na primeira abordagem específica dos estudos qualitativos. Contudo, isso se dá por meio do estudo dos saberes e crenças dos autores, consolidados na literatura pertinente ao tema, vinculado ao processo crítico e reflexivo do sujeito pesquisador, o qual, enquanto docente universitário, torna-se sujeito implicado, em tensão dialética permanente entre sujeito e objeto.

Quanto aos procedimentos metodológicos, os estudos foram desenvolvidos mediante pesquisa bibliográfica e documental. Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível

aprofundar a compreensão dos conceitos, estabelecendo interfaces teóricas que possibilitaram a abordagem dialética sobre o tema. Conforme orienta Severino (2013, p. 106):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Entretanto, a pesquisa bibliográfica não será desenvolvida unicamente para o reconhecimento do capital teórico-epistemológico já trabalhado em pesquisas anteriores. Além disso, a abordagem teórica e a apropriação dos conceitos dos autores estão a serviço de um exercício reflexivo que ousa estabelecer novas inferências, fundamentadas em desdobramentos lógicos dos conceitos já consolidados pelos autores.

Nesse sentido, ficou convencionado que a pesquisa assumiria um percurso mais teórico-reflexivo, na área de fundamentos da educação, com enfoque na formação docente para a Educação Superior. A pesquisa voltou-se para o estudo crítico e reflexivo dos conceitos, com uso do método dialético, conforme as definições apresentadas por Theodor Adorno (2009; 2022). Para além de mera reprodução (*mimesis*) da teoria, buscou-

se a apropriação crítica, o tensionamento dialético e a ordenação constelatória (e interdisciplinar) dos conceitos (Pucci, 2021)⁵.

Desse modo, assumi a Dialética Negativa de Theodor Adorno como perspectiva geral de análise e interpretação do objeto. Para fazer jus à própria proposta do pensador frankfurtiano, os conceitos não são tomados como absolutos, como categorias irrefutáveis de análise da sociedade. Em sentido dialético, os conceitos são apropriados como provisórios, uma vez que sempre serão uma apreensão parcial do objeto estudado. Contudo, para além do estudo dos conceitos enquanto teoria do objeto, a revisão bibliográfica da presente pesquisa almejou aprofundamentos no campo epistemológico e, quiçá, ontológicos. Nesse sentido, a Dialética Negativa ofereceu subsídios para a interpretação do fenômeno, com a possibilidade de compreensão dos movimentos dialéticos que lhe são próprios. O conceito e a coisa possuem sempre um elemento constituinte, a saber, seu caráter de duplicidade e contradição.

A análise documental foi utilizada mediante estudo da legislação educacional e outras possíveis fontes documentais. Nesse procedimento, “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (Severino, 2013,

5 A abordagem dialética aplicada aos estudos está alinhada com as definições de uma pesquisa qualitativa, tal como estabelecem autores, como: Flick (2009), Gatti (2012), Lüdke e André (2020) e Mattar e Ramos (2021).

p. 106-107). Ressalto, especialmente, os documentos legais balizadores das políticas educacionais, fundamentais para os estudos desenvolvidos no terceiro capítulo.

Por fim, seguindo a estrutura argumentativa dialética, o livro está estruturado em quatro capítulos. Para ilustrar o percurso lógico do texto, proponho a figura abaixo em forma de uma edificação, com alicerce, colunas e uma cobertura.

Figura 1. Estrutura do Livro



Fonte: Autor.

No primeiro capítulo, o tema foi abordado de modo filosófico, por meio do estabelecimento de um alicerce epistemológico que possibilita a compreensão dos conceitos estruturantes. O capítulo 1, portanto, apresenta os fundamentos interpretativos que possibilitam a análise do objeto, isto é, os conceitos estruturantes da Dialética Negativa de Theodor Adorno, conforme preconizam o próprio autor (Adorno, 2009;

2022) e Pucci (2012), com ênfase na tensão dialética sujeito-objeto, ao duplo sentido do conceito, à experiência (*erfahrung*) e à hermenêutica constelatória adorniana.

Como demonstra a figura, sobre o alicerce dos fundamentos epistemológicos, são erigidas duas colunas conceituais que estruturam o objeto, cada qual em um lado da figura, assumindo posições que indicam o tensionamento dialético entre elas. O segundo capítulo apresenta uma aplicação da epistemologia social adorniana aos conceitos de sociedade e de educação, isto é, trata-se de uma abordagem sociológica, que auxilia na compreensão dos condicionantes socioculturais da dimensão estética do ser humano na sociedade contemporânea. Nesse sentido, no capítulo 2, reflito sobre o processo formativo dos sujeitos na sociedade contemporânea desde uma sociologia dialética, caracterizado pela semiformação cultural (*halbbildung*), o que evidencia a necessidade de emancipação dos sujeitos, oportunizada pela experiência estética, enquanto elemento constituinte dos projetos educativos formais.

Após a discussão acerca de aspectos socioculturais condicionantes da formação dos sujeitos, o capítulo 3 foi dedicado ao estudo da segunda coluna conceitual estruturante: a formação de docentes para a Educação Superior. Nesse momento, assumi uma perspectiva histórica, no intuito de elucidar quais foram as tendências pedagógicas de maior impacto na Educação Superior brasileira, deixando em evidência a Pedagogia por Competências. No decurso da leitura, ficará evidente que nas últimas décadas, a Pedagogia por Competências se positivou como tendência

pedagógica predominante. Por isso estabeleci o conceito de competências como elemento delimitador das análises, com foco na formação de docentes universitários.

Por fim, o capítulo 4 foi dedicado ao tensionamento dialético entre o conceito de estética (dimensão estética e experiência estética) e o conceito de competências docentes. Nesta fase do estudo, reside a expectativa de que essa fricção conceitual possibilite uma ressignificação do conceito de competências docentes, desde uma perspectiva dialética peculiar da estética. Na figura representativa do método, o capítulo 4 assume a semelhança de uma cobertura, um telhado. No entanto, optei por representá-lo como uma forma que se expande, de baixo para cima, simbolizando os resultados do processo dialético permanente, com ênfase em seu movimento de negação.

O quarto capítulo, portanto, ao passo que representa a síntese argumentativa da pesquisa, não pretende encerrar a contradição inerente aos fenômenos educacionais pela identidade entre conceito-objeto. Pelo contrário, sua contribuição maior está na busca do não conceitual, da não identidade, do que se abre como novas possibilidades de se pensar e realizar a formação e o trabalho docente na Educação Superior. Esse processo reflexivo foi realizado tomando as competências docentes em perspectiva triádica, organizadas em três dimensões: epistemológica, pedagógica e ontológica.

Por fim, considerando os resultados obtidos na pesquisa, nas Considerações Finais, proponho diretrizes pedagógicas para

a integração da estética em atividades de formação destinadas aos docentes que atuam na Educação Superior.

1. A DIALÉTICA NEGATIVA

Figura 2. Obra “Grilado”



Fonte: Hanilson Silva (2009)

Técnica: Mista sobre tela.

Os olhos desfocados dificultam o discernimento,
incorrendo na ausência de precisão e de controle do objeto.
Mas o sujeito, tentado, cede à compulsão pelo idêntico,
forçando enquadrar ao conceito o que dele escapa:
dramas existenciais do que pretende da contradição fugir.
Tolo! Melhor seria reconhecer-se parcialmente cego, para
melhor enxergar. Colocando-se em movimento, assumindo
perspectivas distintas,
transbordando-se sobre o objeto por inteiro,
razão, sensibilidade, desejo e intuição à procura do não-conceitual.

Gidalti Guedes da Silva (2024)

No texto introdutório, procurei demonstrar que a presente pesquisa parte da premissa de que a dimensão estética do ser humano deve estar presente nas práticas pedagógicas destinadas à formação continuada de docentes. De modo especial, ao delimitar o foco da pesquisa ao campo da Educação Superior, a carência da dimensão estética se revelou ainda mais pujante. Este contexto socioeducacional caracterizado por práticas de semiformação torna evidente tanto o problema quanto a própria justificativa do estudo.

Contudo, a percepção de um problema está condicionada às premissas epistemológicas do sujeito pesquisador. Isto é, no campo das Ciências da Educação, a percepção de determinado fenômeno educativo, o reconhecimento da sua relevância social, bem como o ato de aproximar-se deste fenômeno tomado como objeto de pesquisa, somente ocorrerá caso o sujeito pesquisador interaja com o mundo ao seu redor, valendo-se de um conjunto de crenças específicas. Por este motivo, tenho buscado me apropriar de premissas hermenêuticas adequadas.

Diante do objeto proposto e visando melhor compreender os possíveis nexos de causalidade estruturantes da sociedade, que fundamentassem uma interpretação viável dos objetos intencionados, reconheço as bases epistemológicas do Materialismo Histórico-Dialético ortodoxo, uma vez que os conflitos ocasionados pela propriedade dos meios de produção e seus impactos sobre as relações sociopolíticas, bem como sobre a estruturação simbólico-ideológica da sociedade são variáveis cruciais para a compreensão das sociedades humanas. De modo mais enfático, considero anticientífico (e profundamente suspeito) intencionar qualquer objeto de pesquisa social desconsiderando a influência das condições materiais da existência sobre os sujeitos, sobre as coletividades e sobre as instituições sociais.

Entretanto, sempre me causou inquietação qualquer forma de estudo sociológico que aborde os sujeitos como meras variáveis de uma engrenagem social, compreendendo a subjetividade e a intersubjetividade de modo reducionista, como mera derivação das condições materiais. Diante desse impasse epistêmico, busquei fundamentos em outras fontes, mais dialéticas e que permitem abordagens que contemplem o ser humano na sua integralidade e incompletude.

Como compreender as dinâmicas socioculturais de formação dos sujeitos no capitalismo tardio? Como discernir caminhos formativos para docentes da Educação Superior que não recaiam unicamente sobre abordagens cognitivistas ou tecnicistas, que ignoram a sensibilidade humana e contribuem para a

semiformação? Como desenvolver uma pesquisa em educação que reconheça as contradições e tensões dialéticas que constituem o fazer educativo? Como pesquisar instituições (coletividades) e os sujeitos que as constituem, reconhecendo as forças condicionantes e adaptativas daquelas, sem privá-los da possibilidade que lhes é inerente de emancipação das consciências?

Para responder estas questões, é preciso retomar os fundamentos epistemológicos da sociologia da educação. A epistemologia social amplamente difundida, seja de índole positivista ou mais alinhada ao materialismo histórico, tem enfrentado dificuldade em considerar a tensão entre elementos da interioridade e da exterioridade dos sujeitos. O caráter dialético da sociedade e dos processos formativos precisa ser estudado em maior profundidade, o que pode ocorrer de modo eficaz, quando os conceitos estruturantes da sociologia da educação são retomados, friccionando-os com a estética, aqui reconhecida como uma dinâmica subjetiva e intersubjetiva.

Assim sendo, considero que o estudo sobre a dimensão estética do ser humano nos processos formativos de docentes para a Educação Superior, no atual contexto econômico e sociocultural, requer o diálogo profundo com as contribuições de Theodor Adorno (1903–1969), artista, filósofo e sociólogo alemão, conhecido por ser um dos formuladores da Teoria Crítica, vinculada primeiramente ao Instituto de Pesquisa Social, também conhecido como Escola de Frankfurt (Kothe, 1978). Seu pensamento impactou a filosofia, a sociologia, a

crítica da arte, as ciências da comunicação, os estudos sobre a educação e outras áreas do conhecimento.

Apresento abaixo uma relação dos principais teóricos da Escola de Frankfurt, para fins de maior contextualização do legado teórico de Adorno.

Quadro 1. Principais Pensadores da Escola de Frankfurt

Pensador	Trabalhos mais relevantes
Max Horkheimer (1895-1973)	Eclipse da razão (1947); Entre filosofia e ciências sociais (1938); Dialética do Esclarecimento (1947).
Theodor Adorno (1903-1969)	Dialética do Esclarecimento (1947); Mínima Moralia (1951); Dialética Negativa (1966) e Teoria Estética (1970).
Walter Benjamin (1892-1940)	A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica (1936); Teses sobre o conceito de história (1940).
Herbert Marcuse (1898-1979)	Eros e civilização (1955); A ideologia da sociedade industrial (1964); Contra-revolução e revolta (1972); A dimensão estética (1977); O fim da utopia (1980).

<p>Friedrich Pollock (1894-1970)</p>	<p>Refutação do marxismo de Werner Sombart (1926); Tentativas de economia planificada na União Soviética (1927); Capitalismo de Estado: suas possibilidades e limitações (1941); O Nacional-Socialismo é uma Nova Ordem? (1941).</p>
<p>Karl August Wittfogel (1896-1988)</p>	<p>Economia e sociedade da China (1931); Psicologia de Massas do Fascismo (1933).</p>
<p>Erich Fromm (1900-1980)</p>	<p>Sobre o método e as tarefas da psicologia social analítica (1932); Caracterologia psicanalítica e seu significado para a psicologia social (1932); Psicanálise e Ética (1946); Análise do homem (1947); Psicanálise e religião (1949); Psicanálise e religião (1950), entre outros.</p>
<p>Jürgen Habermas (1929)</p>	<p>A transformação estrutural da esfera pública (1962); Técnica e Ciência como “Ideologia” (1968); Sobre a comunicação sistematicamente distorcida (1970); Comunicação e a evolução da sociedade (1976); A Teoria da Ação Comunicativa: Razão</p>

	e Racionalização da Sociedade (1981); Consciência Moral e Ação Comunicativa (1983), entre outros.
Axel Honneth (1949)	Ação Social e Natureza Humana (1988); Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais (1992); Sofrimento de indeterminação: Uma reatualização da filosofia do direito de Hegel (2001); Reificação: Estudos de teoria do reconhecimento (2005); Patologias da Razão: Sobre o Legado da Teoria Crítica (2009); O Eu em Nós: Estudos em Teoria do Reconhecimento (2012); Direito à Liberdade (2014); A ideia de socialismo. Ensaio de atualização (2015), entre outros.

Fonte: Abrão (1999); Rush (2008).

Uma das maiores contribuições de Adorno foi reaproximar a filosofia das ciências particulares. Nessa relação, a filosofia não deve usurpar das ciências particulares sua tarefa mais vinculada às pesquisas empíricas; contudo, lhes deve apresentar questionamentos de cunho epistemológico e ontológico que podem alterar significativamente tanto o

conteúdo quanto a forma do fazer científico, sobretudo nas áreas de saberes humanísticos (Adorno, 2015).

Theodor Adorno é conhecido por ter recebido forte influência do pensamento de Karl Marx e tem sido comum classificar os pensadores frankfurtianos como meros revisionistas do Materialismo Histórico-Dialético (Mondin, 1987). Contudo, reconhecida a singularidade e relevância de Marx, importa salientar que seu pensamento recebeu fortes críticas dos pensadores frankfurtianos, tal como foram questionados os filósofos e sociólogos de índole positivista (Rush, 2008). Quanto mais busco sair da superficialidade do conhecimento sobre Adorno, percebo que categorizá-lo como autor meramente marxiano pode significar a redução de sua contribuição enquanto filósofo e sociólogo, ao passo que afasta de seus textos os pesquisadores que possuem certa resistência (ideológica) ao marxismo.

Vale acrescentar que já entre os 15 e 18 anos de idade, Adorno foi orientado pelo filósofo Kracauer, em estudos sobre a “Crítica da razão pura” (Immanuel Kant), “O espírito da utopia” (Ernest Bloch) e “A teoria do romance” (George Lukács). Aos 21 anos, em 1924, sob orientação de Hans Cornelius (filósofo neokantiano), Adorno defendeu sua tese de doutorado, “A transcendência do objeto e do noemático na fenomenologia de Husserl”. Em 1931, concluiu sua tese para *Habilitation* à docência na Escola de Frankfurt, com título “Kierkegaard: a construção do estético”, sob orientação do teólogo e filósofo existencialista Paul Tillich (Pucci, 2003). É importante mencionar também o impacto da dialética de Hegel, sobretudo

para o conceito de “Dialética Negativa”, além da influência da sociologia compreensiva de Max Weber, com os quais Adorno estabelece forte interlocução (Adorno, 2008; 2022).

A influência de Sigmund Freud (1856–1939) merece destaque, pois esteve presente nas formulações teóricas de Adorno, sobretudo após a morte de Walter Benjamin e após reconhecer os limites éticos e epistêmicos da racionalidade iluminista para compreender as razões das atrocidades cometidas durante as duas grandes guerras mundiais do Século xx. Junto a seus colegas pensadores frankfurtianos, Adorno empreendeu esforços para desenvolver uma teoria capaz de compreender estruturas subjetivas dos indivíduos, em forte relação com os processos de socialização e subjetivação das massas, sem, contudo, recair nas fórmulas sociológicas calcadas na redução dos indivíduos ao coletivo (Whitebook, 2008).

Adorno demonstrou uma singular capacidade de síntese das contribuições de diversos autores, justificada por sua maneira peculiar de compreender os fenômenos sociais, sempre recorrendo a uma constelação de saberes para o estudo dos objetos. Em suas obras, ele intenciona o objeto de análise sob perspectivas distintas, assumindo uma hermenêutica dialética multirreferencial. Essa postura não significou um ecletismo oportunista, mas uma ousadia e lucidez filosófica que permitiram ao autor debruçar-se sobre fenômenos sociais complexos, os quais não seriam compreendidos sem fazer uso de uma perspectiva plural, que considerasse o ser humano em sua inteireza e multicausalidade.

A própria percepção dos fenômenos e delimitação de objetos de estudo propostos por Adorno não seria possível para os pesquisadores que insistem nas fôrmas sociológicas estruturadas na razão iluminista e no positivismo. No contexto sociocultural dos séculos xx e xxi, a compreensão das múltiplas forças socializadoras dos sujeitos, bem como a dialética presente na constituição destes frente à sociedade, exige uma articulação de fundamentos epistemológicos que contemplem tal complexidade humana.

Para o estudo apresentado neste livro, optei por recorrer às contribuições que Theodor Adorno traz para as Ciências da Educação, partindo do pressuposto de que seu pensamento dialético peculiar oferece luzes para melhor compreensão da formação de docentes para a Educação Superior, ainda mais quando o que se questiona é a relevância da estética para a formação continuada destes educadores, visando a emancipação e a superação dos processos de semiformação cultural. Este primeiro capítulo, portanto, foi destinado ao registro das reflexões que consolidaram os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa.

Reconheço que o movimento de sucessivas aproximações dos escritos de Adorno e seus intérpretes exige grande esforço intelectual, sobretudo quando o que se almeja é extrair do autor os seus pressupostos epistemológicos e ferramentas interpretativas do conjunto das informações que foram coletadas no decorrer da pesquisa. Tal empreendimento se revelou dos mais desafiadores, pois representa a busca de compreensão de

elementos conceituais que estruturam a epistemologia social adorniana, conhecida como Dialética Negativa.

Para além da teoria do objeto, isto é, do que Adorno (2009) afirmou acerca da sociedade e dos processos educativos, a intenção é melhor compreender a sua teoria do método, os conceitos que estruturaram a maneira de se aproximar e interpretar os fenômenos sociais. Obviamente, ao refletir e versar sobre esses temas não foi possível estabelecer uma linha divisória categórica entre a explicação do método utilizado pelo sujeito cognoscente e os resultados por ele alcançados na tentativa de compreender os fenômenos (objeto), uma vez que ambos se autorreferenciam.

Por isso, longe de qualquer tentativa de abarcar a totalidade do pensamento do autor, elenquei conceitos adornianos que auxiliam na organização de uma rede de significados que fundamentem uma pesquisa em Educação, com foco maior nos processos formativos. Para tanto, priorizei os escritos da própria autoria de Adorno, mas também intérpretes do seu pensamento. Quando pertinente, estabeleci diálogo com sociólogos que se fundamentam na Teoria Crítica, além de buscar a interface dessa tradição de pensamento com outros pensadores de notória contribuição para as Ciências da Educação.

Desde sua obra “Dialética do esclarecimento”, escrita em parceria com Horkheimer, em 1947, Adorno demonstrou frustração e um espírito inquieto com o fato da sociedade do século XX – a despeito de seu avanço científico, tecnológico e econômico – estar se afundando em uma nova espécie de barbárie. Fugindo

às abordagens sociológicas de seu tempo, que se limitavam a análises preocupadas em identificar as causas das patologias sociais e propor soluções programáticas, os frankfurtianos apresentam questionamentos mais nevrálgicos, relacionados ao próprio processo civilizatório moderno. Os autores empenharam esforços no desenvolvimento de bases filosóficas que subsidiassem uma crítica à ciência tradicional, como uma forma de transgressão do método (Adorno; Horkheimer, 1985).

Adorno e Horkheimer (1985) situam o fazer científico contemporâneo em seu contexto histórico, repleto de contradições procedimentais e éticas. Por isso mesmo os autores reconhecem a perda de validade e limites da razão iluminista para o entendimento da sociedade. “Tinha de ser criada uma teoria ‘não-racional’ – em oposição a algum tipo de teoria ‘irracional’ -, que pudesse alcançar a região por trás da racionalidade e do sujeito examinar sua gênese” (Whitebook, 2008, p.108). Portanto, essa abertura para o novo representa, em Adorno, mais que uma coerência epistemológica, mas a busca de superação da ideologia subjacente ao método, isto é, a própria racionalidade moderna.

O conceito “Dialética Negativa” foi cunhado por Adorno ao longo de sua trajetória, estando presente em obras como “Dialética do Esclarecimento” (1944) e “Mínima Moralía” (1951), no curso “Introdução à Dialética”, ministrado por ele em 1958 e na “Teoria Estética” (1970). Entretanto, foi por ocasião da publicação de seu livro paradigmático, intitulado “Dialética Negativa” (1966), que Adorno consolida sua proposta, que

se constitui em diálogo com Hegel e, ao mesmo tempo, em contraposição à sua dialética idealista (Pucci, 2021).

Por meio da exposição dos tópicos a seguir, destaco os elementos conceituais mais relevantes para a compreensão da Dialética Negativa e suas principais contribuições para a pesquisa sociológica, com foco nas Ciências da Educação.

A TENSÃO DIALÉTICA ENTRE SUJEITO E OBJETO

Tomando os devidos cuidados para não desviar do foco da discussão, que é o próprio pensamento de Adorno sobre a questão, dedico alguns parágrafos a uma breve memória do conceito de dialética. O termo dialética (do grego, *dialektikh*), recebeu significado diverso ao longo da história do pensamento filosófico. Primeiramente, o termo designou um método de investigação conjunta, realizada por dois ou mais colaboradores, na busca da verdade sobre determinado tema investigado (Sócrates e Platão). Em Aristóteles, a dialética denomina um procedimento racional, analítico e demonstrativo, voltado para a construção e expressão do conhecimento, que deve ser orientado pela estrutura do silogismo. Os estoicos, por sua vez, tomaram a dialética como a lógica em geral, como uma ciência do discutir corretamente, perpassando o pensamento medieval. E, por fim, a dialética é definida como o movimento de contradição e síntese dos opostos (Abbagnano, 2007).

Situados na filosofia moderna, Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Hegel (1770-1831) são filósofos que estão nas

entrelinhas do pensamento de Adorno. Em Kant, a dialética transcendental expressa a contradição insuperável entre sujeito e objeto, uma vez que para ele “as coisas em si” são incognoscíveis. Hegel contradiz esta tese,

A proposição deve exprimir *o que é* o verdadeiro; mas essencialmente, o verdadeiro é o sujeito: e como tal é somente o movimento dialético, esse caminhar que a si mesmo produz, que avança e que retoma a si. Em qualquer outro conhecer, a demonstração constitui esse lado da expressão da interioridade (Hegel, 2005, *online*).

Hegel reconhece as limitações do conceito frente às “coisas em-si”, contudo, é este princípio de contradição do sujeito que o impulsiona na busca do conhecimento das “coisas em-si”. Uma vez que, para o filósofo, não há conceitos ou experiências humanas que possam ocorrer fora da história, Hegel compreende que, no movimento dialético da construção do conhecimento humano e da história, o sujeito alcança momentos de síntese, isto é, de identidade, de realização histórica do conceito.

Como afirma o filósofo:

As coisas são contraditórias em si mesmas, no sentido de que essa sentença expressa a verdade e a essência das coisas contra as outras. [...] Pois a identidade com ele é apenas a determinação do simples, imediato, do ser morto; mas ele é a raiz de todo movimento e vitalidade; somente na medida em que algo tem uma contradição em si, ela se move, tem força e atividade” (Hegel, 2005, *online*).

A história das sociedades humanas pode ser compreendida nessa perspectiva, como movimento dialético (tese, síntese e antítese) que se perpetua a partir da fenomenologia do espírito humano.

Marx e Engels, por sua vez, apropriaram-se da concepção hegeliana de história, contudo inverteram os polos do processo dialético, que não ocorreria essencialmente na dimensão dos fenômenos ideológicos, com reflexos no campo material. Para eles, o processo dialético que desencadeia o movimento da história se dá no campo das condições materiais da existência humana, por meio da luta de classes.

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito (Marx; Engels, 2005, p. 40).

Por meio dessa inversão, da contradição das ideias para a contradição das classes, que lutam pelo domínio da esfera material/econômica da sociedade, Marx estabelece as bases sociológicas do Materialismo Histórico-Dialético. Não se pode questionar a forte influência desta concepção de dialética sobre os pensadores da Escola de Frankfurt. Entretanto, considero que reduzir a Dialética Negativa e a Teoria Crítica como um todo a uma mera derivação da dialética em Marx é um grande equívoco.

Ao retomar a dialética presente na teoria do conhecimento, na relação sujeito e objeto, os frankfurtianos abrem-se para a compreensão de processos dialéticos presentes na sociedade. A força das contradições materiais da existência humana é reconhecida, no campo da infraestrutura (nos termos de Marx), porém, há o reconhecimento da força histórica das contradições inerentes ao campo das ideias (superestrutura). Importa aqui verificar a busca de superação de uma causalidade unilateral, que seja a força motriz elementar da contradição, o que possibilita enxergar movimentos dialéticos multicausais da sociedade na história. Também, como procuro demonstrar no decorrer deste capítulo, a Dialética Negativa aponta para a dialética presente entre estes polos da existência humana: a sociedade e o indivíduo.

Em seus postulados epistemológicos, Adorno se vale da dialética, enquanto teoria do conhecimento e como dinâmica constituinte dos fenômenos estudados. Na sua primeira aula registrada na obra “Introdução à Dialética”, ele afirma que:

[...] a dialética é ao mesmo tempo ambas as coisas, ou seja, um método do pensar, mas também algo mais, a saber, uma determinada estrutura da coisa, a qual deve ser transformada em critério diretivo para as considerações filosóficas, a partir, certamente, de ponderações filosóficas bastante fundamentais (Adorno, 2022, p.67).

Ao conceituar dialética, o frankfurtiano reconhece-a presente nos polos distintos da construção do conhecimento, tanto no sujeito quanto no objeto. Além disso, ele reconhece que

não há como afirmar categoricamente “[...] se o ordenamento conceitual, que impingimos às coisas, é também o ordenamento que os objetos têm enquanto tais” (Adorno, 2022, p.69). Adorno considera que a vocação primeira da dialética é servir à reconciliação e, para tanto, evidencia o caráter dialético constituinte da relação entre sujeito e objeto, sobretudo quando a pesquisa a ser desenvolvida tem por objeto os fenômenos sociais.

Em esforços filosóficos que estabeleceram releituras de Kant, Hegel, Marx, Kierkegaard e Husserl, entre outros, Adorno advoga a seu modo a reconciliação do sujeito e do objeto, como exercício epistemológico e ontológico sem o qual o fazer científico fica condenado a um pseudoconhecimento da sociedade e das tramas da interioridade humana. Como supramencionado, o filósofo buscou primeiramente reconciliar a filosofia com as demandas e objetos próprios das ciências empíricas (particulares), dando ênfase às ciências humanas como a sociologia, a psicologia e a própria teoria do conhecimento.

Para o frankfurtiano, “[...] uma concepção que separa o método do assunto se distingue de uma outra que procura desenvolver o método a partir do assunto” (Adorno, 2008, p. 178-179). O reencontro entre sujeito e objeto está na mediação que o objeto exerce sobre o método, obrigando que os métodos variem conforme os assuntos. Por isso o autor advoga uma distinção epistemológica entre as ciências naturais e as ciências humanas, sendo contundente em suas críticas às abordagens sociológicas de cunho positivista.

[...] parece muito claro que Auguste Comte possui o ideal de conhecimento das ciências naturais. Um de seus grandes temas é lamentar que a ciência da sociedade ainda não tenha a confiabilidade absoluta, a transparência racional e, sobretudo, a fundamentação unívoca em fatos rigorosamente observados, tal como ele a atribui à ciência natural. Mas, ao mesmo tempo, nem sequer propõe uma reflexão sobre se isso pode ter algo a ver com o objeto (Adorno, 2008, p.58).

A crítica de Adorno repousa sobre tradições sociológicas que pretendem aplicar metodologias de pesquisa das ciências naturais e exatas no estudo de fenômenos sociais. A busca deste conhecimento positivo, mesmo que se traduza por desejo de rigor científico, acaba promovendo a ruptura entre sujeito e objeto, e o conseqüente descompasso entre o método e o fenômeno social estudado. Na pretensão de exatidão, da identidade entre o conceito e a coisa, o pesquisador perde exatamente o que busca.

A razão adotada por Adorno assume que “[...] diferentemente das ciências naturais, nas quais a distinção entre o objeto e o sujeito é clara, no estudo da sociedade, esta, a sociedade, é ao mesmo tempo o objeto e o sujeito” (Bobbio, 2006, p.174). Para o frankfurtiano,

[...] entre o objeto da sociologia, ou seja, a sociedade, que consiste de seres humanos vivos, e o sujeito conhecedor da sociologia, os homens aos quais cabe conhecer a sociedade, não existe aquela espécie de antítese objetiva material, tal como esta

precisa ser suposta como dada nas ciências naturais (Adorno, 2008, p.183-184).

Aqui, uma questão a ser considerada é que a construção do percurso metodológico da pesquisa deve ocorrer de modo dialético, considerando tanto os conceitos já consolidados sobre o objeto e o método, quanto as características próprias do objeto primariamente intuídas. Não se trata de simplesmente importar metodologias aplicadas anteriormente a outros fenômenos e utilizá-las sem considerar peculiaridades do objeto agora intencionado. A utilização de métodos inspirados nas ciências naturais e exatas no estudo da sociedade tende a levar o pesquisador a respostas parciais ou falseadas, pois desconsidera a intencionalidade do sujeito pesquisador sobre os sujeitos estudados.

Conforme Adorno,

[...] o mandamento fundamental de qualquer investigação sociológica sensata reside em tentar tanto quanto possível desenvolver os métodos // a partir dos assuntos e do interesse objetivo que tenha. Ou ao menos aplicar os métodos de modo tal que adquiram suas ênfases a partir da relevância e da importância do assunto e que não se imponham como independentes diante do objeto (Adorno, 2008, p.188).

Os próprios instrumentos de pesquisa devem ser tomados a partir das primeiras percepções que emanam do objeto estudado. Isso evita que o dogmatismo metodológico imponha à pesquisa abordagens inapropriadas, que conduzirão a resultados inexoravelmente equivocados. Aqui deve-se ter uma abertura

para percepção do novo que se apresenta nos fenômenos educacionais, os quais, ao serem mais bem compreendidos, podem levar o pesquisador a reformular sua abordagem.

Neste momento importa recordar elementos do pensamento de Husserl, com os quais Adorno dialoga. O conhecimento do objeto não ocorre de modo direto, na simples observação de algo que se pretende conhecer (empirismo), tampouco se dá exclusivamente na consciência (idealismo), mas, sim, ocorre na relação sujeito-objeto. Não se trata de negar a concreção das coisas ou da própria história vivida, mas de saber que ao intencionar o objeto “em-si” (o ser, a narrativa, a coletividade social, o documento, o fenômeno social, a experiência formativa), o sujeito o faz a partir de uma estrutura eidética *a priori*, por meio da qual a coisa exterior ao sujeito torna-se fenômeno, como ato da consciência (Husserl, 1989).

Para exemplificar a maneira peculiar de Adorno apropriar-se da fenomenologia husseliana, recorro à seguinte citação, ainda que um pouco longa, retirada do seu curso de Introdução à Dialética:

Eu fiz muitas críticas à fenomenologia e, talvez, críticas corrosivas demais. Gostaria hoje de fazer justiça a ela, chamando-lhes atenção para o fato de que foi um mérito de Husserl, bem como também de seus sucessores, que, por meio da tentativa de análise objetiva do significado dos conceitos, tenham se esforçado por compreender efetivamente esse momento do qual estávamos falando – esse momento de, na constituição subjetiva, não atribuir um sentido aos conceitos por meio da

intuição pura, mas compreender tal sentido como inerente a eles em cada caso. Contudo, ao fazê-lo, caíram no erro de tornar esse momento objetivo do conteúdo conceitual um fetiche, de interrompê-lo, transformando-o em um existente-absolutamente-em-si. Em outras palavras: não haviam se certificado da dialética entre universal e particular (Adorno, 2022, p.490-491).

A dialética de Adorno vem em resposta a fragilidades encontradas, tanto no materialismo, quanto na fenomenologia de Husserl e seus sucessores. Importa ressaltar que, por força de necessidade argumentativa, em algumas partes da presente tese, autores com os quais Adorno estabelece uma interlocução poderão ser mencionados. Contudo, ainda que o tema me “salte aos olhos”, não dedicarei esforços para apresentar as concordâncias, nem as dissonâncias entre Adorno e tais autores.

Dito isso, retorno à tensão entre o sujeito e o objeto. Como visto, o sujeito pesquisador, no ato de intencionar o objeto mediado pela sua própria consciência, percebe o objeto *para si*, isto é, em perspectiva. Agora sigo para o próximo ponto. Se a coisa, ao ser observada por sujeitos distintos, torna-se objetos distintos nas consciências, de acordo com as distintas estruturas eidéticas dos sujeitos, a pesquisa correria o risco de, fatalmente, estar cativa do relativismo?⁶

6 Dentre outras escolas de pensamento, aquela que mais se vale desta forma de compreender a relação entre o sujeito e o objeto é a fenomenologia, especialmente nos autores pós Edmund Husserl (1859-1938), protagonistas do existencialismo no século xx, como Heidegger (1889-1976) e Sartre (1905-1980).

Para Adorno, “[...] o fato de que nada possa ser dado senão no pensamento (porque nada pode ser conhecido ou simplesmente afirmado senão enquanto o pensamos) não implica que nada exista senão no pensamento” (Rovighi, 1999, p. 589). O risco do relativismo se dissipa, portanto, uma vez que o conhecimento não pode ser reduzido à percepção, negando-se a existência das coisas *em-sí*. A consciência do objeto pressupõe a sua própria imanência, isto é, “[...] os dados da consciência são um pedaço do mundo, da existência [...]” (Adorno, 2015, p.41).

Aqui, o cientista da educação é convidado a assumir fundamentos epistemológicos e instrumentos de análise que possibilitem inserir a sua própria intencionalidade como variável no conjunto da análise. Essa crítica de Adorno se justifica pelo tensionamento que existe entre o sujeito e o objeto.

A dialética desdobra a diferença entre o particular e o universal, que é ditada pelo universal. Apesar de essa diferença –, ou seja, a ruptura entre o sujeito e o objeto intrínseca à consciência – ser inevitável para o sujeito, e apesar de ela penetrar tudo aquilo que ele pensa, mesmo o que é objetivo, ela sempre acabaria na reconciliação (Adorno, 2009, p. 14).

O pensamento adorniano se caracteriza pelo reconhecimento do vínculo indissociável do sistema social com o sistema científico, ambos firmados em uma racionalidade totalitária, apreçada pelo desejo de síntese e identidade. Por isso, em “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985, p.73) afirmam que a verdadeira natureza do esquematismo, “[...] consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular,

o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial”.

Neste contexto, na busca de um método que possa suscitar o novo, Adorno propõe uma forma de compreensão dos fenômenos sociais que reconhece a tensão permanente entre sujeito e objeto, mas privilegiando a força negativa inerente ao conhecimento dialético. Zuin, Pucci e Lastória, reconhecidos intérpretes da Teoria Crítica, conseguem traduzir bem esta força negativa do pensamento:

A dialética negativa, à semelhança do que fez Hegel, toma a contradição interna como a mediação fundamental na passagem de um momento a outro na constituição do conhecimento. Sem a negação não haveria dialética alguma. Contudo, em contraposição a Hegel, Adorno insiste no momento da negatividade, por não aceitar a identidade absoluta entre o conceito e seu objeto. E nessa perspectiva, “subverte a tradição” (Zuin; Pucci; Lastória, 2015, p. 57).

Em “Para a metacrítica da teoria do conhecimento”, Adorno nega a possibilidade de haver uma facticidade primeira (*factum*), afastada das mediações do pensamento. Ele afirma:

Como conceito, o primeiro e imediato é sempre mediado e, por isso, nunca o primeiro. Nenhuma imediatidade, nada fático, com o qual o pensamento filosófico espera, através de si mesmo, escapar da mediação, é acessível à reflexão do pensamento de outro modo que não através do pensamento (Adorno, 2015, p.39).

Nesses termos, todo ato de conhecer é implicado. Por isso, durante o exercício compreensivo desse estudo, mesmo que já se tenha cumprido os rigores de assumir uma abordagem metodológica adequada, o pesquisador sempre terá a responsabilidade de reconhecer os possíveis impactos de seus juízos prévios sobre o modo como o objeto se dá representado na consciência. O pesquisador deve procurar identificar de que modo sua intencionalidade auxilia ou dificulta a compreensão dos fenômenos.

Reconhecer que o conhecimento do objeto se dá de forma mediada pela consciência implica na refutação do empirismo. Como diria o próprio Adorno (2015, 63), “[... no empirismo, o pensamento capitula cedo demais e sem resistência”. Ele prossegue:

Na medida em que a humildade desse pensamento se curva à mera existência, abdica de penetrá-la e perde o momento da liberdade e da espontaneidade. Mesmo na jurisdição da imanência, um pensamento consequente, crítico e autorreflexivo apreende muito mais da essência – do processo vital da sociedade – do que um procedimento que se resume a registrar fatos e que, de fato, depõe suas armas antes mesmo de usá-las (Adorno, 2015, p.63).

Fica evidente que a pesquisa dos fenômenos sociais não deve se firmar ingenuamente no dado aparente, mas cabe ao pesquisador buscar a *essência* dos fenômenos sociais, isto é, as estruturas de significado presentes no ser, ou as lógicas próprias que permeiam os fenômenos sociais (mediados pela consciência), compreendidos em seu contexto histórico. O pesquisador deve

aproximar-se do objeto evitando uma abordagem essencialista dos fenômenos e sem dogmatismos metodológicos. Ainda que o sujeito pesquisador não desconsidere a contribuição de pesquisas anteriores, evidenciada no conjunto de saberes acumulados acerca do objeto intencionado, ele deve evitar a eleição irredutível de categorizações *a priori*.

A admissão da tensão dialética sujeito-objeto conduz ao reconhecimento de que, por mais criterioso e metódico (no sentido de controlado), o ato de conhecer é sempre parcial e provisório, considerando as próprias limitações do sujeito cognoscente frente ao objeto, uma vez que os conceitos visam a algo para além de si mesmos. É-lhes próprio que não satisfaçam em absoluto ao objeto ou o momento vivido a que se referem.

Em verdade, todos os conceitos, mesmo os filosóficos, apontam para um elemento não-conceitual porque eles são, por sua parte, momentos da realidade que impelem à sua formação – primariamente com o propósito de dominação da natureza. A aparência que a mediação conceitual assume para si mesma, desde o interior, o primado de sua esfera, da esfera sem a qual nada seria concebido, não pode ser confundida com o que essa mediação é em si (Adorno, 2009, p.18).

É diante desse impasse que a dialética negativa encontra sentido, como esforço intelectual de não permitir que os objetos se dissolvam em seus conceitos. A dialética, nestes termos “[...] é o indício da não-verdade da identidade, da dissolução sem resíduos daquilo que é concebido no conceito” (Adorno, 2009,

p.12-13). Diante da impossibilidade de plena identidade entre o conceito e o objeto intencionado, o fazer filosófico deixa o ostracismo frente às ciências empíricas particulares ao propor, por meio da dialética, a insuficiência e provisoriade do conceito frente aos fenômenos sociais.

Para Bruno Pucci,

A dialética, na teimosia de seu momento negativo, é a tentativa de extinguir o suposto poder autárquico do conceito, arrancando-lhe dos olhos as vendas. E, ao mesmo tempo em que atesta a fragilidade do sujeito em seu objetivo específico, o estimula a ir além de si mesmo, em busca daquilo que, no processo de conhecimento, foi reprimido, desprezado, ignorado (Pucci, 2021, p.142).

O salto epistemológico indicado na dialética negativa está, exatamente, no movimento de busca do não-conceitual, busca daquilo que acerca do objeto ainda não foi abarcado, tampouco foi controlado pelo conceito. Como diria o frankfurtiano, “Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar seu” (Adorno, 2009, p.15). Ao passo que o sujeito se vê desnudado frente ao objeto, devido à fragilidade do conceito, é desafiado a alcançar o não-conceitual por meio da intensa insistência do sujeito, o qual se debruça novamente sobre o objeto, no intuito de reordenar as elaborações conceituais.

Como dito na Dialética Negativa, “[...] o conceito pode ultrapassar o conceito e assim aproximar-se do não-conceitual” (Adorno, 2009, p. 17); “Lá onde o pensamento se projeta para

além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade” (Adorno, 2009, p. 24). Todo conceito, portanto, é limitado e provisório, devendo o sujeito-pesquisador entregar-se a sucessivos movimentos de aproximação e distanciamento do objeto, no intuito de ordenar conceitualmente o que antes o próprio conceito negligenciou, na observação da coisa.

Antes de concluir este tópico, vale evidenciar outro tema que deriva da relação dialética sujeito-objeto nas ciências sociais, que encontra guarida nas reflexões adorning anteriores, conforme afirma Maheirie (1994, p. 128):

A relação que é estabelecida entre sujeito e objeto é dialética, de forma que, não só o objeto se transforma, mas o sujeito é transformado por esta relação. A relação do pesquisador com seu objeto nas Ciências Humanas é uma relação de reciprocidade, pois aquele é homem tanto quanto o seu objeto. Eles se encontram situados, um em relação ao outro, de maneira que o pesquisador se define pelo seu objeto, assim como, o objeto se define pelo pesquisador.

A esta interseção de subjetividades dá-se o nome de intersubjetividade, que sempre deve ser levada em conta nos estudos das ciências humanas, sobretudo na aplicação de metodologias qualitativas, comumente criticadas por sociólogos herdeiros do positivismo comteano e do empirismo, os quais se queixam de não haver ali uma distinção mais clara entre sujeito e objeto.

A dialética entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado indica uma dimensão mais colaborativa do conhecimento, abrindo a possibilidade para que as pessoas que participam diretamente do fenômeno estudado sejam elevadas à condição de vozes contribuintes da pesquisa. Neste caso, ao pesquisar sobre os processos formativos de docentes da Educação Superior, os sujeitos estudados não estarão ali para serem dissecados, mas reconhecidos em sua complexidade e diversidade humana, na posição de colaboradores ativos da pesquisa, ao passo que expressam suas perspectivas acerca do próprio fenômeno no qual estão inseridos.

No intuito de aproximar-se mais de um conhecimento menos parcial sobre o objeto, o pesquisador pode assumir um procedimento presente nos autores dialéticos frankfurtianos: a construção dialógica do conhecimento. Essa forma colaborativa de pesquisar fez parte da jornada acadêmica de Adorno, notada em seus confrontos com Horkheimer e Walter Benjamin, com quem tinha maior proximidade, ou mesmo na maneira como se apropriava dialeticamente dos autores clássicos da filosofia e da sociologia, estabelecendo com eles uma fecunda interlocução.

Ao adotar este procedimento de pesquisa dialético-colaborativo, o pesquisador permite que sua percepção do objeto seja contrastada com outras percepções, abrindo a possibilidade de alcançar respostas presentes nas intersecções do pensamento e nas diferenças. Posso deduzir que esta abordagem se aproxima do que propõe Slavoj Žižek (2008), em “A visão em paralaxe”. O filósofo esloveno desenvolveu uma compreensão do conhecimento

baseado na noção de paralaxe da astronomia e da física, onde a mudança na posição de um objeto possibilita que ele seja observado de dois pontos de vista diferentes. Para Žižek (2008) a visão em paralaxe é uma ferramenta conceitual utilizada para explorar como o conhecimento da realidade é sempre mediado por deslocamentos e contradições. Neste caso, a verdade emerge do estudo das lacunas ou diferenças irreconciliáveis.

A postura metodológica marcada pela construção dialética de conhecimento abre portas para abordagens inter e transdisciplinares que também caracterizam o pensamento adorniano. As perguntas, indagações e suspeitas sociológicas levantadas pelo autor não seriam possíveis sem que a constituição do próprio objeto se desse de modo aberto, não reduzido, não fragmentado, assumindo no pensamento os movimentos próprios do conceito (Rush, 2008a).

O DUPLO SENTIDO DO CONCEITO

Adorno inicia a segunda aula do curso “Introdução à Dialética” com a seguinte premissa: “A dificuldade consiste no fato de que, de um lado, dialética é um método do pensar e, de outro, é a tentativa de fazer justiça a uma determinidade, a uma qualidade, a uma peculiaridade essencial da própria coisa a ser considerada” (Adorno, 2022, p.73). Na página seguinte, o autor o diz com ainda maior clareza:

Assim, vocês terão talvez escutado acerca do método dialético como sendo um procedimento

que consiste em desdobrar um objeto no movimento necessário de suas contradições. Porém, certamente escutam falar também, para empregar uma expressão usada muito recorrentemente hoje em dia – principalmente desde Hermann Wein -, // sobre “dialética real” [*Realdialektik*], isto é, de uma dialética que acontece na coisa mesma, a qual deve, segundo seu próprio conceito, mover-se em contradições (Adorno, 2022, p. 74).

Para lograr êxito em seu intento de alcançar o não-conceitual pelo próprio conceito, Adorno utiliza-se de elementos teórico-metodológicos peculiares, dentre os quais o duplo sentido do conceito, em um movimento dialético imanente, reconhecido na coisa mesma. “Para o frankfurtiano, um mesmo conceito deve ser abordado em um registro ao menos bidimensional, em que pelos opostos se tensionem na perspectiva de expressar mais o objeto e o conceito também” (Pucci, 2021, p. 143).

Segundo Bruno Pucci (2021), a tensão dialética, além de estar presente entre o sujeito e o objeto, também se dá na coisa “em-si” e no próprio conceito. Isto é, Adorno tornou evidente em seus estudos que o estudo dos fenômenos sociais necessita da percepção da contradição constituinte do objeto e do conceito. Um dos melhores exemplos ilustrativos do duplo sentido do conceito está na formulação do conceito de Indústria Cultural, publicado originalmente por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, no ensaio “A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação das massas”.

Afinal, a indústria cultural é cultura ou indústria? Nem uma e nem outra, se tomadas isoladamente, pois uma exclui a outra; [...] não é cultura porque a promessa de indivíduos autônomos, capazes de julgar e de decidir conscientemente (condição *sine qua non* da cultura, da formação cultural) é, como que, sufocada pela assimilação dominante aos valores da sociedade esclerosada em que vivem; nem é indústria em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com sua produção (Pucci, 2021, p. 144).

O modo como Adorno intenciona o fenômeno é dialético, no sentido de reconhecer os polos distintos do objeto cultural no capitalismo tardio. Tratar os dois polos concomitantemente é a única forma de garantir uma abordagem que percebe o momento particular em sua conexão com outros momentos, sem incorrer no risco de simplesmente adaptá-lo ao todo, ao sistema de referências utilizadas pelo pesquisador.

No caso do conceito de indústria cultural, somente pelo tensionamento dos polos seria possível perceber as contradições inerentes à massificação cultural, por meio de processos de subjetivação. Ao friccionar os polos do conceito de indústria cultural, Adorno percebe as conexões entre interesses econômicos e a produção de bens culturais, enquanto bens de consumo, massificados. Rush (2008b) considera que, para obter êxito na compreensão de um fenômeno complexo, Adorno reconheceu a necessidade de tensionar com o materialismo de Marx elementos teóricos da filosofia estética, do existencialismo, da fenomenologia e da psicanálise, sem os quais não teria

condições de compreender a complexidade da arte, a dimensão estética do ser humano, nem mesmo as dinâmicas ideológicas e processos de subjetivação presentes no capitalismo tardio.

O conceito de indústria cultural não seria sequer desenvolvido, tampouco os fenômenos sociais “em-si” seriam percebidos sem a operação conceitual em duplo sentido. Essa abordagem possibilita o diálogo fecundo entre áreas distintas do saber, rompendo a fragmentação do olhar imposta pela racionalidade moderna, que a tudo compartimentaliza. Tal fragmentação é conveniente ao próprio método como ideologia.

A ruptura com tal modo de intencionar os objetos ocorre por meio do duplo sentido do conceito, que permite perceber a mobilidade fundamental da coisa mesma, também denominada de historicidade fundamental do mundo enquanto tal. Isso é possível ao estudioso dos fenômenos sociais, uma vez que:

[...] a representação do objeto vigente na dialética, daquilo a ser desdobrado por meio do conceito, é a representação do objeto como algo que se encontra por si mesmo em movimento [*von einem selber Bewegten*], de algo, portanto, que não é um ‘igual a si mesmo’, que não é idêntico de uma vez por todas consigo mesmo, mas sim algo que é propriamente, em si mesmo, um processo (Adorno, 2022, p. 83).

A negatividade da perspectiva sociológica de Adorno demarca uma abertura de espírito para o movimento dialético permanente, inerente tanto aos objetos intencionados quanto aos conceitos formulados pelo sujeito pesquisador. A

dinamicidade interna do conceito de sociedade e de educação resulta desta abertura, desta capacidade de friccionar os polos constituintes do fenômeno social estudado, sem pressa por uma síntese definitiva.

No estudo da formação de docentes para a Educação Superior, portanto, o pesquisador não poderá prescindir da dialética enquanto tensão do sujeito com o objeto, bem como da dialética constituinte dos fenômenos socioeducativos. Posteriormente, no segundo capítulo, dedicarei esforços à aplicação do duplo sentido do conceito para melhor compreender os conceitos de sociedade e de educação.

O PRIVILÉGIO DA EXPERIÊNCIA NO FAZER CIENTÍFICO

Na reflexão sobre a tensão entre o sujeito e o objeto, procurei esclarecer como a compreensão dialética denuncia a contradição do conceito, marcado indelevelmente como não-identico, embora sob o aspecto de pretensa identidade. Por isso Adorno considera que

A dialética é a consciência conseqüente da não-identidade. [...] Em função da essência imanente da consciência, a própria contraditoriedade tem o caráter de lei inevitável e fatal. A identidade e a contradição do pensamento são fundidas uma à outra. A totalidade da contradição não é outra coisa senão a não-verdade da identificação total, tal como ela se manifesta nessa identificação. Contradição é

não-identidade sob o encanto da lei que também afeta o não-idêntico” (Adorno, 2009, p. 13).

Uma vez tendo consciência do caráter de aparência (não-identidade) inerente à totalidade conceitual, não resta ao pesquisador científico outra opção senão “[...] romper de maneira imanente, isto é, segundo o seu próprio critério, a ilusão de uma identidade total” (Adorno, 2009, p.13). A fim de que o intento dialético negativo seja levado a cabo, Adorno dá um lugar de privilégio à experiência, por meio da qual ocorre o reencontro com o imanente, no desejo de apreender o não-conceitual.

Vale recordar a seguinte observação de Rodrigo Duarte (2007, p. 17, grifo meu):

Como uma contribuição para uma interpretação não apenas correta, mas também frutífera, propomos, como chave de leitura para a Dialética Negativa, a ideia de que ela seja, talvez não em seu todo e em seus desdobramentos, mas em sua motivação básica, uma vigorosa tentativa – uma das poucas em toda a história intelectual do Ocidente – de **incorporar um elemento estético ao pensamento dialético e, por extensão, a toda a filosofia.**

Para Duarte, essa pode ser considerada uma das maiores contribuições de Adorno para o pensamento contemporâneo, que é a incorporação da estética no pensamento dialético enquanto esforço epistemológico. É por meio da dimensão estética que o conjunto das potencialidades humanas presentes no ato de conhecer pode ser mais bem aproveitado na construção do conhecimento, extrapolando o uso da razão instrumental.

O sujeito pesquisador, ao intencionar o objeto, não deve fazê-lo como mera operação intelectual racional, mas como uma experiência. É da experiência que emerge uma ação da consciência voltada à percepção e consequente expressão do não-conceitual no conceito. Tal caminho é capaz de dissolver “[...] a compulsão à identidade que, sem se deter em tal reflexão, o conceito traz consigo” (Adorno, 2009, p. 19). Como uma proposta de sentido para a filosofia, ela deixaria de se voltar para a busca dos conceitos infinitos, permitindo-se enveredar pelo caminho da experiência plena, não reduzida, no *medium* da reflexão conceitual.

Ocorre a re colocação da experiência na centralidade do método, que reconhece o dado empírico, isto é, a coisa “em-si”, apropriada pela consciência desde a sensibilidade (experiência). Neste sentido, na fuga da sujeição do pensamento aos métodos vigentes, que visam à reprodução do saber (*mimesis*), a experiência é assumida como abertura para novas formas de ver (sentir), o que possibilita a reflexão sobre temas não pensados, ou mesmo, o suscitar de novos questionamentos acerca de temas refletidos anteriormente.

Eu não titubearia em definir uma teoria dialética de sociedade como o restabelecimento, ou, dito de modo mais modesto, a tentativa de restabelecer a experiência obstruída, seja pelo próprio sistema social, seja pelas regras da ciência. Pode-se dizer que, // para ser incisivo, o que procuro apresentar aos senhores é uma espécie de fundamento de uma rebelião da experiência contra o empirismo, para usar uma formulação mais aguda (Adorno, 2008, p. 142).

Em sua obra “Teoria Estética”, no aforismo intitulado *Atitude a respeito da práxis; feito, vivência, comoção*, Adorno apresenta algumas reflexões que ajudam a melhor compreender o conceito de experiência. Para tanto, ele busca estabelecer uma diferença entre os conceitos *erlebnis* (vivência) e *erfahrung* (experiência): “A experiência da arte enquanto experiência da sua verdade ou inverdade é mais do que uma vivência subjetiva: é a irrupção da objetividade na consciência subjetiva” (Adorno, 2012, p. 368).

Ao refletirem sobre a questão, Aquino, Romeiro e Pucci (2015, p. 169) afirmam que “A irrupção é como que a explosão de algo vivo que vem de dentro, atinge com intensidade seu contemplador, e lhe propicia o contato íntimo com o conteúdo de verdade que ela carrega em suas entranhas”.

A vivência é, a seu modo, a presença do sujeito no processo da construção subjetiva do conhecimento. Contudo, ela é como uma irmã mais nova da experiência, pois é marcada por sua superficialidade, pela não plena entrega do sujeito ao objeto. Já a experiência filosófica, como exercício interpretativo do objeto apreendido pelos instrumentos de coleta, se caracteriza por sua profundidade, pelo autorrecolhimento e exercício meditativo.

Para melhor explicar sobre a intensidade da experiência, o frankfurtiano diz: “[...] O abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceito usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. É antes um momento de liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude” (Adorno, 2012, p. 369). O fazer científico que se dá por meio

da experiência demanda um tempo de qualidade, no qual o pesquisador, ciente de suas fragilidades conceituais, permite-se o flunar descompromissado na contemplação do objeto.

Trata-se de um olhar não utilitarista, não reducionista, aberto à intuição e ao *insight*, na expectativa de que o próprio fenômeno suscite questionamentos ainda não realizados, ou faça insurgir novas categorias de análise, superando as abordagens que impõem aos objetos os dogmas científicos já sistematizados (Adorno, 2008). É a proposta de uma atitude estética de permanente suspeita, sensível ao reencontro do pesquisador com a atitude filosófica do espanto, que valoriza o conhecimento imediato, adquirido pela razão sensível, mas que não se esgota nele, e se projeta numa percepção crítica do dado aparente.

Entretanto, diante das contingências socioculturais e ideológicas da sociedade contemporânea, aliar a experiência ao fazer científico é um privilégio para poucos.

O termo experiência – no alemão *Erfahrung* – pouco a pouco foi adquirindo uma densidade conceitual na construção da história do sujeito em busca do conhecimento e de sua autopreservação; ela é o resultado da constância, da determinação do entendimento frente aos desafios que as contradições sociais cobram de seus integrantes; exige tempo de maturação, de elaboração e se contrapõe à multiplicidade de funções e apelos que o aceleramento da vida contemporânea nos impõe, obrigando-nos a emitir respostas rápidas e desenvolver mobilidade permanente (Pucci, 2016, p. 148).

Mais adiante, o autor complementa:

Nesse contexto de integração ao sistema, que nos devora, a “formação espiritual”, o realizar experiências filosóficas, transforma-se em privilégio, em “felicidade imerecida”: a felicidade de integrar-se no mundo em que se vive e de ser, ao mesmo tempo, crítico e autônomo em relação a ele (Pucci, 2016, p. 150).

Os desafios que se impõem ao fazer científico aprofundado e permeado pela experiência estão tanto no espírito, quanto nas contingências históricas cotidianas do pesquisador. Em resposta aos desafios interiores (subjativos), cabe ao pesquisador rebelar-se contra o impulso de identidade do conceito. Em resposta aos desafios exteriores (contingenciais), deverá o pesquisador buscar condições materiais concretas que permitam um fazer científico não aligeirado, sem pressa, que se desenvolva nas sucessivas experiências frente ao objeto. Aqueles que vivenciam tal privilégio da experiência, que são contemplados com tal “felicidade imerecida”, tornam-se responsáveis, isto é, eticamente desafiados a agirem diligentemente em seu papel acadêmico e sociopolítico.

O retorno à experiência, assumida em sua dimensão estética, teve uma consequência direta no modo como Adorno expressou suas teorias, optando pelo ensaio. A opção realizada por Adorno pelo ensaio como forma ou estilo preferencial de expressão de seu pensamento está relacionada a três fatores:

[...] o caráter interdisciplinar intrínseco ao projeto de teoria social levado a cabo pelo Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt; a biografia pessoal do filósofo; e, finalmente, a adequação necessária entre forma e conteúdo, pois a forma não deve ser

vista como mero acidente em relação ao conteúdo, e sim como a própria sedimentação deste (Zuin; Pucci; Lastória, 2015, p. 31).

O frankfurtiano sempre buscou, tanto na forma quanto no conteúdo, questionar a racionalidade moderna. Ele parte do pressuposto de que a expressão se caracteriza pela indissolúvel união entre forma e conteúdo, pois o pensamento só se conclui quando expresso na exposição verbal, o que torna a expressão reveladora de seu autor (Ramos-de-Oliveira, 2001). Desse modo, mesmo em suas contribuições acadêmicas, Adorno se apresenta não por meio da linguagem científica tradicional, esquemática, que tende à reprodução dos conhecimentos. O autor opta pelo ensaio, como forma mais adequada a exprimir conteúdos que fogem aos esquemas do discurso cartesiano.

A mesma índole da consciência que busca reduzir o particular ao universal encontra sua forma na redação científica. Aqui recorro a maneira peculiar de Adorno perceber os processos ideológicos tanto nas estruturas materiais da sociedade quanto na racionalidade moderna cartesiana e positivista. A forma como a ciência expressa seus argumentos e descobertas não está fora do esquematismo. Frente a isso, a dialética negativa não poderia ser expressa senão por um modo dialético, não linear, de escrita, em contraponto ao modelo positivista. Ele buscou uma forma de dizer que carrega nas palavras a liberdade da experiência e do exercício filosófico interpretativo dos conceitos (Pucci, 2003).

No texto “O ensaio como forma”, Adorno afirma:

[...] o ensaio provoca uma atitude defensiva porque evoca liberdade de espírito que [...] até hoje não conseguiu se desenvolver adequadamente, nem mesmo sob as condições de uma liberdade formal, estando sempre disposta a proclamar como sua verdadeira demanda a subordinação a uma instância qualquer (2003, p. 16).

O autor prossegue, acerca do ensaio:

Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último. Suas interpretações não são filosoficamente rígidas e ponderadas, são por princípio superinterpretações, segundo o veredicto já automatizado daquele intelecto vigilante que se põe a serviço da estupidez como cão-de-guarda contra o espírito (Adorno, 2003, p. 17).

O ensaio não é uma fala autoritária e, quando bem elaborado, é caracterizado por “[...] uma disciplina interior e, ao mesmo tempo, um impulso para o pensar original” (Ramos-De-Oliveira, 2001, p. 52). Esta forma de expressão dos saberes e reflexões se mostra mais aberta ao estabelecimento de novas associações, estimulando a criatividade, possibilitando o dizer do não dito. Enquanto forma, o ensaio facilita a ruptura de barreiras impostas pela concepção fragmentada e disciplinar do discurso científico tradicional. O ensaio é, deste modo, mais adequado para expressar uma livre fruição estético-filosófica, desapegada do utilitarismo do capital e do esquematismo moderno.

A estética como livre fruição não interessa ao mundo capitalista. Daí porque a racionalidade moderna – que tende

a tudo enquadrar, sistematizar, prever, dissecar e compreender – não intenciona dizer do sentimento, muito menos do belo enquanto estranhamento, mas como conformidade da subjetividade, do desejo, do olhar. Aqui se revela uma das insatisfações do sujeito na modernidade, pois a dimensão estética do humano não pode ser reduzida a um estilo de vida predominantemente racionalista, técnico, industrial, mensurável, quantificado e mercantilizado.

Adorno valoriza elementos da subjetividade que, tanto na experiência quanto na expressão, devem encontrar guarida no fazer científico. A expressão de elementos conceituais dantes não percebidos, mas agora reordenados de modo constelatório, impõe às palavras um modo mais espontâneo de escrita. Uma vez que “Os critérios desse procedimento são a compatibilidade com o texto e com a própria interpretação, e também a sua capacidade de dar voz ao conjunto de elementos do objeto” (Adorno, 2003, p. 18).

O ensaio como forma apresenta um desafio para o presente estudo. Há o risco de, no intuito de adequar a escrita aos moldes cartesianos previamente validados pela comunidade acadêmica, deixar de expressar o que é necessário que seja dito do objeto, em todas as suas contradições internas e dialogicidade. O ímpeto de reduzir o complexo ao simples pode, no ato de expressar o resultado de uma pesquisa científica, sabotar o processo comunicativo. Caberia ao leitor o debruçar-se sobre o texto do modo como o fez sobre o objeto, o sujeito.

Na conclusão deste tópico, desejo ressaltar que o conceito de experiência impacta direta ou indiretamente todo o pensamento de Adorno e, por conseguinte, este estudo. Primeiramente, ao contemplar as contradições constituintes da coisa, a saber, a sociedade e a educação, a experiência está presente como possibilidade de emancipação dos sujeitos em reação aos processos de subjetivação e massificação cultural (fato social). Em segundo lugar, a experiência apresenta demarcações que orientam o pesquisador na construção do caminho da pesquisa, na coleta e na interpretação dos dados, pois tais tarefas devem ser caracterizadas pela profundidade e abertura da experiência, na relação com o objeto. É somente por meio da experiência que o pesquisador terá as bases sobre as quais erigirá o processo hermenêutico constelatório, sobre o qual tratarei a seguir.

A IDEIA DE CONSTELAÇÃO NA HERMENÊUTICA ADORNIANA

Na apresentação da edição brasileira da obra “Introdução à Dialética”, Erick Lima diz algo que cabe muito bem neste momento:

Com efeito, a “dialética negativa” de Adorno será comprometida, enquanto teoria da experiência, da linguagem e do conceito, com a reversão da resignação e do ofuscamento ocasionados pela interdição mal compreendida de acesso conceitual ao elemento não conceitual. Sua maneira de reverter essa tendência inerente ao *logos* ocidental é promover a exposição conceitual do não idêntico,

aceitando seu caráter refratário à compulsão intelectual (Lima, 2022, p. 30-31).

A contribuição de Lima serve de base para uma brevíssima retomada das reflexões realizadas até agora, acerca da Dialética Negativa.

Reconhecida a limitação e provisoriedade do conceito frente à coisa – fruto da dialética constituinte da relação entre o sujeito e o objeto – o pesquisador deve debruçar-se novamente sobre o próprio objeto, doando-se a ele em uma experiência perceptiva intensa, aberta, livre, com uso da sensibilidade de modo integral. No decurso da experiência, o objeto representado no conceito deve ser tomado a partir de suas contradições e duplicidades de sentido, em respeito ao movimento dialético constituinte das coisas. É na experiência que o elemento não-conceitual, resistente no objeto, se apresenta de forma mais evidente, cabendo ao sujeito-pesquisador a tarefa de reordenar o conceito por meio de uma ação interpretativa constelatória.

É sobre essa ideia de constelação presente na hermenêutica adorniana que discutirei no presente tópico.

Para Adorno, vale ressaltar, nas palavras de Mueller (2009, p. 30): “[...] a tarefa das ciências particulares é *Forschung*, pesquisa; a da filosofia, *Deutung*, interpretação”. Mueller continua:

Filosofia como interpretação é, então, expressão de um sempre renovado paradoxo: que ela deve interpretar, e com pretensão de verdade, sem para tanto possuir uma chave segura. A filosofia *deve* interpretar, ela é inerentemente exercício

interpretativo. É nesse exercício que ela se revela como filosofia (Mueller, 2009, p. 33).

Mas de que modo ocorrerá o fazer interpretativo da filosofia? A resposta a essa questão pode ser iniciada pelas seguintes palavras, escritas na Dialética Negativa, no aforismo “Constelação”.

O existente singular coincide tão pouco com o seu conceito superior quanto se mostra como ininterpretável. Ele também não é, por sua parte, algo derradeiro contra o qual o conhecimento deveria se chocar. Segundo o resultado mais durável da lógica hegeliana, **ele não é pura e simplesmente por si, mas é em si seu outro e está ligado a um outro**. Aquilo que é, é mais do que ele é (Adorno, 2009, p. 140, grifo meu).

Um dos maiores equívocos do estudo dos fenômenos sociais, denunciado por Adorno, é o ímpeto pela interpretação do conceito como elemento singular, supondo que algo que se constitui na relação com outros conceitos poderia ser compreendido isoladamente. Para Adorno (2009), a compreensão da coisa, no conceito, não pode desconsiderar que sua identidade se constitui do elemento não conceitual. Isto é, além de reconhecer o duplo sentido inerente a cada conceito, o sujeito deve abrir-se para a percepção do não conceitual, tomado não como exterior, alheio, mas como elemento que constitui cada conceito. Torna-se necessário que aquilo que se percebe como não conceitual seja compreendido a partir da relação existente entre os conceitos, ordenados em forma de constelação.

Para Adorno, a filosofia não tem a tarefa de investigar as intenções ocultas e preexistentes da realidade, “[...] mas interpretar uma realidade carente de intenções, mediante a capacidade de construção de figuras, de imagens a partir dos elementos isolados da realidade” (Adorno, 2000, p. 10). Esse modo dialético aberto de interpretar os fenômenos requer que o pesquisador se aproxime da realidade (objeto) sem impor-lhe intenções pré-existentes, cristalizadas no conceito. A ordenação dos conceitos, desse modo, se dará na construção de constelações mutáveis, visando a extração de conexões entre os elementos fenomênicos, para então interpretá-los filosoficamente.

Segundo Bruno Pucci:

Adorno afirmava que a autêntica interpretação filosófica se desenvolvia à maneira das soluções dos enigmas, ou seja, nestes, os elementos singulares e dispersos do fenômeno são colocados em diferentes ordenações, até que se juntem em uma figura, da qual se salta para fora a solução; do mesmo modo a filosofia, na análise de um particular concreto, tem de dispor seus elementos em constelações mutáveis, em diferentes tentativas de ordenação, até que eles se encaixem em uma figura legível como resposta (Pucci, 2021, p.147).

Indubitavelmente, a dialética assume como meta a determinação conceitual de seu objeto. Contudo, ao desempenhar esta tarefa, ela confere aos conceitos “[...] um feitio marcado por uma espécie de liberdade, em contraste com o procedimento tradicional” (Adorno, 2022, p. 493). Para interpretar o conceito sem se ater à mera definição, isolando-o,

o sujeito necessita perceber os movimentos do conceito nas múltiplas interações que os conceitos estabelecem entre si.

A ordenação constelatória dos conceitos presente na hermenêutica adorniana possibilita novas associações, novas perguntas, com base em inferências antes não ousadas, pois as interpretações usuais do conceito buscam defini-lo isoladamente, ignorando o não-idêntico. Diante do exposto, fica evidente o caráter eminentemente revolucionário do pensamento dialético, tomado em sua tônica negativa, que potencializa a ruptura com o conceito cristalizado, inerte, o qual busca reduzir o objeto, tal qual os sistemas socioeconômicos e culturais buscam fazer com os indivíduos.

2. UM MODO DIALÉTICO DE PENSAR A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Figura 3. Obra “Lição de casa, que casa?”



Fonte: Hanilson Silva (2009)

Técnica: Mista sobre tela.

De sujeito à coisa, subjetividade fabricada à forma do mundo líquido.

Forças socializadoras o condicionam,
impondo-lhe um enredo que está fadado a encenar.
A priori, passivo, rende-se à percepção rasa,
sem protagonismo algum.

Da experiência suscitam intuições do não vivido.
Forças do sujeito na ânsia pelo não-idêntico.

Gidalti Guedes da Silva (2024)

Após dedicar o capítulo anterior para o estudo dos conceitos que constituem a Dialética Negativa, fundamento epistemológico de Theodor Adorno, passo agora a realizar um primeiro movimento de aproximação do nosso objeto de estudo, visando compreender os processos formativos de docentes na sociedade contemporânea. Esta aproximação, entretanto, se dará primeiramente pelo estudo de como Adorno aplica a Dialética Negativa na compreensão da sociedade. Por assim dizer, esboço aqui conceitos que configuram a sociologia dialética de Adorno, o que ocorrerá nos quatro primeiros tópicos deste capítulo. Os dois últimos tópicos são dedicados especialmente ao estudo dos conceitos de semiformação cultural e o duplo sentido da educação; seguido de uma reflexão sobre o conceito de experiência estética e seu papel nevrálgico para uma educação que busque possibilitar a emancipação dos sujeitos na sociedade contemporânea.

UMA SOCIOLOGIA EM BUSCA DAS ESSÊNCIAS

Um dos textos de referência para este momento é o curso ministrado por Adorno em 1968, transcrito na obra “Introdução à sociologia”. Logo na apresentação desta obra, Gabriel Cohn esclarece que o frankfurtiano desenvolveu uma sociologia “[...] marcada pelo empenho em descobrir na sociedade o que nela é essencial” (2008, p. 23). O autor continua:

Isso, na linguagem de Adorno, significava buscar o que objetivamente dá sentido aos fenômenos observáveis: a essência como contrapartida necessária das aparências. Nesse ponto, é bom acautelarmo-nos contra as armadilhas da linguagem: essa “essência” não é uma abstração vazia, mas diz respeito aos grandes processos internos à própria sociedade e às tendências que eles imprimem nela (Cohn, 2008, p. 23).

Por meio da verificação empírica do objeto de estudo, a sociologia fica restrita ao fenômeno aparente, mensurável, expresso no número, na mera descrição do que é observável. Ao buscar as essências desses fenômenos, a sociologia dialética encontra seu sentido, refutando diretamente a sociologia de cunho positivista. Por outro lado, a essência “não é uma abstração vazia”, uma busca de conceitos universais desapegados de sua particularidade e historicidade.

A melhor compreensão das essências vincula-se aos estudos do ser, isto é, da ontologia - ὄν e ὄντος [ontos – aquilo que é], e λόγος [logos] – designando a “[...] doutrina que estuda

os caracteres fundamentais do ser: o que todo ser tem e não pode deixar de ter” (Abbagnano, 2007, p. 662). A ontologia, portanto, dedica-se ao estudo do Ser em si, do ser dos entes (coisas), ao estudo das propriedades (predicados) do ser das coisas e da existência (o ente humano). Ainda, cabe aos estudos ontológicos compreender a relação entre o conhecimento ou razão (epistemologia) e sua relação com o Ser. A compreensão da essência de determinada coisa ou ente está circunscrita no campo dos estudos ontológicos.

Feitas estas considerações, a essência que busca a sociologia é aquela que constitui a própria configuração histórica da sociedade – o que, por sua vez, questiona o idealismo. Nas palavras de Adorno, o termo essência não deve ser tomado:

[...] como é compreendido no sentido estrito da teoria do conhecimento, isto é, como um ser em si, puramente conceitual, em certa medida prévio à facticidade e a ser conhecido em sua pureza. A parte do que designei como essencial – como os que me acompanharam atentamente já devem ter notado – falando logicamente, não seria essência no sentido de conceitos singulares, mas sim essência no sentido de leis singulares, que se manifestam e são relevantes para a sociedade como um todo e para o destino dos indivíduos nela (Adorno, 2008, p. 93).

O frankfurtiano aplica à sociologia um dos elementos da Dialética Negativa, reconhecendo que na coisa (a sociedade) há uma dinâmica própria, um movimento dialético permanente, uma configuração que se dá na história. Tais “leis singulares”

não são impostas ao objeto por categorias a priori, mas extraídas do próprio objeto observado no momento vivido. Ainda sobre esse ponto, para Adorno, uma das tarefas da sociologia é:

[...] fixar certas determinações essenciais, como as classes, que perduram em um sentido decisivo, a saber, o da dependência da maioria dos homens a processos econômicos anônimos e não transparentes. Ao mesmo tempo, também derivar ou ao menos compreender, a partir dessa tendência de desenvolvimento, modificações que conduzem a uma situação na qual fatos fundamentais, como o das classes, não aparecem hoje em seu sentido tradicional (Adorno, 2008, p. 91).

Percebo a provisoriedade do conceito na afirmação acima, uma vez que se refere não a uma abstração atemporal da sociedade, mas na compreensão das dinâmicas próprias da sociedade enquanto ser-aí, passivo de mudanças no decurso da história. Isto é, as lógicas de organização do coletivo que, em determinado momento da história, se estabelecem como condicionantes de maior impacto sobre a vida dos indivíduos, podem não ser mais as mesmas em momento posterior da história.

O conceito de sociedade não é de forma alguma um conceito classificatório, não é a abstração suprema da sociologia, que incluiria em si todas as outras formações sociais. Tal concepção confiaria no ideal científico atual da ordem contínua e hierárquica das categorias com o objeto do conhecimento. O objeto para o qual aponta o

conceito de sociedade não é em si contínuo do ponto de vista racional (Adorno, 2001, p. 9-10).⁷

Neste ponto, frustram-se os que buscam um sentido da história e das sociedades, como algo dado anteriormente, pertencente a uma lógica que perpassa a todos os modos de organização social. Fica fragilizado o sentido idealista comteano da história harmônica evolutiva, que se pauta no progresso científico. Também, perde sustentação o sentido marxista da história, como inevitável resultante da dialética das classes, resultante de uma espécie de determinismo socioeconômico. Em ambos os casos, o fazer sociológico é marcado pela redução da complexidade social e histórica à previsibilidade do conceito, firmado em esquemas que são constantemente invalidados pela dinâmica social.

O frankfurtiano expõe a ideologia subjacente ao método científico, quando revela a intencionalidade da abordagem que faz prevalecer o sistema (conceito) sobre os objetos intencionados, pois é justamente esta racionalidade administrada que melhor confere validade ao fazer científico de dominação do sujeito sobre a natureza e sobre o outro ser humano. Ao desconsiderar a práxis e a contradição inerente ao próprio objeto e ao conceito, o fazer científico reduz a experiência humana

7 Texto original em espanhol: “El concepto de sociedad no es en absoluto un concepto clasificatorio, no es la abstracción suprema de la sociología, que incluiría en si misma todas las demás formaciones sociales. Tal concepción confundiría el ideal científico corriente del orden continuo y jerárquico de las categorías con el objeto del conocimiento. El objeto al que apunta el concepto de sociedad no es en sí mismo continuo desde el punto de vista racional”.

ao número, ao dado, retirando dos fenômenos humanos seu caráter de imprevisibilidade, de possibilidade não determinada (Adorno; Horkheimer, 1985).

Esta contribuição de Adorno coloca o pesquisador social sob alerta, para que evite o engessamento metodológico frente a conceitos já consolidados, também no âmbito das Ciências da Educação. É preciso aguçar os sentidos para a percepção de novas dinâmicas presentes na sociedade, que, por vezes, não serão compreendidas por formulações sociológicas anteriores. O pesquisador deve atentar para o fato de que, em muitos casos, o fenômeno estudado pode apresentar uma complexidade diante da qual os conceitos, métodos e categorias já estabelecidos não estão preparados. Por isso Adorno (2008) questiona o estabelecimento de categorias atemporais que devam ser assumidas pelo pesquisador ao intencionar os mais variados modos de ser sociedade. Ao atentar para este questionamento, deve ser evitada uma postura científica totalitária, determinista e niveladora das múltiplas formas de ser das sociedades.

Adorno (2008) reconhece que a imanência da vida não pode ser exaurida ou reduzida ao conceito nem a mero reflexo dos condicionantes materiais observáveis, pois o ser humano se constitui no tempo e no espaço, na intensa e paradoxal relação com múltiplos condicionamentos de sua própria existência. Aqui começa a se delinear a tensão entre sociedade e indivíduo. Antes, contudo, de abordar este tema, vale retomar a vocação da sociologia de descortinar as essências, mas destacando o conteúdo ético presente nesta ação.

Os pensadores da Escola de Frankfurt sobreviveram a duas grandes guerras mundiais, presenciando a máxima contradição entre um grande desenvolvimento da ciência, sob o auspício do iluminismo positivista, em contraste com práticas desprovidas de qualquer mérito moral. O descompasso entre os avanços tecnológicos e a regressão ética das sociedades humanas escancarou o que fora denunciado também por autores como o psicólogo Lawrence Kohlberg. Adorno pôde constatar em vida o que se tem denominado de crise da razão moderna e esgotamento das promessas iluministas, sobretudo no período da corrida nuclear da Guerra Fria, quando a própria sobrevivência da espécie humana passa a ficar ameaçada pelo próprio homem.

Nesse contexto, a busca das essências no fazer sociológico é acompanhada por uma intencionalidade clara: **discernir em que sentido as lógicas estruturantes da sociedade corroboram (ou não) para a sobrevivência e para a liberdade da espécie humana** (Cohn, 2008). Sob esta inspiração, Adorno desenvolveu, por exemplo, um estudo sociológico de grande relevância para o século XX, denominado “Estudos sobre a personalidade autoritária” (Adorno, 2019).

Sob esta intencionalidade, a sociologia deve identificar quais são

[...] as leis objetivas do movimento da sociedade referentes às decisões acerca do destino dos homens, que constituem a sua sina – que justamente é decisivo mudar – e que, de outro lado, também encerram a possibilidade ou o potencial para que a sociedade cesse de ser a

associação coercitiva em que nos encontramos e possa ser diferente (2008, p. 87).

Em termos análogos, aos escritos de Adorno sobre a educação, publicados na obra “Educação e emancipação”, é possível afirmar que, perante o fortalecimento de facetas da barbárie no espírito coletivo, Auschwitz se impõe como elemento paradigmático contra o qual os estudos sociológicos devem ser desenvolvidos. Mais que sentido técnico, isso se estabelece como imperativo ético, que permeia as críticas adornianas aos processos educativos contemporâneos.

O DUPLO SENTIDO DO CONCEITO DE SOCIEDADE

Émile Durkheim (1858-1917) esteve dentre os mais proeminentes sociólogos herdeiros do positivismo comteano (Aron, 2002). O autor percebe que a sociedade moderna do século XIX, como resultado da divisão do trabalho social, da urbanização, bem como da secularização, estava apresentando sérias dificuldades em promover coesão social.

A desagregação da sociedade era compreendida pelo sociólogo como patologia social, contudo, ele compreendia que a solução do problema não estava no cultivo de laços afetivos entre os indivíduos, pautada nas consciências individuais. A coesão social deveria se estabelecer a partir de uma espécie de solidariedade orgânica, firmada no conceito de fato social, demarcado pela força coercitiva (modeladora) oriunda da consciência coletiva, sobre

os indivíduos. Essa compreensão se baseava na crença de que há uma relação positiva entre os factos psíquicos e os fatos sociais, o que garante, segundo o autor, que a consciência coletiva sempre prevaleça sobre as consciências dos indivíduos (Durkheim, 2004).

Sem dúvida, consideramos a coacção a característica de qualquer fato social. Simplesmente, esta coacção não resulta de uma maquinação mais ou menos engenhosa, destinada a esconder aos homens as armadilhas em que se prenderam a si próprios. É simplesmente devida ao facto de o indivíduo se encontrar perante uma força que o domina e à qual se submete; mas esta força é natural (Durkheim, 2004, p. 146).

Durkheim inclui o indivíduo como variável em suas análises sobre o funcionamento da sociedade, mas não o considera enquanto sujeito, uma vez que a intencionalidade da sociologia positivista está na busca por uma ordem social que perpassa as consciências individuais, sem, necessariamente, depender da afetividade, dos vínculos transversais entre grupos sociais específicos, nem mesmo de um exercício pleno de consciência por parte de cada pessoa.

Este modo positivista de pensar a sociedade foi contestado por Max Weber (1864-1920), pensador contemporâneo de Durkheim que, “[...] temia que a sociedade moderna, que é e será burocrática e racional, contribuisse para sufocar o que a seus olhos tornava a vida digna de ser vivida, isto é, a escolha pessoal, a consciência da responsabilidade, a ação, a fé” (Aron, 2002, p. 450). Para Weber (1974), a sociedade somente pode ser compreendida a partir das ações individuais, de onde se origina

sua sociologia compreensiva das motivações dos indivíduos, por meio da categorização dos tipos de ação social.

O autor, por um lado, reconhece a necessidade de elementos organizadores que possam garantir a vida em sociedade, o que deverá ocorrer pelo progresso da estrutura burocrática racional de domínio. Por outro lado, Weber “[...] partilha, com Marx, de uma tentativa de colocar os fenômenos ideológicos nalguma correlação com os interesses materiais das ordens econômica e política” (Gerth; Mills, 1974, p. 65), contudo ele não compreende que os indivíduos e que os fenômenos ideológicos sejam inequivocamente determinados pelas condições materiais.

Herdeiro do pensamento dialético hegeliano e de Karl Marx, Adorno desenvolveu sua práxis sociológica na tensão constante com a tradição positivista, que tende à redução dos indivíduos. Por sua vez, compreendo que a sociologia de Weber tem maior influência dentre os pensadores frankfurtianos, contudo, Adorno desenvolve um conceito dialético de sociedade que se diferencia do weberiano, especialmente por estabelecer uma interface com a psicanálise e com as críticas epistemológicas que se originam na estética.

O movimento constituinte do conceito de sociedade está em seu caráter dialético, a saber, a tensão entre a sociedade e o indivíduo.

Sociedade é – conforme a denominação de Hegel assumida por Marx – um conceito universal concreto. Ou seja, um conceito do qual depende

tudo o que é individual, mas que não é um conceito que seria abstraído logicamente a partir disso, mas que, como condição de sua própria possibilidade, contém em si todos os momentos individuais concretos tal como estes são tratados pelas “sociologias especiais” conforme a divisão usual da ciência (Adorno, 2008, p. 158).

O conceito de sociedade é fundamentalmente dialético. Para Adorno (2008, p. 118), a sociedade “[...] Com efeito, não é nem mera soma ou aglomeração, ou outro nome que preferirem, entre os indivíduos, nem é algo absolutamente independente frente aos indivíduos, mas sempre contém em si, simultaneamente, ambos estes momentos”. O autor, mais adiante em sua “Introdução à sociologia”, busca melhor conceituar dialética na relação com a sociologia:

Dialética apreendida em sentido rigoroso – e aqui os senhores podem compreender exatamente por que a Sociologia precisa ser pensada dialeticamente – porque aqui o conceito de mediação entre as duas categorias contrapostas, de um lado, os indivíduos, e, de outro lado, a sociedade, encontra-se presente em ambos. Portanto, não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago. Por outro lado, também não há sociedade sem que seu próprio conceito seja mediado pelos indivíduos, pois o processo pelo qual ela se preserva é, afinal o processo

de vida, o processo de trabalho, o processo de produção e reprodução que se conserva mediante os indivíduos isolados, // socializados na sociedade (Adorno, 2008, p. 119).

Adorno propõe uma dialética sociológica imanente, que se dá na própria existência histórica dos sujeitos e das coletividades sociais. A sociologia empirista tem apresentado um conceito de sociedade como uma mera soma de indivíduos, que mediante processos coercitivos, se constituem como mero reflexo do consciente coletivo. Teóricos desta linha se voltam para os fatos sociais como fenômenos exteriores aos sujeitos, deixando que a psicologia e a filosofia se ocupem do estudo da subjetividade humana, como bem explicita Aron (2002), em “Etapas do Pensamento Sociológico”.

Em “Dialética Negativa”, ao abordar o conceito de experiência, Adorno afirma:

A constituição impositiva da realidade, que o idealismo tinha projetado para a região do sujeito e do espírito, deve ser reportada para um espaço fora dessa região. O que resta do idealismo é o fato de a determinante objetiva do espírito, a sociedade, ser tanto um conjunto de sujeitos quanto sua negação. Na sociedade, estes sujeitos são irreconhecíveis e permanecem impotentes; daí ela ser tão desesperadamente objetiva e conceitual, o que o idealismo faz passar por algo positivo (Adorno, 2009, p. 17).

Adorno adota um caminho diverso, que pressupõe a percepção dos indivíduos enquanto sujeitos condicionados,

porém não determinados. Ele reconhece que é na existência que se constitui o *ser*, enquanto subjetividade imanente, o que condiciona o conhecimento do *ser* ao conhecimento do mundo, do contexto sociocultural no qual está inserido. Neste ponto, subjetividade e condicionantes histórico-culturais revelam-se indissociáveis, contudo, não identificados em absoluto. O *ser* aí dos sujeitos se faz em um movimento dialético permanente entre a interioridade e a exterioridade (Adorno, 2010).

Neste ponto, vale considerar um ponto de convergência de Adorno com Heidegger, quando este afirma:

A ideia de ser como constância do ser simplesmente dado motiva não apenas uma determinação extremada do ser dos entes intramundanos e de sua identificação com o mundo em geral, como também impede que se perceba, de maneira ontologicamente adequada, os comportamentos da presença. Com isso veda-se completamente o caminho para se ver o caráter fundado de toda percepção sensível e intelectual e para compreendê-las como possibilidade de ser-no-mundo (Heidegger, 2006, p.150).

O ser vem à existência em seu contexto vivencial, tendo em si mesmo as características do mundo (imanência). Contudo, também, é na relação cotidiana com tais condicionantes que o ser é chamado à responsabilidade de decidir, de *ser-com* no mundo. Ao tomar consciência de si, o *ser* se coloca diante da possibilidade da escolha, de decidir. Em estar aberto ao novo reside a liberdade do *ser* (transcendência). “Por tudo isso, o ser humano não é uma essência dada de uma vez por todas, mas é

uma existência que se constrói e que se conquista cada dia ao longo da História” (Pegoraro, 2000, p.36).

O *ser* é sempre uma possibilidade, sendo, algo a vir-a-ser, jamais acabado. Ao intencionar o humano, as relações sociais e a própria história enquanto possibilidade não determinada, o pesquisador compreende o modo da sociologia dialética adorniana não se fundar em um conceito idealista estático e determinado de sociedade, nem se apegar em demasiado a conceitos sociológicos já consolidados.

Reconhecer o caráter dialético da sociedade, portanto, implica em admitir uma relação de mão dupla entre indivíduos e coletividades sociais (Adorno, 2008; 2010; 2015). Para se compreender o mundo, devo elucidar o *ser*, que age no mundo de modo intencional. A existência é o solo fértil onde está enraizada a intencionalidade da consciência. É também no existir que as significações se firmam como condicionantes hermenêuticos para a compreensão de si próprios, do outro e da realidade que o cerca.

Esta forma de compreender a sociedade e o próprio fazer sociológico encontra eco nas palavras de Anthony Giddens, quando trata da dualidade presente no conceito de estrutura. Embora a citação seja um pouco longa, vale a pena fazer referência ao sociólogo inglês:

A estrutura, como conjuntos de regras e recursos recursivamente organizados, está fora do tempo e do espaço, exceto em suas exemplificações e coordenação como traços mnêmicos, e é marcada

por uma “ausência do sujeito”. Os sistemas sociais em que a estrutura está recursivamente implicada, pelo contrário, compreendem as atividades localizadas de agentes humanos, reproduzidas através do tempo e do espaço. Analisar a estruturação de sistemas sociais significa estudar os modos como tais sistemas, fundamentados nas atividades cognoscitivas de autores localizados que se apoiam em regras e recursos na diversidade de contextos de ação, são produzidos e reproduzidos em interação (Giddens, 2009, p. 29-30).

Na sociologia dialética adorniana há, por um lado, uma rejeição a qualquer abordagem que ignore os sujeitos, que os trate como mera derivação dos coletivos sociais e condições materiais nos quais estão inseridos. Por outro lado, há uma rejeição a abordagens que se voltem unicamente para a compreensão dos sujeitos, negligenciando o impacto da interação social entre eles e o impacto que sofrem das condições de sua existência em sociedade.

Vale aqui recorrer às contribuições de Hannah Arendt, pesquisadora que não pertence ao quadro de pensadores frankfurtianos, mas que propôs um conceito dialético de ser humano, com foco no seu processo socializador e formativo:

[...] Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das

condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais (Arendt, 1981, p. 17).

A pensadora compreende a condição humana como algo dinâmico, que se dá em cada contexto histórico específico, pela confluência das condições naturais com os condicionantes criados pelo próprio ser humano (isto é, culturais). Assim, a construção das subjetividades dos sujeitos estudados e daquele que os intenciona não ocorre de modo desconexo, desarticulado do todo, nem mesmo a partir de essências anteriores à existência em sociedade. As subjetividades são constituídas de modo existencial, na constante dinâmica das múltiplas relações cotidianas, que os sujeitos estabelecem uns com os outros e com o meio. Portanto, quando o intuito for elucidar a formação espiritual dos indivíduos, devo compreender o mundo ao seu redor.

A crítica de Adorno e outros pensadores frankfurtianos é que na modernidade, as pessoas são mais condicionadas por elementos fabricados, que elementos da natureza, o que torna a sociedade fruto de sua própria racionalidade técnica utilitarista e mercadológica. Esta é uma dura crítica presente desde a “Dialética do Esclarecimento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 72), da qual não poço prescindir, como segue abaixo:

O sistema deve ser conservado em harmonia com a natureza. Do mesmo modo que os fatos são previstos a partir do sistema, assim também

os fatos devem por sua vez confirmá-lo. Os fatos, porém, pertencem à práxis. Eles caracterizam sempre o contato do sujeito individual com a natureza como objeto social: a experiência é sempre um agir e um sofrer reais.

A partir dos argumentos apresentados até o momento, não há como desconsiderar que a formação do ser-docente ocorre como fruto da sua relação com o outro, numa ininterrupta interação histórica e cultural. Equivocadamente, existem pesquisadores que desconsideram os condicionantes históricos da existência, ignorando que a subjetividade se faz a partir de condicionantes exteriores ao sujeito. Por conseguinte, surgem abordagens sociológicas que recaem sobre as subjetividades tomando-as de modo desconexo da totalidade social e histórica.

Adorno (2008) reconhece os violentos processos de globalização econômica e cultural, que pretendem enquadrar a pluralidade de mundos e sujeitos ao esquematismo moderno e à racionalidade capitalista. Estes processos promovem a reificação⁸, a coisificação do humano, a liquidez das relações, conformam as subjetividades ao consumismo e à cultura do entretenimento e se perpetuam por meio da semiformação cultural.

8 No decorrer deste trabalho, o termo “reificação” será utilizado no sentido empregado por Axel Honneth (2018), na obra “Reificação: um estudo da teoria do reconhecimento”. Honneth reinterpreto o conceito de reificação, dando uma ênfase à sua dimensão intersubjetiva e integrando a “reificação” à sua teoria do conhecimento. O filósofo argumenta que o fenômeno da reificação causa uma espécie de “esquecimento” da capacidade de reconhecer nos outros a sua humanidade, seus sentimentos, desejos e necessidades. Da reificação (coisificação) emerge a indiferença que, por conseguinte, reduz a alteridade.

O modo dialético de fazer sociologia da Teoria Crítica buscou a compreensão de dinâmicas socializadoras e processos de subjetivação que escapavam aos esquemas e sistemas teóricos já estabelecidos na sociologia. Por isso Adorno busca a superação de

[...] um modelo de materialismo dialético reducionista que analisa os elementos superestruturais da formação social inteiramente em termos de suas relações causais com os elementos da infraestrutura econômica (Rush, 2008a, p. 27).

Além da crítica ao positivismo, é muito importante também reconhecer as limitações teóricas de Marx. Fazer isso não invalida sua relevante crítica ao mundo capitalista, nem freia desejos e projetos de mudança social, tampouco promove um olhar sociológico acrítico e conformista. Pelo contrário, isso traz o desafio de repensar a sociedade contemporânea a partir da crítica marxista, mas reconhecendo que esta sociedade possui dinâmicas próprias, marcada por drásticas transformações no campo cultural, com fortes mecanismos de massificação ideológica (Bobbio, 2006).

Neste contexto, o debate sobre a formação dos sujeitos, e sobre as políticas de massificação cultural (por meio da escola e das mídias) ganham ainda maior significado. Compreender o processo formativo como algo secundário, como mero derivado das determinações econômicas, é desconsiderar o lugar histórico que a educação das massas tem ocupado, tanto na reprodução da realidade socioeconômica, quanto no seu potencial contra ideológico.

Na sociologia dialética, há uma preocupação em manter o olhar atento para os atores investigados, bem como para a totalidade social onde estão inseridos. O foco está na análise das forças históricas e culturais que exercem influência direta ou indireta sobre os sujeitos. Os aspectos econômicos, sociais, políticos e ideológicos são levados em conta, como condicionantes para a formação dos sujeitos na sociedade contemporânea, como também para a criação e implementação das políticas educacionais em voga.

Eis o caráter dialético e dinâmico da sociedade. Os condicionantes existenciais constituem os sujeitos que, na tomada de consciência de si mesmos (e do mundo que os cerca), se veem impelidos a refletir, teorizar, decidir e agir, de modo a confirmar a realidade que os cerca ou a suscitar o novo. Isso implica em assumir uma postura metodológica de equilíbrio, procurando rejeitar uma visão idealista e subjetivista de mundo, como também evitar uma visão positiva de conhecimento, um determinismo absoluto dos sujeitos e dos rumos da história.

Em termos metodológicos, portanto, há uma rejeição a toda e qualquer relação – sujeito-objeto, indivíduo-coletividade, subjetividade-cultura – que não reconheça na condição humana a possibilidade de antagonizar-se aos condicionantes históricos de dominação e barbárie (Adorno, 2000, 2008, 2015). Fica evidente a relevância do fazer sociológico sob a intencionalidade da Dialética Negativa adorniana, uma vez que:

[...] a experiência filosófica negativa não é apenas uma crítica ao que fica fora do conceito, àquilo

que o conceito não quis ou não se preocupou em alcançar; ela é ao mesmo tempo uma crítica ao modo de produção da realidade que exclui o outro, o marginal, o não-idêntico. Ela carrega em seu interior algo de negativo contra o sistema e isso constitui a sua dimensão política e utópica; ela se transforma em uma força libertadora (Pucci, 2016, p. 152).

De um lado, essa compreensão dialética acaba por revelar o caráter ideológico (falseador) das doutrinas sociais que assumem o primado individualista, pois tais doutrinas ignoram em seu discurso os vínculos de interdependência existentes entre os sujeitos particulares. Assim o fazem, pois quanto mais fragmentada a sociedade, mais facilmente os indivíduos deixam de agir coletivamente, perdendo as potencialidades de resistência que caracterizam os coletivos devidamente organizados e conscientes de sua não-identidade com o sistema.

Por outro lado, a sociologia dialética em Adorno permite compreender o potencial autopoiético do ser humano, reconhecido como ser que se constitui a partir das múltiplas experiências vivenciadas no seu cotidiano. Abre janelas para o entendimento da força socializadora dos grupos e coletividades sobre os indivíduos, mas também ressalta a possibilidade de emancipação da consciência e da ação recriadora dos sujeitos sobre o meio no qual estão inseridos.

Neste ponto, para a análise da estética na formação continuada de professores universitários, são relevantes tanto o dado subjetivo quanto o intersubjetivo. O primeiro possibilita a compreensão da formação da consciência dos sujeitos em sua

singularidade. O segundo possibilita a análise dos impactos do coletivo e das instituições sobre os sujeitos, bem como o papel desenvolvido por sujeitos que, de modo crítico e criativo, propõem novas formas de ser no mundo, antagonizando-se aos processos de coerção social. Em muitos contextos organizacionais, tais sujeitos representam a exceção (e não a regra) e, ainda assim, atuam como lideranças que contagiam outros sujeitos, de modo carismático (em termos weberianos), e sinalizam possibilidades de mudança.

O ELEMENTO ESTÉTICO NA SOCIOLOGIA

Gabriel Cohn (2008), ao referir-se à sociologia dialética de Adorno, a classifica como uma ciência impura. Para ele,

[...] tal como a sociedade à qual se refere, a Sociologia também não se basta. Encontra-se em contínua, íntima e tensa relação com seus outros, sejam eles a Psicologia (motivo de especial interesse para Adorno, por sua preocupação com a dimensão social da psique individual), ou qualquer outra ciência do homem. A sociologia recebe, destarte, a incumbência de ousar ser impura sem deixar de ser ela mesma: ciência da sociedade que não hesita em perturbar o severo rigor do método com os ruídos da crítica, do entrelaçamento com outras ciências e das exigências normativas (Cohn, 2008, p. 34).

Algo já observado na obra “Dialética do Esclarecimento” (Adorno; Horkheimer, 1985) é que o elemento estético está presente na Teoria Crítica adorniana, desde os debates

epistemológicos aos sociológicos. O conceito de Indústria Cultural, por exemplo, não poderia ser desenvolvido sem a interface entre a estética e a sociologia. Por este motivo, darei atenção a este tema agora.

O termo estética deriva do grego *aisthesis*, que significa sensação, percepção sensível (Hermann, 2021). Enquanto termo que designa a ciência-filosófica da arte e do belo, a etimologia é atribuída ao termo *Aesthetics* (Abbagnano, 2007). Apesar de constituir-se como disciplina no século XVIII, por meio da sistematização realizada por Baumgarten, pode-se afirmar que a filosofia da arte está presente desde a filosofia clássica na Grécia Antiga. Entretanto, somente no contexto do empirismo inglês, a percepção e a sensibilidade tomam lugar de destaque na teoria do conhecimento, reconhecendo presença da dimensão estética do ser humano nas mais diversas situações do cotidiano.

Desde a introdução do termo, autores como Kant, Hume, Burke, Schelling, Hegel, Kierkegaard, dentre outros, ressignificaram o seu sentido, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 2. Ênfases nos estudos sobre Estética na Filosofia Moderna

Autor	Síntese conceitual
Immanuel Kant	A estética é o estudo do belo e do sublime, resultante do livre jogo entre imaginação e entendimento, e é universalmente agradável.

David Hume	Vê a estética como uma questão de gosto subjetivo, que pode ser refinado e consensual entre observadores experientes.
Edmund Burke	Diferencia o sublime, que causa terror e admiração, do belo, que traz prazer e harmonia.
Friedrich Schelling	Vê a estética como conhecimento intuitivo, onde a arte revela verdades profundas e une o finito ao infinito.
Georg Hegel	Considera a estética como a manifestação sensível do espírito absoluto, refletindo a evolução histórica e cultural das sociedades humanas.
Soren Kierkegaard	Abordou a estética em termos existenciais, como um estágio da vida focado no prazer e na beleza, contrastando com os estágios ético e religioso.

Fonte: Abbagnano (2007).

Atualmente, estética (ou filosofia da arte) pode designar “qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas

ou escolas” (Abbagnano, 2007, p. 367). A estética busca compreender a natureza do belo, das obras de arte, da percepção do sujeito perante a obra de arte.

Daniel Herwitz (2010, p. 10) reconhece que “A riqueza da estética consiste nas múltiplas posições culturais a partir das quais tomou forma a reflexão sobre a arte, sobre o belo, sobre a sublimidade, sobre a natureza, sobre a emoção, sobre a intuição e sobre a experiência”. E é neste campo do saber filosófico que surgiu o conceito de experiência estética, designando um momento singular vivenciado na relação entre o sujeito e a obra de arte, instante no qual o sujeito reconhece na obra de arte o belo, em uma experiência de profunda percepção do outro e de si próprio, tal como refleti nos primeiros tópicos deste capítulo.

Não se deve, portanto, restringir o estético ao “[...] domínio das obras de arte e das ponderações de teoria da arte” (Adorno, 2010, p. 43). Mais adiante, o autor afirma: “Aqui, o estético é referido à forma da comunicação subjetiva e se justifica a partir do conceito kierkegaardiano de existência” (Adorno, 2010, p. 45). A experiência estética se dá não somente na relação com a obra de arte, mas em variadas situações, na constante relação entre o sujeito e o mundo com o qual interage cotidianamente. Existência, subjetividade e estética caminham de mãos dadas. O próprio exercício filosófico de Adorno, com destaque ao conceito de Dialética Negativa, se deu como proposta de conferir à estética lugar de maior centralidade na teoria do conhecimento.

Cada pessoa possui uma intencionalidade, isto é, uma estética, um modo de sentir, perceber e interpretar o mundo, que também estará relacionada a uma coletividade, de forma intersubjetiva. Nesse sentido, a estética pode referir-se às crenças, aos valores, aos sentimentos, aos desejos, às intuições humanas colocadas diante de questões cotidianas e da própria busca de um sentido. Estes elementos perpassam o sujeito como um todo, condicionam o olhar, conferindo-lhe uma intencionalidade. Nas mais variadas manifestações culturais, a arte tem sido a forma como se expressam socialmente estes sentimentos e intuições (Diez, 2001).

Fica, pois, estabelecida a relação entre a subjetividade e a arte, enquanto modo de expressão da dimensão estética do ser humano. Mas é também por meio da linguagem artística que ocorrem processos de subjetivação, quando o sujeito se apropria de conteúdos da cultura, o que vem confirmar o estético como forma de comunicação intersubjetiva. Este caráter intersubjetivo do estético relaciona-se diretamente ao social da obra de arte e da própria experiência estética. A mesma dialética encontrada entre sujeito e objeto, e entre subjetividade e objetividade social, está presente na arte enquanto produto social (Nascimento, 2001). Ao seguir o mesmo caminho de seu método dialético, que critica o estudo dos sujeitos de modo isolado de seu contexto histórico-vivencial,

Adorno chega à conclusão de que a estética de Kierkegaard é demasiadamente simbólica, aspirando mais ao sublime e ao gênio do que à obra de arte propriamente dita, e perdendo, portanto,

o seu aspecto material. Em consequência disso, perde-se em Kierkegaard a dimensão histórica e lingüística, muito embora haja um conceito de comunicação implícito e explícito em suas obras (Nascimento, 2001, p. 115).

É neste sentido adorniano que Hélio Hartmann (2001, p. 75) afirma: “A arte é, sem dúvida, uma dimensão social, ou seja, uma atividade humana que se relaciona com todas as demais atividades intersubjetivas do homem”, o que torna o estudo da arte uma possibilidade de compreensão de dimensões da subjetividade humana, na análise tanto do sujeito quando do imaginário coletivo. Esta expressão artística, enquanto social, se dá em cada contexto histórico e cultural específico, revelando uma estética que permeia os modos de viver, os valores, a afetividade, a tessitura das relações interpessoais, as formas das estruturas organizacionais e até mesmo os elementos da linguagem religiosa.

Em “Teoria Estética”, Adorno (2012, p. 17) afirma que:

As obras são vivas enquanto falam de uma maneira que é recusada aos objetos naturais e aos sujeitos que as produzem. Falam em virtude da comunicação nelas de todo particular. Entram assim em contraste com a dispersão do simples ente. Mais precisamente enquanto artefatos, produtos do trabalho social, comunicam igualmente com a empiria, que renegam, e da qual tiram o seu conteúdo.

Ao passo que ele reconhece o caráter social da dimensão estética, Adorno evidencia o potencial crítico inerente à obra de arte. Para Belarmino Costa, quando autêntica, a arte constitui-se:

[...] numa força negativa, de estranhamento do sujeito em relação à realidade dada. Sua linguagem figurativa, sem que esteja dissociada do movimento histórico, representa uma esfera do conhecimento capaz de exteriorizar a dissonância e a inconformação (Costa, 2001, p. 157).

A atitude filosófica e reflexiva está associada a esta força negativa potencializada pela experiência estética. Como forma de expressão subjetiva, o sujeito recorre à arte na produção ou contemplação da poesia, das cores, das formas, da música e outras maneiras de expor aquilo que não pode ser dito em categorias racionais tão precisas, nem pode ser encontrado objetivamente na realidade que se vive.

Na arte, mesmo que se busque a *mimesis* do mundo dado, o belo revela-se como contraponto ao vivido. É justamente aí que reside a liberdade da arte e onde deve se situar a experiência estética, na capacidade humana de estranhamento da realidade posta, na possibilidade do espanto diante de si mesmo e diante do mundo. Esse é o mérito do pensar filosófico engendrado do elemento estético, bem como da interface entre estética e sociologia.

Agora, continue navegando comigo para perceber a relação entre a estética e a dimensão ética do fazer sociológico. Bruno Pucci (2003, p. 386) enfatiza que “Adorno defende o poder crítico da arte modernista e evidencia o momento negativo intrínseco que a obra de arte exerce em sua relação

tenza com a sociedade”. Nisso consiste o caráter potencialmente subversivo do estético, que demarca sua relação com a ética e com uma atitude filosófica reflexiva, isto é, não dogmática, uma vez que:

O ideal estético de Adorno associa Ética, Estética e Filosofia como atividades e posturas capazes e responsáveis por registrar sua época, o que na contemporaneidade significa a elaboração de veemente crítica ao capitalismo instaurado na sociedade (Diez, 2001, p. 132).

A estética, portanto, é apresentada como possibilidade de superação da barbárie, de refutação da razão instrumental, de promoção da autonomia dos sujeitos. Para Carmen Diez (2001, p. 126), “[...] a arte não deve se render ao fetiche do material, nem à fuga do real, pois no primeiro caso estaria abortando sua vocação e, no segundo, alijando-se do real, do que se passa em sua época, como se a obra se bastasse a si mesma”.

A arte autêntica conduz o sujeito à autonomia, quando o liberta dos mecanismos estéticos ideológicos, que apresentam a realidade de modo distorcido, ao passo que reduzem a imaginação. O conteúdo de verdade da arte se manifesta como livre fruição dos sujeitos perante a estética da modernidade capitalista, numa relação antitética e criativa perante os condicionantes culturais. Esta liberdade da arte, na sua interface com as relações de poder instituídas no mundo capitalista, vem como oposição ao discurso da sociedade burguesa, onde “[...] A liberdade é confundida com a sua ausência quando ela substancialmente se transforma, para os indivíduos, apenas

na liberdade de vender a própria força de trabalho como mercadoria” (Schweppenhäuser, 2003, p. 391).

Note aqui tanto a declaração do potencial antitético da arte, quanto o reconhecimento de que as metodologias de compreensão sociológica não devem reduzir a arte-subjetividade ao determinismo econômico. Assim como Adorno, mas pelo viés da psicologia, Vigotski se deparou com a mesma dificuldade metodológica de delimitar o problema sociológico da arte, o seu problema psicológico. O próprio Vigotski compreende que a arte não pode ser explicada diretamente, como algo que deriva das relações econômicas (Mostafá, 2006). Para ele, as complexas relações entre arte e sociedade “[...] de modo algum podem ser reduzidas a uma forma simples e unívoca de reflexo” (Vigotski, 2001 *apud* Mostafá, 2006, p. 152). Ainda que se reconheça a força dos condicionantes materiais sobre a existência humana, esta, enquanto experiência, não se reduz a tais determinantes.

Caminhando para a conclusão deste tópico, vale ainda tomar o sentido negativo presente na estética como elemento norteador da compreensão dialética de sociedade, fazendo diálogo com o tópico anterior: “O duplo sentido do conceito de sociedade”. Peter Berger (1929-2017), sociólogo de tradição weberiana, afirmou que:

A sociedade é um fenômeno dialético por ser um produto humano, e nada mais que um produto humano, que no entanto retroage continuamente sobre o seu produtor [...]. As duas asserções, a de que a sociedade é produto do homem e a de que o homem é produto da sociedade, não se

contradizem. Refletem, pelo contrário, o caráter inerentemente dialético do fenômeno social. Só se compreenderá a sociedade em termos adequados à sua realidade empírica se este seu caráter for devidamente reconhecido (Berger, 1985, p. 15).

Para Berger, o processo dialético ocorre em três momentos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização. O autor reconhece que há um processo dialético fundamental da sociedade ao colocar seu foco na ação desses indivíduos enquanto construtores do mundo, salientando a relevância da experiência religiosa para esse feito. Ele também salienta os processos coercitivos presentes na socialização dos indivíduos.

Adorno e Berger concordam com o caráter dialético da sociedade; contudo, discordam da maneira como esse processo se desenvolve. Berger, no intuito de compreender sociologicamente a religião como um produto histórico, acaba por enfatizar o processo de construção simbólica dos bens religiosos (exteriorização) e como esses, uma vez objetivados, retroagem sobre os sujeitos (interiorização) (Berger, 1985). Essa compreensão acaba por confirmar a função reprodutora da religião como instituição social que age na manutenção do *status quo*.

A abordagem sociológica em Adorno altera essa lógica, uma vez que o caráter dialético da sociedade não se limita a processos históricos lineares de tese, antítese e síntese. Ele não parte de um “indivíduo” supostamente autônomo, que constrói a realidade. Mas, sob inspiração epistemológica da estética, primeiramente Adorno inicia sua abordagem sociológica

procurando identificar que forças socializadoras atuam sobre os sujeitos desde seu processo constituinte (em termos ontológicos) no capitalismo tardio. Após identificar tais forças, ele procura melhor compreender o movimento de negação inerentes aos sujeitos, que seja capaz de transcender a racionalidade técnica, que é totalitária e promove a reificação.

Essa forma de intencionar a sociedade secundária a busca pela síntese, deixando o olhar do sociólogo mais atento ao caráter dialético negativo (busca de antítese), presente na relação de tensão contínua (afirmação e negação), na tensão criativa entre sujeitos e coletividades. Considerando os estudos sobre a dimensão estética do humano, ele advoga que o processo de emancipação da consciência garante aos sujeitos a oportunidade de melhor discernir as pressões por eles sofridas, exercidas pelos grupos e instituições. Do discernimento nasce a possibilidade de transcendência das condições socioculturais.

A partir da teoria estética apresentada por Adorno, a pesquisa sociológica não trata os atores pesquisados como mera extensão dos condicionantes que buscam a tudo homogeneizar, mas como sujeitos portadores de (relativa) autonomia. Outra dedução de extrema relevância é que, a partir do reconhecimento do potencial subversivo e criativo da obra de arte, enquanto expressão da subjetividade, o sujeito-pesquisador deve aproximar-se dos fenômenos sociais com um olhar livre e desapegado, embora esteja muito atento aos detalhes, à exceção, àquilo que escapa às lógicas totalitárias e aos instrumentos coercitivos da sociedade.

INDÚSTRIA CULTURAL: VIDAS PARA O CONSUMO

Na análise da sociedade moderna sob a égide do capitalismo, um dos conceitos mais importantes trabalhados por Adorno foi “Indústria Cultural”, o qual tratei anteriormente. Neste tópico, dedicarei maior espaço, uma vez que tal fenômeno social estabelece condicionantes sobre a sociedade como um todo e impacta direta ou indiretamente as práticas educativas e os processos formativos de docentes.

Desde o estabelecimento dos alicerces da modernidade, as sociedades têm sido marcadas pelo fenômeno de diferenciação das pessoas, que vivem majoritariamente aglomeradas em cidades cosmopolitas e num pluralismo cultural nunca visto antes. Esse processo coincide com o momento em que se estabelece a crise dos metadiscursos bem compreendida por Lyotard (2021). Sobre este ponto, Adorno (2002, p. 7) considera que:

A tese sociológica de que a perda de apoio na religião objetiva, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização deram lugar a um caos cultural é cotidianamente desmentida pelos fatos. A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. As manifestações estéticas, mesmo a dos antagonistas políticos, celebram da mesma forma o elogio do ritmo do aço.

Esta ideia é confirmada de outro modo por Adorno, na sua “Introdução à Sociologia”:

[...] a totalidade em que vivemos e que podemos sentir a cada passo e em cada uma de nossas ações sociais, não é condicionada por uma comunhão imediata que abrange a todos, mas é condicionada justamente pelo fato de sermos essencialmente separados uns dos outros tal como ocorre na relação abstrata de troca (Adorno, 2008, p.127).

Para que seja estabelecida uma cultura do consumo, reificada no *fetichê* da mercadoria, conferindo a todos e a tudo um ar de semelhança, é necessário que os valores e as formas de sociabilidade tradicionais sejam diluídos.

Uma das diferenças do capitalismo industrial para o momento econômico atual é a influência determinante dos meios de comunicação/informação na economia e na cultura. No capitalismo industrial, “[...] a propriedade dos meios de produção era o principal determinante, [na atualidade] o fator dominante é a maneira pela qual se distribuem na sociedade os bens culturais, o saber e a informação” (Dommen, 2000, p. 75). Rodrigo Duarte compreende que esta mudança ocorreu como reflexo da insinuação do elemento estético na esfera econômica, desde os primórdios do capitalismo tardio. Segundo Duarte:

[...] o valor de troca da mercadoria, que, como se sabe, é a verdadeira realização do valor (-trabalho) que ela possui, só se consome se ela sinaliza ao possível comprador um valor-de-uso que, especialmente nessa fase tardia do capitalismo, *pode ser* inteiramente fictício. Em qualquer caso,

o aspecto *estético* da mercadoria assume uma dimensão importantíssima, pois é ele que, em última análise, decidirá se os objetos produzidos pela indústria satisfarão as condições para fazer com que o valor se realize (e, com ele a mais valia) ou se eles se amontoarão por tempo indeterminado nos armazéns, na conta dos *faux frais* do sistema capitalista (Duarte, 2001, p. 32- 33).

A manutenção do sistema capitalista depende do incentivo ao consumo e, neste intento, o aspecto estético da mercadoria é explorado pelos meios de comunicação de massa. Trata-se do *fétiche* da mercadoria, que busca tornar um produto necessário ainda mais atraente, e cria o desejo de consumir produtos supérfluos, desnecessários à existência humana. Isso implica na difusão de valores e na apresentação da mercadoria como o *belo*, o desejado. O ato de consumir é dado como algo que constitui a experiência da felicidade, a satisfação. Apresenta-se um sentido de vida que se realiza no ato de comprar e desfrutar dos prazeres e deleites que a sociedade do consumo tem a oferecer.

Ao valor da mercadoria são agregados valores estéticos. Daí a importância de que os elementos estéticos da experiência humana sejam influenciados de algum modo e estejam sob controle mediante estímulos midiáticos. Eis o encontro entre economia e subjetividade humana, entre técnica e intenção, entre indústria e cultura. Na busca incessante do acúmulo, empresas e grandes corporações econômicas minimizam seus custos para que seus produtos se tornem mais competitivos.

Aliado a isso, tais empresas investem boa fatia de seus recursos na propaganda e incentivam a sociedade a um consumo desenfreado (Adorno; Horkheimer, 1985).

Como bem afirmou Zygmunt Bauman (1925-2017), sociólogo polonês que desenvolveu relevantes pesquisas em diálogo com o pensamento de Theodor Adorno e Hannah Arendt: “A apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna. Essa apresentação, porém, não foi uma peça de um ato: é uma atividade reencenada diariamente” (Bauman, 2021, p. 43)⁹. Contudo, o autor evidencia algo singular da sociedade contemporânea:

[...] a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização (Bauman, 2021, p. 44).

Ocorre o deslocamento da responsabilidade do coletivo (sociedade, estado, sindicato etc.) para o indivíduo, por tornar *de facto* aquilo que, na estrutura social, apresenta-se somente como *de jure*. Isto é, não basta que tenha nascido burguês, ou em uma sociedade burguesa, ainda é necessário que cada indivíduo viva a vida como burguês.

9 A influência do pensamento de Adorno sobre a sociologia de Bauman fica evidente nas obras “Modernidade e holocausto” (1989), “Vida líquida” (2005) e “A sociedade individualizada” (2001). Já a influência sofrida por Arendt está presente nas obras “Modernidade e holocausto”, “Ética Pós-moderna” (1993), “Vidas desperdiçadas” (2004) e “Medo líquido” (2006).

Neste contexto sociocultural, a conquista da identidade é mediada pelo poder de consumo. Para terem condições de consumir, as pessoas passam não mais a trabalhar para viver, mas vivem para trabalhar e ganhar dinheiro para reproduzirem o hábito do consumo (Bauman, 2008). Numa sociedade consumista as pessoas valem pelo que tem e não pelo que são. A pessoa que não tem acesso ao consumo perde certa medida da aprovação coletiva ou sofre exclusão social. A busca dos bens materiais se coloca como maior projeto de vida, onde consumir se converte em necessidade existencial. A este fenômeno Adorno denomina Indústria Cultural, quando grupos hegemônicos, por meio das mídias, impõem (de modo cativante) visões de mundo, pontos de vista, articulações do senso comum, gostos, tendências, conceitos, valores e desejos de consumo.

Nos séculos xx e xxi, com o advento dos meios de comunicação de massa – incrementados posteriormente com a gestão algorítmica dos múltiplos recursos advindos da internet – as bases materiais da sociedade capitalista, a indústria e o mercado, expandiram suas lógicas passando a estabelecer novos condicionantes para a subjetividade humana, num processo de modelagem estético-comportamental das massas, contradizendo a própria premissa liberal da promoção da liberdade dos sujeitos.

Ao que parece, a crítica de Adorno ainda é válida:

[...] Toda cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se. Os dirigentes não estão mais tão interessados em escondê-la; a sua autoridade se

reforça quanto mais brutalmente é reconhecida. O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados com arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que reproduzem de propósito. O cinema e o rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos (2002, p. 8).

Na Indústria Cultural, o capital encontra o seu triunfo, pois consegue estabelecer condicionantes estéticos ao sujeito. Palavra, música e imagem encontram-se perfeitamente, imprimindo no sujeito por meio de elementos sensíveis às mesmas lógicas da reprodução presentes no pátio da indústria. Após o dia a dia no trabalho e/ou na escola, após a experiência cotidiana na realidade fabricada e transformada pela indústria,

O trabalhador, durante seu tempo livre, deve se orientar pela unidade da produção. A tarefa que o esquematismo kantiano ainda atribuía aos sujeitos, a de, antecipadamente, referir a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomado do sujeito pela indústria (Adorno, 2009, p. 8).

A Indústria Cultural, pela via estética, procura estabelecer seu controle, suprimindo a possibilidade de sentimentos, impressões e intuições que representem a negação da estrutura do mundo fabricado. Para tanto, os meios de comunicação entretêm as massas com uma espécie de simulacro de arte, arte leve, na medida em que não coloca o sujeito diante de

um contraponto ao vivido. Ocorre uma espécie de atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural por meio da reprodução e repetição, paralisando a capacidade de se pensar em outra realidade que não a que se vive. A indústria cultural fornece às massas seu próprio belo, o consumo e o prazer efêmero, como uma suposta experiência de negação da realidade presente, mas que acaba por confirmá-la.

Para Lipovetsky (2020, *online*):

O capitalismo de consumo é o motor do crescimento nas sociedades hipermodernas, o nervo da economia. Desde os anos 1950 o capitalismo se entranhou no consumo de massa, e isso transformou os modos de vida. [...] Hoje Don Juan é o sistema capitalista. Ao mesmo tempo mudou a nossa relação com a vida. Difundiuse uma ética de caráter hedonista, é preciso aproveitar a vida, curtir, viajar, se divertir. Desde os anos 1950 falamos na *fun morality*, o prazer e sua busca se tornaram legítimos, e a consequência disso é que pouco a pouco essa lógica de sedução e prazer tomou conta até mesmo da educação, que foi reestruturada, assim como a economia.

O indivíduo, enquanto ser de desejo e de apreciações estéticas foi incluído no modo de produção capitalista, mas não como sujeito, apenas como engrenagem da estrutura simbólico-material do consumo. Esta crítica à sociedade de consumo também está presente nos escritos de Bauman. Segundo o autor:

A sociedade de consumo tem por premissa satisfazer os desejos humanos de uma forma que

nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado; o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito. [...] A *não* satisfação dos desejos e a crença firme e eterna de que cada ato visando a satisfazê-los deixa muito a desejar e pode ser aperfeiçoado – são esses os anúncios da economia que têm por alvo o consumidor (Bauman, 2008, p. 105).

A racionalidade moderna consumista promove uma insatisfação crônica. É sobre esta base que se sustenta a sociedade capitalista. Essa plena identificação entre expectativas de consumo e a condição existencial dos sujeitos tem se estendido para outras áreas da vida social. Em sua obra “Amor Líquido”, Bauman (2004) adverte sobre um quadro de rede de relacionamentos que, se por um lado parecem conectados pelos mais variados meios de comunicação, por outro se mostram cada vez mais fluidos, dispersos. O autor estabelece um diálogo com os estudos de Erich Fromm acerca das relações humanas, especificamente quando este estudo se volta para o sexo em si, ou sexo pelo sexo. Questiona-se qual a expectativa de duas pessoas que mantém esta forma de vínculo.

União – porque é exatamente o que homens e mulheres procuram ardentemente em seu desespero para escapar da solidão que já sofrem ou temem estar por vir. Ilusão – porque a união alcançada no breve instante do clímax orgástico “deixa os estranhos tão distantes um do outro

como estavam antes”, de modo que “eles sentem seu estranhamento de maneira ainda mais acentuada”. Nesse papel, o orgasmo sexual “assume uma função que o torna não muito diferente do alcoolismo e do vício de drogas”. Tal como estes, ele é intenso – mas “transitório e periódico” (Bauman, 2004, p. 62).

Este quadro de fragilidade das relações entre insaciáveis sujeitos tende a se agravar ¹⁰. Uma vez acrisolados pela racionalidade líquida da sociedade do consumo, o que devem fazer sempre não é acumular bens, a não ser que desejem entulhar coisas, formando um amontoado de coisas que, uma vez consumidas, são deixadas de lado. O consumidor contemporâneo, além de usar as coisas e pessoas, deve descartá-las. Esta mesma lógica se segue nos relacionamentos interpessoais. Desse modo, relações mediadas pela internet calham bem como forma e conteúdo, pois o simples clique no *mouse* apaga, ignora um e-mail sem respondê-lo, além de possibilitar de modo mais eficiente que a pessoa aparente ser o que ela não o é.

Outro impacto da cultura de consumo está na experiência do tempo. Um dos traços do mundo contemporâneo é que o ser humano não se compreende mais como ser histórico. Isto se deve, primeiramente, por três fenômenos interligados e

10 Assim como Theodor Adorno e demais pensadores frankfurtianos, Bauman também vai dialogar com Freud, nas obras *Mal estar da Pós-Modernidade* e *Mal estar da Civilização*, nas quais se afirma o ser humano como ser que se move no mundo a partir dos seus desejos, um ser desejante.

simultâneos: a) a quantificação do tempo pelo uso generalizado do relógio; b) a sensação de que o tempo passa rapidamente e c) a valorização mercadológica do tempo pela necessidade da produção (Libânio, 2001). Estes fenômenos geram no ser humano uma grande sensação de perda de tempo, associada ao espírito insaciável, reduzindo as oportunidades de experiência a vivências aligeiradas.

O ser humano, deste modo, projeta-se a uma experiência intensa e hedonística do presente, perdendo o referencial histórico, desprezando o passado e atuando na sociedade sem uma consciência histórica. Este fato é agravado diante da perda de referenciais e de um pessimismo generalizado quanto ao futuro. A busca de conforto, de comodidade e de entretenimento assumiu lugar de maior importância na escala de valores, ao passo que atividades que exigem maior sacrifício, persistência e compromisso ficaram em segundo plano (exceto quando as atividades são destinadas à aquisição de riquezas).

A indústria cultural torna o seu produto cultural atrativo, como entretenimento:

Não obstante, a indústria cultural permanece a indústria do divertimento. O seu poder sobre os consumidores é mediado pela diversão que, afinal, é eliminada não por um mero *diktat*, mas sim pela hostilidade, inerente ao próprio princípio do divertimento, diante de tudo que poderia ser mais do que divertimento (Adorno, 2002, p. 30).

Na massificação cultural, a subjetividade não é esquecida como variável. Pelo contrário, ela é elemento crucial para a

conquista da adesão dos consumidores culturais. Ao passo que se divertem, os consumidores culturais assimilam visões de mundo, narrativas de felicidade. Os processos de subjetivação não ocorrem de modo forçado, mas como aparente movimento do desejo dos consumidores. Pela lógica própria da propaganda, devem satisfazer expectativas das massas de trabalhadores.

Como diria Honoré de Balzac, ao descrever a classe trabalhadora parisiense de meados do século XIX: “Se não fossem as tabernas, a cada terça-feira cairia um governo”. Ele destaca como os trabalhadores explorados nas fábricas buscam anestesiamento na bebida e no entretenimento. De modo semelhante, a Indústria Cultural entorpece e diverte os cidadãos, ao passo que lhes retira os desejos de transformação social.

Sobre o tema, Rodrigo Duarte considera:

Mais uma vez, aqui, é de fundamental importância o momento estético implícito nos objetos, apresentados ao público de um modo tal que, na ausência de um mínimo de reflexão, não resta ao “consumidor” outra alternativa senão a de “comprar”, agora não mais essa ou aquela mercadoria, mas o sistema de exploração econômica como um todo (Duarte, 2001, p. 33).

A submissão ideológica das massas se confirma ainda mais pela oferta de entretenimento presente na Indústria Cultural. Para Adorno, “[...] diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para

que estejam de novo em condições de enfrentá-lo” (2002, p. 30-31). Mais adiante, ele confirma:

Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, a fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado (Adorno, 2002, p. 41).

O processo de reprodução no campo estético dos condicionamentos materiais se consolida na cultura do entretenimento, que apresenta um escape, um prazer momentâneo e efêmero. O entretenimento tornou-se crucial para que o sujeito se sinta bem, assumindo um caráter viciante, como que pílulas que entorpecem a imaginação e a capacidade intuitiva e criativa de negação da realidade presente.

Quanto maior a força e capacidade associativa dos grupos, maior sua capacidade de resistência cultural e de apropriação alternativa da cultura de massa intencionada nas mídias. Quanto mais fragmentados os grupos, quanto mais relativizadas as tradições familiares, quanto mais diluídas as narrativas que conferem identidade específica a um povo, e quanto menor a consciência de classe, mais fácil será a assimilação dos imperativos estéticos da Indústria Cultural por parte das massas. Do século XIX aos dias atuais, à revelia de qualquer crise de paradigma científico ou moral, o sistema capitalista tem se expandido, sobretudo após a queda do bloco socialista, não havendo lugar ou cultura onde as lógicas

do capital não se façam presentes. A relativização, própria do pluralismo contemporâneo, tem promovido a desarticulação de fundamentos morais das culturas locais, ao redor do planeta (Bauman, 2021).

Ao passo que se relativizam as culturas locais, com sua moralidade e estética próprias, a cultura de mercado oferece bases para uma nova moral universal. Não a moral calcada em normas e valores religiosos, nem mesmo aquela inspirada no racionalismo humanista, preocupado com a manutenção de condições dignas de sobrevivência aos seres humanos. Trata-se sim de um sentido de vida alicerçado na experiência cotidiana do consumo e do prazer individualista, sem conexão ou responsabilidade alguma com as tradições e conquistas da humanidade. Os vínculos de solidariedade se desfazem na liquidez da cultura contemporânea globalizada.

Compreendo, portanto, que diante da crise da razão moderna, dos processos de globalização, da relativização das culturas locais e diante da ausência de um consenso mínimo de moralidade universal, a Indústria Cultural se firma a largos passos como homogeneizadora de uma estética do consumo em meio à heterogeneidade cultural e de classes.

Entretanto, não poderia concluir este tópico somente falando das lógicas totalitárias do sistema. Devo olhar também para o pequeno, para o local, onde existem ações que em certo sentido divergem do hegemônico, que teimosamente escapam. A partir deste olhar ao singular emergem descobertas sociológicas importantíssimas. Para Lourenço Vilches “[...] a comunicação

é global, como ocorre com a televisão. Mas os destinatários negociam localmente o significado simbólico das mensagens” (1997, p.84). René Dreifuss considera que “[...] a mundialização de padrões de consumo e de métodos e estilos internaliza-se nas diversas sociedades, com intensidade e sentido desiguais [...] e é sentida de formas diferentes na vida cotidiana de cada um” (Dreifuss, 1997, p.179).

É possível falar de uma hermenêutica de classes ou grupos, compreendida como a capacidade de cada grupo social se apropriar dos condicionantes materiais da vida cotidiana, e dos conteúdos veiculados pela Indústria Cultural, a partir de seu próprio olhar. Por exemplo, quando falo dos pobres segregados que residem em tantos bairros periféricos das metrópoles. Enquanto no estilo de vida burguês, a rua não é mais lugar de encontro e o vizinho é um estranho; nos bairros de periferia, mesmo convivendo diariamente com a violência, as pessoas continuam ocupando as ruas e calçadas. Ali continua sendo lugar de articulações sociais e as relações entre vizinhos resistem vivas. Para garantir sua sobrevivência, famílias se articulam estabelecendo laços afetivos e vínculos associativos informais.

Estas formas de sociabilidade estabelecidas nas periferias de grandes metrópoles testificam, a seu modo, o caráter de não-identidade dos sujeitos frente ao coletivo. O fato de serem comportamentos não esperados, que fogem ao modelado e escapam ao fato social, torna tais formas sociais tão importantes para o estudo da sociologia dialética. Para além da

denúncia, no conceito da Indústria Cultural reside o espírito de inconformidade e de mudança.

SEMIFORMAÇÃO CULTURAL E O DUPLO SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Segundo Franco Cambi (1999, p. 207), é juntamente com a modernidade que emerge a pedagogia, enquanto saber da formação humana que tende ao controle de processos sociais.

[...] A sociedade moderna, na sua identidade educativa e no seu desejo de pedagogização, atribui assim um papel central à família e à escola, renovadas na sua identidade, mas estende a sua ação conformativa também a muitos outros âmbitos, até o do trabalho (com o sistema de fábrica e a elaboração de regras funcionais aos tempos e às funções da máquina) ou do tempo livre (com o desenvolvimento do associacionismo, que torna não ocioso e programado também o tempo de não trabalho); realizando assim um projeto cada vez mais explícito, cada vez mais vasto, cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade e colocando depois nas mãos do Estado o projeto de pedagogização da sociedade civil.

A consolidação do projeto da modernidade exigiu que se formassem cidadãos. Não mais homens e mulheres do campo, analfabetos, apenas conhecedores do instrumental básico da produção de subsistência. Não mais se buscavam pessoas orientadas por uma visão de mundo teológica e/ou mística. A própria

concepção de tempo e espaço do homem rural, regulado pela natureza, não mais servia aos interesses da sociedade capitalista.

A modernidade, enquanto projeto de sociedade do esclarecimento, em sua vertente positivista, concebeu um novo modelo de ser humano. Nela, torna-se indispensável que a pessoa seja alfabetizada, conhecedora das novas tecnologias utilizadas nas fábricas, regulada pelo tempo da produção e não pelo tempo da natureza. Importam pessoas disciplinadas pelo relógio de pulso, que tenham uma vida mecanizada, pois tempo é dinheiro. Para que a formação deste ser humano moderno fosse exitosa, além de oferecer o conhecimento necessário para o trabalho industrial, foi necessário que as modificações ocorressem de modo mais profundo, na própria subjetividade, caracterizando um processo de internalização (subjetivação) de uma nova disciplina, um novo modo de ser.

Dentre os sociólogos de índole positivista que estudaram e militaram em favor desse projeto de sociedade, Émile Durkheim (1858-1917) sem dúvida foi um dos mais proeminentes. Suas maiores contribuições constam nas obras: “Da divisão do trabalho social” (1893), “As regras do método sociológico” (1895), “O suicídio” (1897) e “As formas elementares da vida religiosa” (1912). É com Durkheim que Adorno estabelece forte interlocução em suas reflexões sociológicas, mencionando as propostas do autor, para em seguida questioná-las desde a epistemologia social dialética.

Seguindo os parâmetros metodológicos das ciências naturais, Durkheim (2004) desenvolveu o conceito de fato

social. Para conhecer o funcionamento da natureza e exercer sobre ela o domínio, cabe ao pesquisador compreender as regras, ou mesmo, as leis naturais que se portam como fatos naturais, perante os quais os seres vivos estão submetidos. De igual modo, para conhecer o funcionamento da sociedade, – no intuito de melhor geri-la ou programar ações que possam sanar as patologias sociais – o sociólogo deve compreender primeiramente quais fatos sociais garantem à sociedade o seu funcionamento orgânico.

Para o sociólogo francês, os fatos sociais se caracterizam como “[...] maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (Durkheim, 2007, p. 4). Além da característica de exterioridade, os fatos sociais ocorrem como tendência geral do organismo social, devido a seus mecanismos coercitivos que são responsáveis por garantir que os indivíduos não-idênticos ao todo sejam conformados forçosamente. No estudo dos fenômenos sociais, correntes sociológicas da educação fundamentadas no conceito de fato social em Durkheim naturalizam a prevalência do coletivo sobre o indivíduo.

Na obra “Da divisão do trabalho social”, publicada originalmente em 1893, Durkheim desenvolve um estudo sobre a relação entre os indivíduos e a coletividade. Para o autor, para que o organismo social esteja saudável ele deve funcionar de modo harmonioso, tornando-se necessário que haja um fundamento moral que perpassa a consciência coletiva,

conferindo um sentido e uma identidade coesa dos indivíduos. Durkheim reconheceu que ao passo que se intensifica a divisão do trabalho social, os vínculos de solidariedade entre os indivíduos são fragilizados, ocorrendo a fragmentação social e a anomia. Entretanto, em momento algum admitiu que a causa para tal fragmentação social sejam as contradições internas estruturantes do próprio modo de vida capitalista.

No intuito de superar o que ele considera uma patologia social, Durkheim se dedicou a um empreendimento pedagógico que, segundo ele, está entre os mais ousados que já se tentou realizar. Afirmou o sociólogo, no ensaio “O ensino da moral na escola primária”: “Decidimos ensinar a moral para nossas crianças das escolas primárias em termos puramente laicos. Estou entre aqueles que acreditam que esse empreendimento é necessário e possível” (2007, p. 62). Esta foi uma das principais preocupações da vida do sociólogo, segundo o qual a função primordial da educação formal é justificar racionalmente as regras morais que regulam uma sociedade democrática de governo laico, erigida sobre as bases socioeconômicas do capitalismo.

Para Durkheim, esta potência moral é a *sociedade* da qual cada indivíduo faz parte. Uma vez que, “[...] com efeito, uma sociedade é para seus membros aquilo que um deus é para seus fiéis. Um deus é um poder superior ao homem, que lhe dá ordens, da qual o homem depende” (2007, p. 68). Da mesma forma o faz a sociedade, que age por meio dos mecanismos de coerção dos indivíduos, visando a manutenção da *ordem* e da coesão social. A partir desta concepção positivista, a educação,

tomada como fato social e colocada a termo por meio das instituições sociais, sempre estará a serviço da adaptação dos indivíduos à sociedade, valendo-se, se necessário for, de procedimentos coercitivos.

A proposta educacional de Durkheim ofereceu fundamento teórico ao grupo das teorias educacionais consideradas *não-críticas*, conforme Dermeval Saviani (2009), em “Escola e Democracia”. Estas teorias (a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista), apesar de possuírem diferenças metodológicas, organizacionais e/ou didáticas, tem algo de comum: não apresentam uma crítica às bases econômicas e ideológicas da sociedade moderna, ao passo que se dão por realizadas no ato de convergir o particular ao todo.

Na “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer fazem uma crítica veemente ao ensino da moral positivista:

As doutrinas morais do esclarecimento dão testemunho da tentativa desesperada de colocar no lugar da religião enfraquecida um motivo intelectual para perseverar na sociedade quando o interesse falha. Como autênticos burgueses, os filósofos pactuam na prática com as potências que sua teoria condena. As teorias são duras e coerentes, as doutrinas morais propagandísticas e sentimentais, mesmo quando parecem rigoristas, ou então são golpes de força consecutivos à consciência da impossibilidade de derivar a moral, como um recurso kantiano às forças éticas como um fato (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 74).

Por mais neutro que tenha se pretendido, o pensamento durkheimiano revela a própria racionalidade moderna positivista, e torna explícita a intenção de naturalizar processos de massificação, que legitimam e reproduzem a racionalidade moderna ocidental. Pois “[...] é essa unidade de coletividade e dominação e não a universalidade social imediata, a solidariedade, que se sedimenta nas formas do pensamento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.31).

Numa postura crítica diante da organização curricular, Assmann e Sung (2000) afirmam que o ambiente escolar prepara os alunos a perceberem pedaços diferentes da realidade. As disciplinas funcionam quase sempre como segmentos autônomos, possuindo pouco ou quase nenhuma relação umas com as outras, ao passo que buscam conformar as massas segundo as necessidades do mercado de trabalho. Esta forma fragmentada e utilitarista de ver a realidade está tanto na cultura quanto na sala de aula.

Enquanto puro fato social, a educação busca solidificar um conhecimento manipulatório, que “[...] pressupõe uma técnica e uma previsibilidade que possa controlar de antemão o comportamento social” (Ortiz, 1986, p. 2). Esta predominante tendência dos métodos científicos, que opta pela unidade totalitária do conceito, reflete o caráter do projeto da modernidade iluminista, em todas as suas variantes econômicas, políticas e ideológicas. Essa racionalidade é violência contra o diferente e se objetiva socialmente por processos de

homogeneização, em detrimento ao culturalmente diverso, constituindo-se como antessala de Auschwitz.

A lógica da fragmentação social também está presente na fragmentação do conhecimento. Isso ocorreu na proposta educacional laica de índole positivista implementada no Brasil (Aranha, 2006). Uma das maiores características desta proposta educacional é sua íntima relação entre trabalho, técnica e ciência, que promove a produção de um conhecimento marcado pelo utilitarismo, pela especialização e pela coerção, que tem reflexos na formação espiritual dos sujeitos.

Como exemplo desse processo deformativo do espírito, no ensaio “Teoria da semiformação”, Adorno destaca a denúncia realizada por Max Frisch, que “[...] observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo” (Adorno, 2023, *online*). Esse caso evidencia que, assim como os avanços tecnológicos, a própria formação cultural está em descompasso com a sua finalidade última: a humanidade.

Caso semelhante é relatado por Erich Fromm (1962, p. 5), em “Psicanálise e religião”:

Os fiéis vão à igreja e escutam sermões que falam dos princípios de amor e caridade ao próximo; entretanto, os mesmos indivíduos se considerariam tolos se perdessem um bom negócio, embora sabendo que o comprador faria melhor em se abster da compra. Às crianças ensina-se que devem reger a sua vida por princípios de honestidade, integridade

e zelo pelo bem-estar da alma; ao mesmo tempo, a “vida” nos ensina que agir deste modo é ser um sonhador inveterado e apragmático.

O autor reconhece os incríveis feitos realizados pela humanidade nos tempos modernos, contudo ele denuncia que “Não temos uma existência caracterizada por fraternidade, felicidade e contentamento; ao contrário, vivemos num caos espiritual e num estado de confusão fronteira à loucura” (Fromm, 1962, p. 4), típico de um tipo de esquizofrenia moral ou distúrbios dissociativos. Essas provocações do psicanalista apontam a profundidade da crise da formação humana na modernidade, pois tal quadro se dá desde a própria socialização dos indivíduos, operando no âmbito do que Weber (1974) classificaria como ação social tradicional.

Sobre o impacto da cultura sobre os sujeitos, Assmann e Sung (2000, p. 79) consideram:

[...] a cultura na qual nós vivemos nos abre e fecha as “janelas” pelas quais vemos o mundo. Ela nos leva a vermos certos aspectos da realidade e a não vermos outros; mais ainda, leva-nos a não perceber que não vemos esses outros aspectos. Como não temos consciência de que não vemos com determinado aspecto ou parte da realidade, cremos que o que vemos é toda a realidade ou toda a verdade.

Um dos maiores esforços de Theodor Adorno foi, justamente, compreender as contradições da formação cultural na sociedade contemporânea. Ele compreende que a “[...]”

danificação do espírito e, portanto, da formação, é a decorrência subjetiva do processo de supremacia da indústria cultural na sociedade capitalista contemporânea (Zuin; Pucci; Lastória, 2015, p. 80). Nas palavras do frankfurtiano:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (Adorno, 2023, *online*).

Sob a égide da Indústria Cultural, a formação (*Bildung*) converte-se gradativamente em seu inimigo, a semiformação (*Halbbildung*), imprimindo à educação que se dá como fato social o caráter contraditório de contribuir para a negação da autonomia do ser humano, negando assim as maiores aspirações iluministas para a humanidade. É possível inferir que, por meio do conceito de semiformação cultural, Adorno contribui para que se veja decifrado o funcionamento da indústria cultural, assim como a elucidação dos mecanismos psíquicos que operam no antissemitismo, tomado como categoria para compreensão das estruturas subjetivas da personalidade autoritária, que socialmente legitimada, possibilita que as atrocidades cometidas em Auschwitz sejam reproduzidas na história.

Wolfgang Leo Maar, um dos autores referenciais sobre Adorno no Brasil, nas reflexões introdutórias ao livro “Educação e Emancipação”, afirma que:

[...] A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna.

[...] O trajeto intelectual de Adorno constitui, neste sentido, a história desta crise da formação e da educação em face da dinâmica do trabalho social (Adorno, 2000, p.16).

Nesse ponto, vale ressaltar o caráter inalienável do fazer educativo das condições socioculturais nas quais ele tem-se dado:

As condições socioculturais em que as crianças são educadas – na família, na escola, na sociedade –, de um lado não favorecem o desenvolvimento de indivíduos que, com autonomia e persuasão, constroem sua maioria crítica; de outro lado, o próprio sistema vigente, por meio dos meios de comunicação de massas – nos dias de hoje, sobretudo pelas mídias digitais –, encarrega-se de manter as pessoas ocupadas e submissas aos desígnios dominantes. Os jovens estão sendo educados para o mercado, para adaptar-se continuamente às exigências das mudanças tecnológicas. Como, nessas condições socioculturais, educar as crianças e os jovens para o cultivo de uma experiência filosófica, quando o sistema dominante, por meio do poder e, sobretudo, da ideologia, está roubando desses indivíduos o tempo e as forças exigidos para tal? (Pucci, 2016, p.149).

O que está em evidência é o lugar da educação no processo social mais amplo, pois além de oferecer conteúdos e saberes técnicos necessários para a vida na sociedade capitalista, a escola possui lugar de destaque na modelagem da subjetividade humana, no mesmo intento seguido pela Indústria Cultural.

Contudo, ao seguir o rigor lógico próprio da Dialética Negativa, os fenômenos educacionais serão reconhecidos em suas contradições internas. Desse modo, o duplo sentido da educação consiste que ela é constituída de dois elementos que se contrapõem e se complementam. “Ela aponta para a integração do indivíduo na sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, critica a integração quando esta não permite que o indivíduo de *jure* proceda como indivíduo de *facto*” (Pucci, 2016, p.149).

Para Adorno, a categoria cultura (*Bildung*) possui um caráter duplo: o da autonomia do espírito e, concomitantemente, da conformação com a vida real. Este conceito dialético de cultura também é compartilhado por Eagleton (2005, p.11), quando afirma:

Se cultura significa cultivo, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção realista já que implica a existência de uma natureza ou matéria prima além de nós; mas, tem também uma dimensão “construtivista” já que essa matéria prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa.

Outro autor que corrobora esta abordagem é Stuart Hall (2011), muito bem expressa na obra “A identidade cultural na pós-modernidade”. O conceito de identidade desenvolvido pelo sociólogo reconhece o processo de (des)construção cultural como elemento dinâmico, dialético e estético.

Voltando à tradição sociológica adorniana, segundo Bruno pucci (2003, p. 15):

É na tensão entre os dois momentos que a cultura se constrói e se mantém. Por um lado, se a cultura se espiritualiza, ela se transforma em um valor isolado, perde a potencialidade de crítica e de condução ética da vida real dos homens. [...] por outro lado, são frequentes os casos em que, na constituição da cultura, destaca-se apenas o momento da adaptação, da integração à vida real; esse modo de ser, da mesma maneira, priva-a de seu potencial instigante e transformador.

Sujeitos constituídos numa plena identificação e adaptação ao mundo que os cerca acabam fadados a reproduzir este mesmo mundo, confirmando ingenuamente suas lógicas socioeconômicas, políticas e ideológicas. No âmbito educacional, esta forma de construção do saber é própria das teorias educacionais não-críticas (Saviani, 2009). Em outro extremo, sujeitos e teorias constituídas na absoluta negação do mundo tendem ao isolamento, deixando de estabelecer uma tensão construtiva entre seus ideais antitéticos e o contexto sociocultural a que esses ideais se referem. Este é o caso das teorias *crítico-reprodutivistas*, que por não assumirem o caráter contraditório da educação, acabam contribuindo para a manutenção do *status quo* (Saviani, 2009).

Neste ponto, a proposta de uma *teoria crítica da educação* de Dermeval Saviani acaba se aproximando da proposta dos frankfurtianos, pois busca articular a crítica do sistema educacional capitalista com propostas de superação das lógicas do próprio sistema, sem que isso implique em revolução armada e na criação de um estado totalitário socialista. O autor propõe

as seguintes questões: “[...] é possível articular a escola com os interesses dos dominados? [...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (Saviani, 2009, p. 28).

A luz dos questionamentos realizados até o momento, proponho as seguintes questões: é possível que a educação moderna, que surgiu originalmente sob a égide de políticas de adaptação, conformação e controle social, se torne um espaço que promova a emancipação dos sujeitos? É possível que o espaço e o currículo escolar sejam apropriados por profissionais da educação, de modo que estes atuem na contramão do sistema, promovendo a emancipação e autonomia dos sujeitos? É possível uma educação contra a barbárie em um mundo de barbáries? Ou, ainda, é possível uma educação emancipatória em uma sociedade administrada coercitivamente?

A resposta a esta questão está nas palavras de Pucci (2003, p. 26-27):

Adorno e Horkheimer são defensores *in extremis* do poder educativo do pensamento crítico, da autorreflexão, do esclarecimento, porque acreditam ainda, e, radicalmente, que o indivíduo, mesmo que abatido e aniquilado pela indústria cultural, ainda pode ser resgatado em sua especificidade. [...] Parafrazeando Adorno, talvez possamos dizer que o mesmo esforço e determinação, que os homens empreendem para se deixarem enganar pelas fugazes satisfações da indústria cultural, que na verdade não o são, se empregados na contramão das imposturas

e dos logros, possam gerar, quiçá, espaços de vida e de formação.

Este otimismo para com a educação está longe de qualquer ingenuidade quanto aos desafios, que precisam ser superados, para que processos formativos emancipatórios se efetivem no cotidiano das universidades e das escolas. Nesse sentido, a relação entre a coletividade e os sujeitos deve ser considerada no modo de compreender a constituição da subjetividade, no fenômeno educativo, na própria intencionalidade subjacente ao currículo e na formação dos docentes.

Portanto, o duplo sentido do conceito de educação, superadas as compreensões positivistas-reducionistas, e assumida a perspectiva crítica adorniana, permite-me admitir a seguinte tese:

A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se iguais, mas tornam-se também diferentes uns dos outros. A educação é o movimento que permite a homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade, uma proximidade, que os leva a tornarem-se iguais; mas, esse movimento, ao ser produzido, é mediado por condições subjetivas, o que faz com que os indivíduos se tornem iguais e diferentes ao mesmo tempo. Tal movimento atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, de realização individual (Silva, 2008, p. 23).

Para alcançar este fim, a educação deve estar a serviço do cultivo de “[...] uma espécie de espírito objetivo negativo”

(Adorno, 2010), em um movimento dialético constitutivo das identidades. A crítica epistemológica da Dialética Negativa, para além de um debate para o campo dos pesquisadores da sociedade, torna-se ideal formativo para os currículos escolares e para a formação docente, assumindo uma dimensão ontológica. Para melhor compreender este ponto, será necessário refletir sobre o conceito de experiência estética.

O despertar de uma consciência reificada pela semiformação, isto é, a emancipação do sujeito, depende de processos educativos que promovam a experiência (*erfahrung*), transcendendo a mera vivência (*erlebnis*). Este resgate da experiência (em termos adornianos) é condição sem a qual a educação não conseguirá romper com as forças socioculturais que ainda hoje conduzem os sujeitos à semiformação. Contribuindo para este fim emancipatório, atualmente, no contexto da formação docente, uma possível contribuição está na resignificação do conceito de competências docentes, a partir do retorno da experiência aos processos formativos, considerando as dimensões epistemológica, pedagógica e ontológica – como será demonstrado no quarto capítulo.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A dimensão estética pode ser compreendida como ferramenta de extrema eficácia em uma política pública de formação das massas. Outra premissa importante é que valorizar

o estético e a sensibilidade não implica, necessariamente, em assumir uma postura crítica diante dos processos de exclusão socioeconômica, étnica e de gênero, tampouco aponta para a contestação das lógicas de massificação e assimilação cultural presentes no mundo globalizado.

De um lado, os elementos estéticos podem ser colocados a serviço de processos de subjetivação que buscam mera adaptação dos educandos aos imperativos socioculturais e institucionais vigentes, ao estabelecerem balizas para a construção de valores, desejos e sentidos de vida e felicidade, como ocorre na Indústria Cultural e na semiformação. De outro lado, a relação estética-educação pode promover a intensificação da percepção, o estranhamento (espanto) e uma releitura do mundo, promovendo a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Em sua última entrevista cedida à Rádio de Frankfurt (1969), Theodor Adorno afirmou:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização,

mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (Adorno, 2000, p. 155).

Estas palavras foram ditas por Adorno na década de 1960, referindo-se tanto ao seu povo alemão quanto às outras sociedades ditas civilizadas. Cerca de 60 anos depois, a sociedade brasileira atual é marcada por dados criminalísticos alarmantes, por um cenário político de intolerância e agressividade, pelo crescimento do fundamentalismo religioso e atos de violência motivados pela fé, com indiferença ao sofrimento do outro, com pela fragilidade dos laços humanos como traço identitário dos sujeitos, pelo ressurgimento de ideologias totalitárias, pelo aumento drástico das desigualdades sociais e pelo uso indiscriminado das novas tecnologias e redes sociais como ferramentas de subjetivação massificadora.

Este contexto sociocultural justifica a pesquisa sobre a experiência estética, enquanto promotora da emancipação dos sujeitos, de modo que a educação contribua para a formação de cidadãos afetivamente comprometidos com a dignidade da pessoa humana – e não somente adequados às dinâmicas do mercado global toyotista, caracterizado pela terceirização, precarização do trabalho, insegurança, instabilidade e pelo uso intensivo de novas tecnologias de produção e de comunicação.

O conceito de educação emancipatória emerge da interface entre a experiência estética e os processos de ensino-aprendizagem. A ação educativa deve promover experiências de aprendizagem marcadas por um aprofundamento da percepção de si e do mundo, capaz de transcender estruturas ideológicas do espírito coletivo. A emancipação que se pretende na experiência estética opõe-se à racionalidade totalitária presente, embora dissimulada, no contexto sociocultural do capitalismo tardio, caracterizado pelo acelerado avanço científico e tecnológico, em contraste com a latente liquidez de valores essenciais para a dignidade humana e sustentabilidade planetária.

Diria Adorno (2000, p. 154) “Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico”. A educação sem indivíduos é aquela que os desconsidera como sujeitos, tratando-os como mero reflexo do coletivo. Porém, a educação pode reconhecer os indivíduos enquanto dotados de subjetividade autônoma, mas submetê-los a processos de subjetivação, no intuito de reificá-los, ainda mais em um contexto em que as novas tecnologias de comunicação são amplamente utilizadas para mapeamento de sentimentos e comportamentos de grupos sociais.

A educação, tendo a experiência estética por inspiração e caminho, pode e deve promover a emancipação dos sujeitos. A educação emancipatória, portanto, deve ser compreendida como uma filosofia e implicada em um rompimento com a tradição

filosófica que trata o conhecimento como uma apreensão do objeto por parte do sujeito. Para que a barbárie não se repita, impera a necessidade de ruptura com o positivismo e uma mudança no paradigma filosófico, político e econômico. Caso contrário, a violência, a agressividade e a exclusão continuarão sendo naturalizadas (Adorno, 2000).

Aqui reside um sentido estético, ético e político da educação, preocupada com a superação da racionalidade totalitária que tem contribuído para constituição do espírito da barbárie. Sentido estético, por significar uma mudança de perspectiva própria de uma consciência reflexiva não reificada, que redescobre a condição humana. Sentido ético, quando tal perspectiva de si próprio e do outro conduz o educador a eleger a defesa da vida por valor maior, como opção existencial a priori, para além do pragmatismo e do utilitarismo da modernidade capitalista. E, sentido político, quando o estético e o ético são objetivados por meio de ações concretas nos espaços públicos e na construção da cidadania.

Adorno e autores que dialogam com a Teoria Crítica propõem uma ação reeducativa, não somente em termos conceituais e práticos, mas também no campo estético. Ele propõe um processo formativo inspirado na Dialética Negativa, que ressalta a experiência estética como elemento essencial. Segundo Wolfgang Leo Maar (2000), a experiência é um processo constante de autorreflexão, marcado essencialmente pela relação com o objeto, reconhecido o processo de mediação do conhecimento, havendo o cuidado de não tentar mascarar a

realidade por meio dos conceitos totalizantes já estabelecidos.

O autor prossegue:

A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. Por isto, justamente, este método da formação crítica é “negativo”: o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não-identidade, uma inadequação – no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma – entre realidade e conceito, entre existência e sua forma social (Leo Maar, 2000, p. 24).

A experiência educativa não pode se reduzir à relação formal do conhecimento, como ocorre em propostas conteudistas, mas implica na transformação do sujeito na sua inteireza, na constante e efetiva relação com o objeto. Essa proposta demanda maior tempo que aquele exigido pela simples formação de mão de obra qualificada para as demandas do mercado, que de modo fragmentado e imediatista, promove a identificação do sujeito com a realidade material imposta, tornando-o igual à massa.

No curso da crítica do conhecimento moderno, a estética deve seguir na contramão do pseudoesclarecimento, que procura a tudo objetivar e enquadrar ao esquematismo. A experiência estética deve promover o descortinar das condicionantes culturais e ideológicas, deve oferecer um apuramento estético

que possibilite ao sujeito o estranhamento intuitivo e reflexivo das ambiguidades e contradições da sociedade contemporânea.

Adorno apresenta a experiência estética como promotora da emancipação humana, em oposição aos sistemas totalitários, massificadores das subjetividades, e cerceadores da liberdade. No ensaio “A filosofia e os professores”, ao tratar da prova geral de filosofia dos concursos para docência em ciências nas escolas superiores, Adorno (2000) acaba por constatar o estado de precária formação dos candidatos, mas que, ainda assim, atendiam aos critérios da prova, que estava mais voltada para uma avaliação conteudista. Ele critica que o ensino da filosofia no curso superior esteja se restringindo a conteúdos específicos de uma disciplina e que o ofício de filósofo esteja se profissionalizando.

A especialização e fragmentação do conhecimento são apontadas como algo que precisa ser superado pela articulação dos ramos do conhecimento, tendo a filosofia como uma espécie de eixo integrador. Para Adorno (2000), a formação de professores deve se caracterizar pela articulação da filosofia a conhecimentos específicos, de modo a promover a reflexão filosófica como experiência da autoconscientização viva do espírito, que daria ao sujeito uma consciência reflexiva de si mesmo, da sua tarefa como docente e da sua relação com os condicionamentos sociais. Esta experiência reflexiva possui implicações estéticas profundas.

Esta condição existencial, de não-identificação com a realidade posta, aponta para uma forma de conviver em meio aos

condicionantes materiais e culturais vigentes, mas sem, contudo, identificar-se (reduzir-se) subjetivamente com elas. Os sujeitos se constituem como não-identificados (não-reificados), quando vivenciam numa relação antitética com a realidade posta. Isso ocorre mediante a constante relação com o outro, ser humano, diferente e numa abertura à história.

A memória exerce papel decisivo na formação do sujeito, e ocupa lugar de destaque no exercício estético-filosófico de autorreflexão. No texto “O que significa elaborar o passado”, Adorno (2000) anuncia com pesar o fim da história, ao constatar a forma como a comunidade acadêmica alemã tratou a temática do massacre de judeus, ocorrido em Auschwitz, não dando a devida ênfase na difusão das atrocidades ali cometidas. Sua afirmação do fim da história não significa concordância, mas crítica a este modo otimista de fazer história, que acaba por camuflar as contradições vividas.

Este modo de fazer história e significar a própria existência está presente desde a tradição filosófica medieval, quando Agostinho de Hipona afirma que o sentido da história não dependia da vontade dos homens, mas dos desígnios de Deus, que a tudo confere uma coerência, uma convergência para sua soberana vontade. Sob esta forma de ver o mundo, as pessoas consideram que as coisas sempre caminham conforme a vontade de Deus (ou qualquer outra divindade). As histórias de vida, as narrativas pessoais, nessa perspectiva, terminam com frases típicas como: “Deus está no controle”, “tenha calma, tudo isso vai passar”, “tudo vai terminar bem”. E, quando acaba em

catástrofe, as pessoas tendem a buscar conforto nos desígnios soberanos de Deus, que estaria sempre olhando por tudo, e permitiu a catástrofe com alguma finalidade maior que está para além da compreensão humana.

Na modernidade, mais e mais pessoas começaram a substituir aquela antiga visão teológica da história pela visão positiva. A sociedade brasileira tem sofrido muita influência dessa forma de fazer história, otimista, não mais sob a perspectiva do controle de Deus, mas sob o otimismo do progresso moderno. Seguindo esta índole, a história oficial e as narrativas de vida deveriam sempre terminar com um ato heroico, uma atitude que suscite nas pessoas uma inspiração e uma esperança de que tudo vai ficar melhor, uma esperança que as coisas sempre evoluem para melhor. Afinal, isso é tido como uma lei natural das sociedades humanas e da história (Souza, 2005).

A modernidade tenta substituir os mitos teológicos pelos mitos da razão, na tentativa de oferecer segurança, e substituir o *controle de Deus* pelo *controle da razão* sobre a natureza e sobre a história. Contudo, a história positiva racional, além de encontrar dificuldades em substituir as narrativas teológicas de vida, quando consegue acaba por reproduzir as estruturas metafísicas religiosas imbricadas na sociedade. As pessoas, inspiradas por essa história são conduzidas a reproduzir a vida da forma como ela está dada, reprimindo a capacidade de suspeitar, de questionar o sentido da história tal como é ditado pelos condicionantes materiais e ideológicos (Adorno; Horkheimer, 1985).

Adorno denuncia a memória não-crítica que os alemães desejavam construir após Auschwitz. Em primeiro momento chega a suspeitar de um sentimento de culpa, ou mesmo de indiferença, mas reconhece, por fim, uma intencionalidade consciente:

Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer a si próprio (Adorno, 2000, p. 34).

Após a Segunda Guerra Mundial, os alemães continuaram a confirmar o jeito empirista de fazer história, que confirma por um lado a insensibilidade, por outro lado o compromisso em reafirmar as narrativas ideológicas reprodutoras da racionalidade moderna positivista. Também, é com espanto que Adorno nota a estranheza da consciência norte americana em relação à história. Isso para ele significa a perda da história, subtraída pelo entusiasmo com as novas descobertas científicas, e pelo discurso neopositivista. Pois: “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento” (Adorno, 2000, p. 33).

Entretanto, seguindo os mesmos caminhos da autonomia da arte, a experiência estética formativa deve assumir uma postura dialética, que promova a reaproximação entre sujeito e objeto, que

priorize a redescoberta do outro, pela reeducação da sensibilidade, no reencontro do humano não-reificado consigo mesmo.

O núcleo desta experiência reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (Leo Maar, 2000, p. 12).

A história deve primeiramente aproximar-se o quanto puder do vivido, permitindo que não somente os momentos *felizes* sejam revelados, mas especialmente os momentos sombrios, quando a barbárie e as atrocidades humanas ocorreram com maior força. Esta é a obra de arte a ser contemplada. A história deve revelar as atrocidades humanas, não como divertimento dos filmes de Hollywood, que banalizam a violência, fazendo com que as pessoas considerem a barbárie como algo natural. A história deve suscitar indignação, deve provocar nos sujeitos esta intuição de que é necessário rever o sentido e os rumos de suas próprias vidas e da sociedade como um todo.

Tanto a história quanto outros saberes curriculares necessitam desta atitude estética e filosófica, que suspeita dos conhecimentos acumulados até o presente momento. Atitude que não reconhece o dado aparente como verdade, mas que se rebela como saber criativo e propositivo, estabelecendo novos olhares sobre os fenômenos estudados. Este novo olhar

deve escapar à fragmentação do conhecimento, não mais intencionando os fenômenos somente a partir de um único feixe de luz, mas fazendo recurso a uma constelação de saberes, que em constante diálogo intencionam os fenômenos estudados a partir de variados enfoques.

Sob inspiração da Teoria Crítica, Mônica da Silva considera que:

Quando critérios como os da racionalidade que visa à eficiência e ao lucro comandam esse processo, e seu fundamento primeiro passa a ser o trabalho na sua forma mercadoria, temos como resultado a lógica da produção capitalista adentrando tempos, espaços e conteúdos da formação humana. Restringe-se a possibilidade de levar o indivíduo à experiência capaz de conhecer e interagir com o mundo de maneira autônoma e reflexiva (Silva, 2008, p. 25-26).

Nas palavras do próprio Adorno,

A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades pela sua própria constituição objetiva (Adorno, 2002, p.16).

A superação da “atrofia da imaginação” e consequente reeducação da sensibilidade não se dá pelas estratégias tradicionais de ensino, firmadas em currículos disciplinares, com enfoque meramente conteudista e baseado em metodologias cognitivistas. Deve-se redescobrir a experiência como caminho

de reconciliação entre teoria e realidade vivida, ainda que isso incorra no risco de que a teoria não dê conta da realidade naquele momento.

No processo formativo, a experiência estética conduz a uma revisão do olhar e da forma como o conhecimento é construído. Agora, não mais na lógica da competição, e da fragmentação ideológica, os saberes e sujeitos devem cooperar, levando em conta o imperativo categórico da superação do totalitarismo e da barbárie. O reencontro entre sujeito e objeto promove o reencontro entre os atores sociais, não mais tratados como objetos, mas como humanos na sua inteireza, portadores de sonhos e sentimentos, bem como de responsabilidades sociais e políticas.

A experiência estética promove o conhecimento teórico para o estado de um reconhecimento existencial, onde se coadunam saberes, práticas e atitudes. Esta forma de construir o conhecimento é incompatível com a mera adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho ou adaptação à moralidade estabelecida. Ainda que dialogue com processos formativos necessários ao mundo do trabalho, a educação emancipatória deve superar a racionalidade instrumental, que almeja propriamente escolarizar a universidade, convertendo-a em fábrica de homens, produtora, do modo mais racional possível, da mercadoria como força de trabalho.

3. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA PEDAGOGIA TRADICIONAL À PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS

Figura 4. Obra “Pela cidade”.



Fonte: Hanilson Silva (2023)

Técnica: Acrílico sobre madeira.

Politês (Homem urbano)
Inocentes, encantados, sonhadores,
desterrados, errantes.
Corajosos, urbanos,
iludidos, perseguidos, ignorados.
Oprimidos, coisificados, quantificados,
mercantilizados,
escravizados.
Robotizados, virtualizados, embrutecidos,
desafeiçoados, indiferentes, desencarnados,
frustrados.
Filosofantes, perseverantes,
conscientes, inconformados.
Afeiçoados, pessoalizados, associados,
tribalizados, potencializados, conspiradores,
amorosos.
Viventes!
Viventes!
Viventes!
Artistas!

Gidalti Guedes da Silva (2005)

Refletir sobre a formação e o conceito de competências docentes “[...] implica entender sua contribuição histórica e social, definir o seu contexto de aplicação e sua classificação no campo conceitual em que emerge” (Machado *et al*, 2021, p. 1069). Não há como compreender o conceito de modo desvinculado das tramas econômicas e socioculturais de onde ele emerge. Desse modo, dediquei o primeiro momento do capítulo a uma contextualização histórica da formação de docentes universitários no Brasil, por meio do estabelecimento da interface entre os condicionantes estruturais da sociedade, as tendências pedagógicas enfatizadas nas políticas educacionais e as competências docentes. E, no segundo momento, desenvolvo uma crítica às competências docentes, considerando seu caráter paradoxal permanente.

As mudanças ocorridas no Brasil desde a primeira metade do século xx até os dias atuais tiveram forte impacto nas políticas educacionais e, em especial, na formação docente. Como demonstrarei ao longo deste primeiro tópico do capítulo, no

objetivo de ajustar o Brasil às tendências do capitalismo global (sempre em metamorfose), as políticas de formação de docentes constituíram-se como um processo meramente adaptativo desses profissionais da educação às demandas econômicas, político-ideológicas, tecnológicas e socioculturais.

É sabido que os processos de transformação na história não podem ser tão exatamente datados. O próprio conceito de linearidade da história pode ser questionado, diante da relatividade local e regional de efetivação das lógicas reguladoras do espaço-tempo, as quais se impõem desde os centros de poder econômico e sociopolítico para os países e comunidades periféricas. Porém, neste momento, buscarei manter certa coerência cronológica na apresentação das tendências pedagógicas que mais impactaram a formação docente para o magistério superior no Brasil, desde a década de 1930, a saber: a tendência pedagógica tradicional, a tendência pedagógica tecnicista, a abertura para tendências pedagógicas contra-hegemônicas e a tendência pedagógica por competências.

ÊNFASE NA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TRADICIONAL

No Brasil, a formação de profissionais da docência passou a ter maior importância na medida em que a rede de escolas da Educação Básica foi expandida. Apenas no final da década de 1930 foram criadas as primeiras licenciaturas, com o objetivo de formar docentes para as turmas secundaristas (Gatti *et al.*, 2019).

A necessidade de formação docente justificou-se por mudanças socioeconômicas significativas, com a consolidação de um projeto inicial de nação firmado no processo de modernização, que exigiu aumento da rede escolar e expansão (ainda que tímida) das instituições de Educação Superior brasileiras (Saviani, 2011).

O desejo de mudanças no cenário educacional foi inspirado por concepções pedagógicas oriundas da Escola Nova (Cambi, 1999; Gadotti, 2006; Saviani, 2011), como tônica própria do pensamento político liberal-positivista, que visava promover transformações significativas na sociedade brasileira por meio da educação (Gadotti, 2006).

Entretanto, enquanto a formação de docentes para atuarem nas escolas de ensino básico foi estruturada em meados do século XX, a formação de docentes para a Educação Superior foi objeto de preocupação efetiva somente décadas depois. Pachane (2018, p. 27) salienta que:

Os professores das primeiras escolas superiores brasileiras foram inicialmente trazidos de universidades europeias. Com a expansão dos cursos superiores, ocorrida especialmente após a Proclamação da República, o corpo docente precisou ser ampliado e passou a ser procurado por seus profissionais renomados, com sucesso nas atividades que desenvolviam.

A prática do recrutamento de professores para a Educação Superior consistia em selecionar profissionais com reconhecido êxito em suas áreas. Partia-se do pressuposto de que o domínio

teórico-prático da profissão era suficiente para o sucesso no papel de professor universitário (Gil, 2006). Apesar dos avanços que a Escola Nova obteve na Educação Básica nas décadas anteriores, aproveitando propostas pedagógicas de John Dewey (Gadotti, 2006), a prática docente na Educação Superior estava eivada de vícios herdados da Pedagogia Tradicional (Saviani, 2009), também denominada de Educação Bancária (Freire, 2000).

As abordagens pedagógicas tradicionais ou bancárias dão ênfase à transmissão de conteúdos vinculados à área de formação. O docente é posto como autoridade da classe, responsável por manter a ordem por meio de abordagens coercitivas dos estudantes. Neste ponto é válido recordar que o Brasil das décadas de 1930 a 1950 recebeu forte impacto das crenças sociopolíticas do totalitarismo, sob o Estado Novo (ditadura de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945), o que repercutiu sobre o modo de fazer educação, como bem ressalta Cambi (1999).

A pressão da ideologia sobre a educação atingiu o máximo (a máxima expansão e a máxima incisividade) nos Estados totalitários, que foram uma criação típica do século XX. [...] o seu aspecto totalitário é sublinhado pela oposição a toda forma de democracia e pela sua reprodução (ideológica e organizativa) mediante uma educação que anula os direitos (e as necessidades) do indivíduo. Um modelo desse tipo realizou-se na política educativa do fascismo e do nazismo, mas também no comunismo soviético, a partir da época stalinista (Cambi, 1999, p. 577).

O historiador enfatiza que a educação de cunho totalitário se efetiva coercitivamente por meio da escola, da imprensa, das universidades. Os próprios teóricos da educação acabam por assumir seus postulados e, convenientemente, procuram conferir-lhe certa legitimidade científica (Cambi, 1999). Uma das correntes de pensamento mais utilizada para legitimar a educação totalitária foi a sociologia positivista de Durkheim, que sob a lei da vontade geral e firmado no conceito sociológico de Fato Social, propôs que a finalidade maior da educação é preparar os indivíduos, desde a infância, para que estejam ajustados às expectativas da própria sociedade (Aron, 2002; Gadotti, 2006).

O sociólogo francês chegou a propor princípios teóricos para a moral laica, nos quais estabelece que a própria sociedade (representada pelo Estado) deve ser tomada como fundamento, como absoluto, para a formação moral. Para tanto, Durkheim se vale, de forma análoga, dos elementos da vida religiosa, para propor uma ação pedagógica que dialogue com estruturas subjetivas religiosas dos indivíduos, mas tomadas por uma simbologia e ritos cívicos. Esta proposta positivista sacraliza o próprio Estado, tornando imperativo que o fazer pedagógico assuma um perfil modelador dos indivíduos, de modo que a coesão social se efetive e perdure na sociedade por meio de suas instituições sociais (Durkheim, 2007).

Digna de menção é a pesquisa de Gonçalves, Pacheco e Rosa (2023), que demonstram como as ideias totalitaristas estiveram presentes na sociedade brasileira, impactando a

formação do próprio Estado, especialmente na década de 1930, com o Integralismo. Fato inegável é que as ideias totalitaristas, legitimadas pelas práticas pedagógicas positivistas, estabeleceram profundas raízes na sociedade brasileira, o que a torna tão afeiçoada aos modelos educacionais coercitivos, ao passo que recebe com estranheza propostas pedagógicas mais libertárias e emancipatórias dos sujeitos (Grecco, 2023).

Sob esta concepção política e pedagógica, a formação docente para a Educação Superior está mais voltada para o domínio dos conteúdos específicos da ciência/profissão. Os conhecimentos e valores socialmente acumulados e instituídos pelo currículo devem ser repassados aos estudantes, por meio da exposição e demonstração verbal da matéria ou por meio de modelos. Por isso uma oratória convincente e agir disciplinador em classe são habilidades imprescindíveis. A gestão do espaço e do tempo da aula está a serviço de um processo pedagógico coercitivo. O estudante deve manter uma postura receptiva e submissa, dedicando-se à memorização dos conteúdos teóricos, que poderão (ou não) ser colocados em prática. (Queiroz; Moita, 2007).

Ao criticar a formação de docentes universitários baseada em estratégias pedagógicas tradicionais, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 267) afirmam que:

[...] conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio implica

a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

A crítica evidencia um vício pedagógico que ainda pode ser encontrado na Educação Superior, quando os docentes se colocam na condição de transmissores de conhecimentos aos estudantes, desconsiderando as premissas filosóficas (epistemologia) e da psicologia sobre como se dá a aprendizagem. Esta abordagem prioritariamente teórica não estabelece uma relação com o desenvolvimento de habilidades práticas da profissão, tampouco estimula uma postura mais reflexiva do docente. Autores reconhecem que, ainda na atualidade:

Ao ingressar como docentes na Educação Superior, os egressos de cursos de bacharelado, com especialização, mestrado ou doutorado em suas áreas específicas passam a atuar numa área em que apenas o conhecimento dos conteúdos não é suficiente. A dinâmica da sala de aula e a orientação da aprendizagem dos alunos são procedimentos complexos, que exigem formação específica (Vieira; Filipak; Guebert, 2013, p. 338).

Até este ponto, ficou evidente que a partir da pedagogia tradicional, o docente universitário deve ser profundo conhecedor dos conceitos e saberes teóricos de sua área de conhecimento. Neste contexto, o docente recém-ingressado no

magistério superior tende a imitar as abordagens pedagógicas dos docentes que elege como referência. Não há uma preocupação em se questionar a eficácia ou atualidade dos métodos de ensino tradicionais, uma vez que o que prevalece é a mera reprodução dos mesmos (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003).

Como será abordado adiante, o termo competência (ou competências) passou a ser utilizado no campo educacional a partir da década de 1960, sob a tônica pedagógica tecnicista. É possível deduzir que, na tendência pedagógica tradicional, as competências teóricas são as mais requeridas do profissional que atua no magistério superior. Essas competências não podem ser simplesmente secundarizadas, como se toda e qualquer abordagem teórica recaísse no vício de um currículo conteudista. Contudo, a formação docente para o magistério superior baseada no ensino tradicional possui vícios pedagógicos que merecem crítica. Destaco alguns deles:

- a. índole autoritária e coercitiva do fazer educativo, que se constitui como contradição de um projeto de sociedade pautado na defesa das liberdades individuais e na conciliação da diversidade humana;
- b. falta de abertura para a elaboração de novos conceitos, tomando as doutrinas científicas cunhadas até aquele momento como dogma;
- c. falta de articulação entre a teoria e a prática, tornando o processo de aprendizagem desinteressante, carente de maior significado para o estudante.

No próximo tópico ficará evidente como, a partir da década de 1950, o contexto econômico e sociocultural brasileiro sofreu profundas transformações, impactando as políticas educacionais em todos os níveis e estabelecendo novas diretrizes para a formação docente para o magistério superior.

ÊNFASE NA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TECNICISTA

Hobsbawm (1995) classifica o período pós-guerra como “A era de ouro” do capitalismo, marcada pelo fim dos grandes impérios econômicos ocidentais, pelo início da Guerra Fria e pelo avanço econômico dos EUA sobre os demais países do bloco capitalista, com atenção especial aos países do continente americano. Nesse período, os EUA “[...] aumentaram seu PIB em dois terços, e acabaram a guerra com quase dois terços da produção industrial do mundo” (Hobsbawm, 1995, p. 254).

Para fazer frente à crescente ameaça das propostas do socialismo real e possibilidades revolucionárias, lideranças capitalistas da América Latina passaram a defender a implementação, no Brasil e países vizinhos, de um programa de desenvolvimento industrial capaz de superar o modelo econômico baseado no agronegócio de exportação. Uma das organizações de maior influência sobre o Brasil no período foi a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da qual fazia parte Furtado (2000).

Naquela época, dávamos por certo que o desenvolvimento econômico e sua mola principal, a industrialização, eram condição necessária para resolver os grandes problemas da sociedade brasileira: a pobreza, a concentração de renda, as desigualdades regionais. Mas demoramos a perceber que estavam longe de ser condição suficiente (Furtado, 2000, p. 20).

Esse sentimento de frustração manifestado por Furtado torna-se compreensível ao constatar que, entre 1940 e 1980, o Brasil teve um acelerado crescimento econômico, desenvolvimento de parques industriais, além de forte êxodo rural e significativa expansão das metrópoles, mas não reduziu a grande desigualdade social existente no país (Maricato, 2001).

Sob o impulso da busca do “progresso econômico”, a década de 1950 foi o marco histórico da industrialização e urbanização no Brasil, especialmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), apontado como representante das fortes mudanças no quadro político-econômico que contribuíram para o reforço de uma tendência de aglomeração nas cidades. Essas transformações mais acentuadas impuseram uma demanda crescente de qualificação técnica das massas de trabalhadores para atenderem à necessidade de mão de obra qualificada dos setores industrial e de serviços (Santos, 1982). “A indústria e o mercado como uma categoria econômica, política e cultural, passaram a dominar o pensamento e a atividade dos governantes, e das classes sociais dos centros urbanos” (Oliven, 1982, p. 67).

A educação para o trabalho ganha maior evidência neste período, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Dias (2010) afirma que este contexto socioeconômico e cultural foi marcado pelo paradigma administrativo fordista e pelo Behaviorismo, com ênfase em aprendizagens cognitivas e motoras. As práticas de ensino são modeladas a partir dos objetivos de aprendizagem, para desenvolvimento de habilidades específicas, visando adequação técnica e comportamental para rotinas repetitivas.

A primeira resposta a essas mudanças no campo das políticas educacionais ocorreu com a promulgação da Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, que criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei orienta a formação de docentes para o ensino pré-primário, primário e médio, contudo não trata da formação docente para o magistério superior (Brasil, 1961). Em 1964, a implantação do Regime Militar ocorreu como desfecho da contradição que havia entre o modelo econômico desenvolvimentista e a ideologia política nacionalista. Como consequência do aprofundamento das relações capitalistas no Brasil, fortes mudanças também ocorreram nas políticas educacionais, com a emergência e predominância de uma concepção produtivista de educação (Saviani, 2011).

Sob o impacto destas forças históricas, em 1965, o então Conselho Federal de Educação implementou a pós-graduação no Brasil, por meio do Parecer nº 977, que estabeleceu os cursos de *lato* e de *stricto sensu*. No tocante à formação de docentes universitários, o Parecer reconhece que: “Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema

não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados” (Brasil, 1965, p. 164). Esta é uma das justificativas apontadas para o aumento da oferta de cursos de pós-graduação, apontados como maior estratégia para a formação de docentes universitários.

Apesar dos avanços na política educacional voltada à formação para o magistério superior, o trecho abaixo revela as tendências educacionais subjacentes:

[...] Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os **nossos próprios cientistas e tecnólogos**, sobretudo tendo em vista que a expansão da **indústria brasileira** requer número crescente de profissionais criadores, **capazes de desenvolver novas técnicas e processos**, e para cuja formação não basta a simples graduação (Brasil, 1965, p. 165, grifo meu).

As palavras em negrito “nossos próprios cientistas e tecnólogos” e “indústria brasileira” confirmam o papel socioeconômico da pós-graduação. A capacidade de desenvolver “novas técnicas e processos” segue a mesma vocação de melhor qualificar a mão de obra para os setores produtivos. O referido Parecer também reconhece que a pós-graduação atende necessidades de pesquisa, do “treinamento avançado”, voltado para a formação de cidadãos com alta “competência científica e técnico-profissional” (Brasil, 1965, p. 164) ¹¹.

11 Atos legais posteriores como a Lei nº5.540/1968, a Resolução CFE nº20/1977 e a Resolução CFE nº12/1983 buscaram aperfeiçoar

Fiquem atentos ao uso do termo competência, mas sob a égide da tendência pedagógica tecnicista. Neste sentido, Saviani (2011, p. 365) destaca que o pano de fundo “[...] dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação”¹². Neste período, a Escola Nova estava desacreditada, apesar de suas propostas pedagógicas estarem amplamente difundidas como uma alternativa viável à Pedagogia Tradicional, que estava (e ainda está) presente nas práticas de docentes universitários (Saviani, 2009).

Fato é que, sobretudo nas décadas de 1950 a 1980, sob a influência do positivismo e da noção de progresso econômico e tecnológico, o tecnicismo consolidou-se como tendência pedagógica, assumindo as seguintes características (Saviani, 2009):

- a. Busca de neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade;
- b. Aplicação das técnicas de gestão e controle oriundas do trabalho fabril ao trabalho pedagógico, sob inspiração das doutrinas tayloristas-fordistas;

gradualmente os critérios para habilitação de um professor para o nível superior.

12 Em 1963, Theodor Schultz publicou o livro “O valor econômico da educação” (em inglês); publicado no Brasil em 1967, e republicado em 1973 com o título “O capital humano: investimentos em educação e pesquisa (Saviani, 2011).

- c. Busca de modelagem do comportamento humano, por meio de técnicas específicas;
- d. Ênfase na aquisição de habilidades e domínio de técnicas, visando alcance de maior eficiência e produtividade;
- e. Adequação das propostas curriculares aos objetivos de aprendizagem modelados pelas necessidades do mundo do trabalho.

“O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.560, de 28 de novembro de 1968” (Saviani, 2011, p. 365). O conjunto de atos normativos do Regime Militar, de 1969 até 1971, consolidou a pedagogia tecnicista como paradigma para o ensino primário, médio e superior. Se, por um lado, a consolidação de um perfil tecnicista de docentes para o magistério superior representou maior proximidade entre as instituições de Educação Superior e os setores produtivos da sociedade (algo que reconheço como relevante), por outro lado a tendência pedagógica tecnicista apresenta vícios que devem ser evidenciados. Veja as palavras de Paulo Freire (2002, p. 9):

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser de adaptação ao mundo (tornando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-estrutural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos,

adequar-se-ão a essa concepção. Se, para todos, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador.

O pensador deixa claro o quão intencional é o tecnicismo, ainda que advogue a neutralidade científica. A bem da verdade, é exatamente esta pretensa neutralidade que revela o quão esta proposta pedagógica tem lado, ela parte de um conceito de ser humano e aponta para um modelo de organização social, que será alcançado mediante percurso formativo dos sujeitos.

Em análise comparativa entre a pedagogia tradicional, a Escola Nova e a tecnicista, Saviani (2011) ressalta que

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se descola para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência,

compensando e corrigindo as diferenças do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2011, p. 382).

Em se tratando da pedagogia tecnicista, “[...] é necessário situá-la sob a égide da influência do pensamento newtoniano-cartesiano na educação, que parte do princípio de que os fenômenos podem ser compreendidos se forem reduzidos às partes que os constituem” (Alberto; Plácido; Plácido, 2020, p. 3).

Ao analisarem o impacto do tecnicismo no magistério superior brasileiro, Alberto, Plácido e Plácido apresentam uma relevante advertência:

Este paradigma trouxe consigo à educação uma herança de **fragmentação do conhecimento** e a supervalorização da visão racional, e **propôs a primazia da razão sobre a emoção**, dividindo assim o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas, atingindo e reduzindo a prática pedagógica do professor, especialmente no ensino superior, onde a divisão do conhecimento em áreas, às vezes, se sobrepõem ao todo (Alberto; Plácido; Plácido, 2020, p. 6, grifo meu).

O fazer pedagógico fragmentado, que contribui para a consolidação de um modo fragmentado de pensar e agir, confirma o resultado deformativo desta tendência pedagógica, plenamente coerente com o esquematismo moderno denunciado por Adorno (2000) e demais críticos frankfurtianos, bem como por perspectivas sociológicas orientadas pela teoria da complexidade (Morin, 2011; 2019; 2021). Essa intencionalidade pedagógica tecnicista cumpre seu propósito ao subordinar o

currículo educacional a um conjunto de conteúdos (teóricos e práticos) que reduzem a formação dos sujeitos, mecanizando-os e reificando suas consciências.

Entretanto, considero que este reducionismo é um movimento antinatural, que subsiste apenas quando aplicado de modo coercitivo, com controle meticuloso das práticas educacionais e dos atores sociais envolvidos. É antinatural, na medida que sua efetivação e permanência a médio e longo prazos depende da negação da forma natural do ser humano aprender, isto é, por meio de experiências cotidianas em que a sensibilidade, os valores, a intuição e os processos cognitivos estão integrados. Por isso é tão importante ao tecnicismo suprimir ao máximo os sentimentos e as inquietações advindas da admiração, do espanto, da capacidade humana de estranhamento de si e do mundo no qual está inserido.

Na formação de docentes para o magistério superior, o domínio das competências técnicas eleva consideravelmente a qualidade da atuação do professor universitário. Nesse quesito, destaco o valor do ensino das técnicas e procedimentos pedagógicos, fundamentados na psicologia da aprendizagem. A ênfase tecnicista do “ensinar a fazer fazendo” obriga que os docentes universitários não se limitem às estratégias de ensino da Pedagogia Tradicional, focadas especialmente na exposição teórica, e que adotem as aulas práticas, focada na aquisição de habilidades procedimentais.

Entretanto, a ênfase nas habilidades pedagógicas, sob a égide do tecnicismo, ocorre como movimento de modelagem

mecanicista dos comportamentos, desconsiderando a educação da e por meio da sensibilidade, isto é, sem contemplar as linguagens próprias da dimensão estética do ser humano, em suas potencialidades emancipatórias. Existem aspectos atitudinais e valores necessários ao exercício da cidadania e à prática docente que não serão desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem meramente teóricas ou técnicas.

ABERTURA PARA TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

Nos tópicos anteriores, dediquei especial atenção às tendências pedagógicas de maior impacto nas políticas públicas educacionais, das décadas de 1930 a 1970. Eram propostas educacionais que estavam alinhadas com as forças econômicas, políticas e ideológicas de maior influência no Brasil. Entretanto, a produção científica em torno da pedagogia ou da educação, enquanto fenômeno sociocultural mais amplo, não ficou restrita às propostas pedagógicas que foram efetivadas a partir de intenções hegemônicas.

No século xx, de fato, desenvolve-se enormemente a pedagogia experimental, nascem disciplinas novas como a psicopedagogia ou a sociologia da educação, opera-se uma riquíssima investigação científica sobre a criança (pense-se em Freud, em Piaget, em Vygotsky etc.) ou sobre a aprendizagem (ainda Piaget, mas também em Koehler ou Wertheimer), redesenhando desse modo todo o horizonte do saber educativo, intervindo-o de

conhecimentos científicos e de práticas cognitivas de tipo científico-experimental, encetando aquela passagem da pedagogia para as Ciências da Educação que será plenamente aclamada e assumida como um ponto de não retorno da pedagogia no curso da segunda metade do século (Cambi, 1999, p. 582).

Ao alcançar este lugar de conhecimento científico, abrangendo dos estudos teórico-epistemológicos às pesquisas empíricas e experimentais, as Ciências da Educação se consolidaram como área do conhecimento. Tornaram-se cada vez mais frequentes e aprofundados os estudos sobre os fundamentos filosófico-sociológicos da educação, as políticas educacionais adotadas no Brasil, os temas relacionados à didática e à gestão da aprendizagem, bem como às estratégias de formação de profissionais para o magistério.

Vale ressaltar o surgimento e consolidação de um pensamento científico educacional em países não europeus, especialmente aqueles que estão situados na periferia do sistema capitalista. As condições materiais, político-ideológicas e existenciais desses países, como o Brasil, fizeram surgir novos temas de interesse e abordagens metodológicas de pesquisa. Neste contexto:

A ação educativa aparece em toda a sua verdade como um processo de intercâmbio e de diálogo, em que cada um intervém e contribui em função daquilo que é, das suas específicas aquisições e capacidades, e não em função de modelos impostos (Cambi, 1999, p. 592).

Sob impacto deste cenário efervescente das Ciências da Educação, diversos autores brasileiros buscaram dar suas contribuições, primeiramente por meio da apropriação de teorias, métodos e teses empiricamente verificadas, oriundas de países que possuem produção científica mundialmente reconhecida. Outros, contudo, fizeram o ousado esforço de ressignificar as propostas pedagógicas trazidas de fora do Brasil, sem desprezar os saberes e paradigmas já estabelecidos, buscando propor novas sínteses teóricas e práticas.

No Brasil, esta abertura à livre pesquisa no campo da educação se efetiva com mais força na década de 1980, com a queda do Regime Militar e estabelecimento do Estado democrático de direito, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta década foi caracterizada por “[...] significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros”, constata Saviani (2011, p. 407).

É possível inferir que o cenário político de redemocratização contribuiu para que, a partir da década de 1980, as tendências pedagógicas herdeiras do positivismo, do paradigma newtoniano-cartesiano e do toyotismo-fordismo fossem alvo de diversas críticas. Algumas escolas de pensamento assumem uma crítica às estruturas socioeconômicas injustas, avaliando seu impacto sobre a educação. Libâneo (1984) agrupa tais tendências pedagógicas ao grupo das Pedagogias Progressistas. Ao abordar tais tendências pedagógicas, Saviani

(2009) as denomina Teorias crítico-reprodutivistas, uma vez que, para o autor, estas teorias educacionais cumpriram seu papel de denunciar as contradições inerentes ao próprio capitalismo, bem como seu modo de instrumentalizar ideologicamente a educação para perpetuar tais contradições.

Entretanto, tanto Libâneo (1984) quanto Saviani (2009) salientaram a necessidade de que as propostas progressistas transcendam a mera crítica, e apresentem soluções possíveis. Neste sentido, Saviani propõe uma teoria crítica da educação, que nas palavras do próprio autor:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esboço de garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel da teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2011, p. 394).

Esta proposta deixa evidente o pano de fundo teórico próprio do Materialismo Histórico-Dialético. Seu valor está, justamente, na busca por superação gradual das contradições socioeconômicas ratificadas pelos sistemas e práticas educativas. Seguindo este viés pedagógico crítico, alguns autores brasileiros acabaram se destacando mais, como Paschoal Lemme, Álvaro

Vieira Pinto, Paulo Freire, Rubem Alves, Maurício Tragtenberg e Dermeval Saviani (Gadotti, 2006).

Quadro 3. Tendências Pedagógicas
Contra-Hegemônicas ou Progressistas

Tendência Pedagógica	Expoentes
Teoria crítico-reprodutivista – O sistema de ensino como Violência Simbólica	Pierre Bourdieu
Teoria crítico-reprodutivista – A escola como aparelho ideológico do Estado.	Louis Althusser
Progressista Libertadora	Paulo Freire
Progressista Libertária	C. Freinet, Miguel Gonzales e Arroyo.
Progressista Crítico social dos conteúdos (ou Histórico-crítica).	Makarenko, B. Charlot, Suchodoski, Manacorda, G. Snyders, Demerval Saviani.

Fonte: Queiroz e Moita (2007);
Libâneo (2002); Saviani (2009).

A década de 1980 foi marcada, portanto, por uma abertura democrática que permitiu que tendências pedagógicas contra-hegemônicas fossem mais difundidas. Isso modificou o cenário da pesquisa no campo da Educação, com reflexos na organização dos trabalhadores desse setor.

Em decorrência desta abertura de pensamento, no início da década de 1990, cresceu o interesse de pesquisadores brasileiros em desenvolver estudos baseados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Escola de Frankfurt. Inicialmente, esses grupos de pesquisa estiveram sediados em universidades como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), além de outras instituições de Educação Superior que organizaram grupos de pesquisa sobre a Teoria Crítica ¹³.

Contudo, apesar da abertura para tendências pedagógicas contra-hegemônicas, o pensamento pedagógico brasileiro, vinculado ao liberalismo, continuou a ter forte impacto nas políticas educacionais. Embora apresentasse críticas à tendência pedagógica tradicional e ao tecnicismo, não propunha políticas ou ações pedagógicas que buscassem a superação das contradições estruturais inerentes ao próprio modo de produção.

De modo hegemônico, as críticas ao ensino tradicional ou tecnicista mantiveram-se a serviço da adequação das escolas e universidades às novas demandas econômicas do capitalismo. Ou seja, as mudanças no cenário econômico global e nacional, impulsionadas pelos avanços tecnológicos, exigiram dos setores educacionais uma adaptação equivalente.

13 Ver mais em: <https://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/teoria-critica/>

ÊNFASE NA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA POR COMPETÊNCIAS

Na década de 1990 ocorreram intensas transformações no cenário global e nacional, o que torna necessário dedicar alguns parágrafos para refletir acerca deste contexto histórico-cultural.

O final do século xx foi marcado por uma mudança significativa na organização geopolítica global. A queda do socialismo real e o surgimento de dezenas de Estados territoriais na Europa oriental; a emergência de novas forças econômicas capitalistas; um aparente e irreversível alargamento do abismo socioeconômico entre os países ricos e os pobres; o questionamento das lógicas do colonialismo de potências capitalistas; crescente urbanização e explosão demográfica no mundo; ciclos imigratórios e choques culturais etc. Tratou-se de um período marcado por profunda e complexa crise mundial, diante do fracasso “[...] de todos os programas, velhos e novos, para controlar e melhorar os problemas da raça humana” (Hobsbawm, 1995, p. 541).

Mesmo considerando o fim da era de ouro do capitalismo do período pós-guerra, seguido pelas variadas crises econômicas, o colapso do sistema soviético ratificava ideologicamente o triunfo permanente do capitalismo e da democracia liberal como modelo hegemônico em escala global. A globalização do modo de produção capitalista foi acompanhada da expansão de parques industriais para países da periferia. Pelo termo globalização tem-se entendido, num primeiro momento, a

ideia de planetarização, com origem etimológica do termo grego *plakso*, que para Muniz Sodré “[...] significa nivelamento ou aplastamento das diferenças. [e, num segundo momento] a interconexão de economias parcelares por um novo *modus operandi* e com o auxílio de novíssimas tecnologias integradoras” (Sodré, 1997, p. 116-117).

Entretanto, poço afirmar que “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (Santos, 2001, p. 23), evitando o discurso de naturalização do processo de globalização, como se estivesse vinculado pura e simplesmente às inovações tecnológicas, e não a intenções econômicas e ideológicas. Rodrigo Duarte afirma que a partir do chamado capitalismo tardio, surgem os elementos constitutivos do atual mundo globalizado, que é composto:

[...] principalmente pela existência de grandes conglomerados de interesse econômico e militar, aliada à incorporação de conquistas tecnológicas com o objetivo de otimizar o desempenho da economia, ao mesmo tempo em que cria coesão ideológica em torno das diretrizes principais do sistema de dominação política (2001, p.31).

A década de 1990, portanto, foi marcada intensamente pela globalização, compreendida como projeto intencional de sociedade, que tomou maior força, sobretudo após a queda do socialismo real, tendo como base ideológica o neoliberalismo, que defende a supremacia da lógica de mercado sobre as relações políticas, sociais e culturais, isto é, o mercado e o consumo são colocados como paradigmas para a sociedade, em todos os

aspectos da vida e num âmbito global. Para tanto, vale-se das forças econômicas dos grupos hegemônicos e busca imprimir sua cultura pela mídia, o que inclui enredos de felicidade e sentidos da existência dos sujeitos que se realizariam por sua adequação às novas dinâmicas da economia (Sodré, 1997).

Na obra "A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal", Pierre Dardot e Christian Laval (2016) desenvolvem uma crítica contundente ao que chamam de sujeito fabricado pela sociedade neoliberal. Eles argumentam que o neoliberalismo não é apenas um sistema econômico, mas uma lógica que permeia todas as esferas da vida, moldando subjetividades e comportamentos. Segundo os autores, este sujeito fabricado é entendido como um indivíduo que internaliza os valores do neoliberalismo, como a competição, o empreendedorismo, a eficiência, a responsabilização individual, passando a compreender-se como uma "empresa de si mesmo" e o sucesso ou fracasso é atribuído exclusivamente ao esforço pessoal.

Dardot e Laval (2016) destacam que essa fabricação do sujeito neoliberal ocorre por meio de mecanismos difusos de poder, como as relações sociais, as práticas de gestão, as políticas públicas e a educação. Eles denunciam como essa lógica neoliberal coloniza a subjetividade, reduzindo a liberdade individual a uma ilusão, uma vez que as escolhas são sempre condicionadas pelas demandas do mercado e pela racionalidade econômica utilitarista. Essa fabricação dos sujeitos tem consequências profundas para a vida coletiva, corroendo os laços

sociais e a solidariedade, ao mesmo tempo em que naturaliza a desigualdade e a precarização.

Nesse contexto sociocultural, é importante ressaltar que o campo educacional não pode ser compreendido como algo plenamente determinado pelo neoliberalismo. Em continuidade às tendências contra-hegemônicas da década de 1980, o final do século xx foi marcado pelo surgimento de propostas pedagógicas alternativas.

O primeiro fenômeno [educacional] foi o do feminismo, o segundo foi aquele ligado à emergência do problema ecológico, produzido pela industrialização descontrolada e pela ideologia do domínio/exploração da natureza, o terceiro liga-se ao crescimento de etnias presentes nos países desenvolvidos e aos problemas multiculturais que tal presença provoca (Cambi, 1999, p. 638).

A passagem para o século xxi também foi impactada pelas transformações no campo das tecnologias da comunicação, com todas as suas contradições socioculturais e educativas. Este mundo em intensa transformação também suscitou pesquisas sobre o impacto dos novos recursos da comunicação sobre a educação, mas também sobre a necessidade da educação permanente (ao longo da vida), os estudos culturais e a interdisciplinaridade (Aranha, 2006).

Entretanto, fato é que, enquanto as novas formas de pensamento pedagógico se somam às tendências progressistas, com críticas aos problemas sociais que se acirram em decorrência da globalização, outras propostas pedagógicas assumem as

demandas formativas do mundo globalizado sem realizarem críticas estruturais mais significativas. Partem do pressuposto de que a superação dos desafios sociais e econômicos reside na substituição do fordismo, das lógicas tradicionais do capitalismo e outras formas sociais da modernidade, abrindo-se para as lógicas contemporâneas, delineadas pela crise do Estado e a emergência do neoliberalismo (Saviani, 2011).

Em substituição ao modelo fordista, o toyotismo se estabeleceu por meio de novas lógicas de organização do mundo do trabalho, com impacto na educação. No taylorismo-fordismo, a educação é posta a serviço de um projeto voltado para formar a força de trabalho para o mercado, por meio de uma educação que fragmenta o saber, dissocia teoria da prática e prioriza as técnicas (habilidades) profissionalizantes. O quadro abaixo melhor apresenta as diferenças entre os modelos taylorista-fordista e toyotista.

Quadro 4. Taylorismo-fordismo *versus* toyotismo

Educação no Taylorismo-Fordismo	Educação no Toyotismo
Uso racional e eficaz do tempo, com monitoramento e maior proveito do trabalhador.	Uso racional e eficaz do tempo, sob impacto da robotização.
Especialização do trabalho e fragmentação	Formação de mão de obra multifuncional e bem

(compartimentalização) do conhecimento.	qualificada.
Desenvolver maior disciplina, com foco em atividades repetitivas.	Desenvolver maior flexibilidade, para aumentar a adaptabilidade dos sujeitos frente às mudanças constantes e incertezas do mundo do trabalho.
Separação entre saberes teóricos-científicos (<i>homo sapiens</i>) e saberes práticos (<i>homo faber</i>).	Conexão entre saberes teóricos, práticos e atitudinais, com ênfase no aprender a aprender.
Conquista de direitos e maior estabilidade no trabalho.	Flexibilização das relações de trabalho, terceirização, precarização e informalidade no trabalho.
Tendências pedagógicas Tradicional e Tecnicista.	Tendências pedagógicas Neoescolanovistas e Pedagogia por Competências.

Fonte: Antunes (2017); Saviani (2011).

O neoliberalismo toyotista tem demandado a reestruturação da educação formal, além de impor às próprias empresas a estruturação da educação corporativa. Habilidades intelectuais que envolvessem maior complexidade e visão sistêmica

foram requeridas, assim como o domínio prático de novas tecnologias, com capacidade de aplicar esses saberes na solução de problemas específicos do cotidiano profissional. Contudo,

A maior novidade entre as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu, contudo, nos aspectos informais ou comportamentais. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Maior “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que sob a forma “voluntária” (Antunes, 2017, p. 8).

As propostas das tendências pedagógicas escolanovistas foram retomadas, alcançando diferentes espaços sociais, incluindo a Educação Superior. Referindo-se a esta mudança do cenário educacional, afirma Saviani:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos (Saviani, 2011, p. 433).

Desse modo, visando atender às demandas educacionais do início do século XXI, as propostas neoescolanovistas, bem como o construtivismo, foram assumidas. E foi nesse contexto que o conceito de competências foi ressignificado, uma vez que foi interpretado não mais sob a influência da matriz behaviorista, da psicologia cognitiva. Isto é, neste período, as competências são ressignificadas a partir do construtivismo de Piaget. Aqui, o neoconstrutivismo busca síntese com o neopragmatismo, enquanto as competências são apresentadas em sinergia teórica e prática com os mecanismos adaptativos dos sujeitos ao seu contexto econômico e sociocultural.

Em 1996, a UNESCO lançou o relatório “Educação um tesouro a descobrir”, onde propõe os desafios para a educação no século XXI. O documento foi estruturado a partir do conceito de competências, assumindo quatro enfoques pedagógicos específicos, embora sejam indissociáveis: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A complexidade das relações econômicas e socioculturais é reconhecida, com especial atenção à necessidade do desenvolvimento humano, que se dá ao longo da vida (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1996).

Para Assmann e Jung (2000), o documento não apresenta um “tijolo ideológico”, representando uma proposta pedagógica que se constrói em movimento de abertura de novas possibilidades.

O destaque do papel da educação na luta contra a exclusão, a ênfase na participação democrática,

o alerta de que o crescimento econômico perde sentido sem o desenvolvimento social e a insistência na visão de um mundo solidário evidenciam que se trata de uma visão que certamente não pode ser acusada de neoliberal. Por outro lado, é óbvio que não fantasia acerca de um mundo sem emulações competitivas e mecanismos de mercado (Assmann; Sung, 2000, p. 211).

Em contraponto às críticas realizadas por Saviani (2011), os autores reconhecem que o caráter contraditório do fazer educativo está presente desde as propostas oriundas dos organismos internacionais, perpassando a legislação brasileira. É plausível afirmar que o duplo sentido do conceito de educação – tanto como força adaptativa quanto como possibilidade emancipatória – encontra maior efetividade histórica no contexto democrático, ainda que este ocorra em meio às contradições socioeconômicas presentes no contexto do neoliberalismo contemporâneo.

Em 1996 também foi aprovada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidando a abertura brasileira para uma educação mais democrática e socialmente inclusiva. Observe que a LDB utiliza o termo competências apenas no sentido jurídico, referindo-se às responsabilidades dos entes federativos. Contudo, estabelece a abertura para as mudanças significativas no sistema educacional, que incluíram posteriormente a ênfase na Pedagogia por Competências. As tendências pedagógicas progressistas continuaram sendo defendidas, garantindo posição e contribuindo para o cenário

educativo nacional, contudo os documentos produzidos no Brasil a partir da LDB, voltados para a reforma curricular e para a formação docente, apresentavam o conceito de competências como elemento nuclear.

Em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que já utilizam o termo competências em seu sentido pedagógico de modo mais explícito. Uma das linhas norteadoras do documento foi:

[...] explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas **diferentes capacidades**, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas **múltiplas competências** (Brasil, 1998, p. 10, grifo meu).

A partir da LDB e dos PCN, a Pedagogia por Competências passou a estabelecer marcos, diretrizes, para o fazer educativo, desde a organização curricular às estratégias de ensino-aprendizagem. Aqui, antes de dar seguimento às reflexões, é importante ressaltar que o termo competência (oriundo do latim, *competentia*) surgiu pela primeira vez nos idos do século xv, na língua francesa,

[...] designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século xviii amplia-se o seu significado para o nível individual,

designando a capacidade devida ao saber e à experiência (Dias, 2010, p. 74).

Mas foi somente no período pós Segunda Guerra que o termo competência (ou competências) passou a ser utilizado em diversos campos do saber, para designar capacidades individuais. Inicialmente, Chomsky faz uso de competência como a faculdade inata de falar e compreender uma língua (Perrenoud, 2005). Enquanto Chomsky utilizou o termo nos estudos linguísticos, nas décadas de 1950 a 1970, pensadores de outras áreas do conhecimento também utilizaram o termo, conferindo-lhe sentidos específicos, tais como na psicologia, competência cognitiva (Piaget); na antropologia social, competência cultural (Lévi-Strauss); na sociologia, competência dos membros, com ênfase nas realizações práticas (Garfinkle); e na sociolinguística, competência comunicativa (Dell Hymes).

Na década de 1970, no ramo empresarial, o termo competência passou a designar “[...] o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente” (Zabala; Arnau, 2010, p. 18). Desde então, o termo também passou a ser utilizado no âmbito educacional, sobretudo na educação profissional, mas traduzido por objetivos de aprendizagem de habilidades técnicas necessárias ao trabalho. O termo competências, portanto, foi compreendido sob a tônica do tecnicismo, não possuindo o alcance semântico que lhe foi atribuído a partir das décadas de 1990 e 2000.

O período de encerramento do Século xx foi marcado pela eclosão de diversos estudos e proposições conceituais acerca

dos desafios da educação para o novo século. Elenco quatro autores de maior destaque no período: Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Maurice Tardif e Henry Giroux. Respeitadas as suas singularidades teóricas, esses autores se dedicaram à superação dos antigos projetos educacionais, apontando para uma educação voltada para a formação integral de sujeitos, capaz de mobilizar recursos subjetivos, objetivos e intersubjetivos para que consigam responder aos desafios propostos pela vida.

Após essa recontextualização e nova roupagem teórica, a Pedagogia por Competências foi assumida como novo paradigma educacional brasileiro (Dias; Lopes, 2003). Em 1999, foi publicado o “Plano Nacional de Graduação”, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad). Entre as diretrizes propostas para a Educação Superior, o documento estabeleceu que as instituições de Educação Superior (IES) devem promover a formação continuada dos docentes, com foco no desenvolvimento de competências científicas e competências pedagógicas.

A ênfase foi dada às competências científicas (teóricas e de pesquisa) e às competências pedagógicas. No entanto, a dimensão ontológica (da formação do ser) não está contemplada. A fuga da subjetividade e busca de neutralidade e eficiência técnica tem conduzido as instituições a adotarem o termo competência como legitimador da mecanização e reificação das práticas pedagógicas, restringindo-as a atender unicamente às demandas do mercado de trabalho, em um projeto de semiformação cultural (Silva, 2012). Nesse sentido,

pesquisadores da educação, baseados em epistemologias crítico-dialéticas e sistêmicas, alertam para os perigos do uso de competências para a formação docente, especialmente quando o termo se limita a descrever superficialmente um conjunto de atividades, conteúdos técnicos e condutas exercidas no contexto de funções específicas, limitado à exploração da força de trabalho (Medeiros, 2016).

Ainda em 1999, o Ministério da Educação estabeleceu os “Referenciais para a formação de professores”, firmado no seguinte conceito de competências: “[...] capacidade de **mobilizar** múltiplos recursos, entre os quais os **conhecimentos teóricos e experienciais** da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (Brasil, 1999, p. 61). Esse conceito busca uma abordagem mais integral do ser humano, com foco nas situações cotidianas da docência. Essa abordagem assemelha-se ao conceito de competências sistematizado por Perrenoud (1999), sobre o qual me deterei no próximo capítulo.

Cunhado em 2002, o conceito apresentado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostra-se um pouco mais aprofundado, aproximando-se mais dos quatro enfoques dados pela UNESCO em 1996:

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do

trabalho” (Organização Internacional do Trabalho, 2002, p. 22).

O acrônimo CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) aparece de modo mais explícito, e as aprendizagens intelectuais e emocionais também são enfatizadas, refletindo a influência dos estudos sobre as inteligências múltiplas de Gardner (1995) e da inteligência emocional de Goleman (2012), originalmente publicados na década de 1990 em língua inglesa.

Posso mencionar outros documentos que estabelecem marcos legais para a educação brasileira neste período com ênfase no uso de competências. Em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP) enfatizam o aspecto situacional e contextualizado inerente ao conceito de competências na educação, integrando a teoria com a prática. Por sua vez, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) seguem a mesma tendência, destacando a valorização do profissional da educação e preconizando que sua formação deve contemplar um conjunto de habilidades e competências (Maquiné; Azevedo, 2018).

Essas diretrizes foram repensadas em 2018, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada como uma proposta de reestruturação do currículo nacional. Tanto a DCN-Educação Básica quanto a BNCC tomaram por fundamento o ensino por competências. Especificamente na BNCC, dez competências gerais são estabelecidas para a Educação Básica, seguidas das competências estabelecidas por área e, por fim, das competências vinculadas aos componentes curriculares.

Em paralelo às mudanças ocorridas na estrutura curricular e na formação docente para a Educação Básica, a Educação Superior também foi impactada. Especialmente a partir do ano 2000, as diretrizes nacionais curriculares dos cursos de graduação passaram a ser estruturadas com base no conceito de competências, indicadas no perfil do egresso desejado para cada curso¹⁴. A depender da área do conhecimento e das tradições próprias dos cursos de graduação, essas normativas provocaram mudanças maiores ou menores nas práticas docentes. Nesse ponto, suspeito que a cultura pedagógica dos docentes da Educação Superior se constitui de crenças e práticas das tendências pedagógicas tradicional e tecnicista, que predominaram no Brasil por muitas décadas.

Uma normativa emblemática no atual momento histórico foi a publicação da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, chamada BNC-Formação, que reestruturou os cursos superiores voltados para a formação de docentes para a Educação Básica (Brasil, 2019). A BNC-Formação tem recebido duras críticas, seja pela forma como o documento foi construído e proposto – sem a devida participação de setores interessados da sociedade –, seja por apresentar um projeto formativo reduzido às necessidades curriculares delineadas pela BNCC. Ou seja, as competências gerais de formação pedagógica, bem como as

14 As Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de graduação estão disponíveis no Portal do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>).

competências específicas, ficaram restritas às necessidades do trabalho docente no âmbito da Educação Básica.

Por fim, o Parecer CNE/CP nº 04/2024 apresenta análise das recentes políticas voltadas para a formação docente no Brasil, considerando o conturbado cenário político brasileiro da última década. O documento menciona as fortes críticas realizadas ao conceito de competências inserido no contexto das reformas para a formação docente.

Zabala e Arnau (2010) abordam o tema do ensino baseado em competências com entusiasmo. Eles afirmam: “Entendemos que um ensino baseado em competências é uma nova e grande oportunidade para que a melhoria sustentável da educação não seja patrimônio de alguns poucos privilegiados” (Zabala; Arnau, 2010, p. 10). Para os autores, o ensino tradicional possui limitações que serão superadas por meio da eficaz implementação do ensino por competências.

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta a dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real (Zabala; Arnau, 2010, p. 17).

Ainda assim, Zabala e Arnau (2010) reconhecem que muito precisa ser feito em termos de mudanças mais significativas no sistema educacional e na própria cultura pedagógica dos profissionais da educação. Contudo, como vimos anteriormente, o entusiasmo dos autores não é compartilhado por todos os

estudiosos da educação no Brasil. Para os autores, o ensino por competências é visto como ruptura com as práticas educacionais totalitárias e meramente adaptativas às necessidades da sociedade moderna, baseadas em uma tradição pedagógica centrada na transmissão de saberes, organizados disciplinarmente. Eles discernem que “[...] De forma progressiva e gradual, mas em um processo, felizmente, irreversível, os currículos se deslocaram das matérias para o aluno” (Zabala; Arnau, 2010, p. 9).

Compreendida como fruto de um processo evolutivo gradual de ruptura com o ensino tradicional, a Pedagogia por Competências utiliza conceitos e estratégias de mediação da aprendizagem que estavam presentes em outras escolas e métodos de ensino. Não buscou, deste modo, criar algo absolutamente novo, mas reorganizar os saberes pedagógicos a partir do conceito de competências, abrangendo elementos como: deslocamento da centralidade do professor (ensino) para o estudante (aprendizagem); reorganização dos conteúdos a partir das finalidades; inter-relação entre conhecimentos, habilidades e atitudes; articulação entre teoria e prática; busca da formação integral do estudante; uso de metodologias ativas com foco em situações e problemas reais do cotidiano profissional; abordagens inter e transdisciplinares, centradas no desenvolvimento das competências, entre outros. (Perrenoud, 2000; Zabala e Arnau, 2010). Nessa perspectiva, a ruptura com o cartesianismo e com o fordismo abririam possibilidades formativas emancipatórias, promovidas por experiências de aprendizagem que contemplem o ser humano na sua integralidade e complexidade (Morin, 2011).

O PARADOXO DAS COMPETÊNCIAS PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR

Como explicitado nos tópicos anteriores, as décadas de 1980 e 1990 foram um ponto crítico em uma série de mudanças ocorridas global e nacionalmente nos campos econômico, cultural e tecnológico. Essas mudanças trouxeram inúmeros desafios ao campo educacional brasileiro, incluindo os dilemas próprios da formação docente para o magistério superior.

Dois movimentos ocorreram motivados por esse novo cenário. Primeiro, autores como Piaget, Vygotsky, Dewey e Freire (entre outros), que propunham teorias pedagógicas para a Educação Básica, passaram a inspirar e nortear a formação dos docentes universitários. Posso deduzir que o neoescolanovismo, sobre o qual Saviani (2011) trata, teve impacto para além da Educação Básica, alcançando a Educação Superior. Contudo, as propostas pedagógicas que buscavam a superação das limitações do ensino tradicional-positivista encontraram guarida em uma nova proposta, a Pedagogia por Competências, amplamente difundida no sistema educacional brasileiro¹⁵

Recentemente, pesquisadores buscaram refletir sobre o conceito de competências com intuito de situá-lo nas concepções pedagógicas. Veja o que afirmaram:

15 O segundo movimento está relacionado ao desenvolvimento de pesquisas e à busca de aprimoramento da formação de docentes para a Educação Superior, sobre o qual tratarei adiante.

Neste cenário, a pedagogia das competências tem assumido o papel de concepção pedagógica hegemônica em substituição às Pedagogias Tradicionais, que avançou na arena educacional brasileira a partir das reformas educacionais dos anos 1990. No entanto, o conceito de competências e do que venha a ser a pedagogia das competências tem se revelado um campo de dispersões conceituais que possivelmente, seja um dos principais motivos que justificam o fato desta temática provocar tantos questionamentos no processo de formulação dos currículos e na prática pedagógica dos docentes em todos os níveis educacionais (Machado *et al*, 2021, p. 1070).

Bastos e Bascarioli (2021), ao buscarem compreender a complexidade do conceito de competências no cenário educacional brasileiro, ratificam que o termo tem uma carga polissêmica, relacionada ao modo como atores sociais (pesquisadores e instituições) se apropriam do ensino por competências. Importa ressaltar que, a despeito das críticas ou concordâncias, e considerando seu caráter polissêmico, o conceito de competências perpassa propostas pedagógicas das liberais às progressistas (Machado; Brasileiro Filho; Fernandes, 2021; Perrenoud, 2000).

Um dos autores defensores do ensino por competências de maior impacto no Brasil foi o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para ele, competências remete à “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15). Alguns

pontos merecem destaque aqui. O primeiro deles é o verbo “mobilizar”. Inspirado em uma compreensão mais complexa do ser humano, firmada no que Bourdieu denomina *habitus*, Perrenoud (1999) compreende que cada pessoa dispõe de esquemas mentais que articulam conhecimentos, valores e habilidades já desenvolvidas, os quais são colocados em prática cotidianamente, a depender dos problemas concretos enfrentados pelos sujeitos.

O sujeito, diante dos desafios cotidianos – pessoais, relacionais, profissionais ou políticos – como ato inconsciente e/ou consciente, mobiliza um conjunto de saberes, articulando-os de modo criativo e contextualizado. Isto é, não se pode pensar em competências sem que se tenha uma referência concreta, uma necessidade específica de atuação do sujeito (Perrenoud, 1999). Quando o sujeito é colocado diante de outras situações análogas, novamente ele mobiliza aqueles múltiplos e complexos saberes, contudo de modo adaptado às peculiaridades dos novos problemas enfrentados.

O quadro abaixo apresenta algumas definições de competências, tomando por base documentos e autores que impactaram a educação brasileira:

Quadro 5. Definições de Competências

Proponente	Definição
Referenciais para a Formação de Professores (RFP)	“[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (Brasil, 1999, p. 61).
Organização Internacional do Trabalho (OIT)	“Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas , necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho” (Organização Internacional do Trabalho, 2002, p. 22).
Perrenoud	“[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15).

Zabala e Arnau	<p>“É a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (Zabala; Arnau, 2010, p. 189).</p>
OCDE	<p>“[...] características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida” (OCDE, 2015, p. 34).</p>
Grupo Banco Mundial	<p>“As competências cognitivas são as competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção. Serão usadas todos os dias. [...] As competências socioemocionais</p>

	<p>são comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações. [...] As competências técnicas são o conhecimento e a experiência necessários para realizar uma tarefa. Podem ser bastante específicas e incluir o domínio de temas e de certos materiais ou tecnologias” (Grupo Banco Mundial, 2024, p. 10).</p>
<p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>	<p>Define competências como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).</p>
<p>UNESCO</p>	<p>[...] a capacidade do indivíduo para exercer uma atividade profissional concreta, aplicando seus conhecimentos, suas habilidades</p>

	(savoir-faire) e suas qualidades pessoais” (UNESCO, 2019, p. 24).
--	-------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria.

As definições listadas acima demonstram claramente um processo de amadurecimento teórico do conceito de competências ao longo dos anos. Dentre as definições apresentadas, as três últimas possuem algo em comum: a busca por diferenciar os tipos de recursos que são mobilizados pelo sujeito para agir de modo exitoso em um contexto específico.

Uma educação por competências pressupõe a contextualização dos conteúdos abordados, de modo que sejam percebidos pelos sujeitos em formação com maior sentido, uma vez que a própria utilidade e a pertinência dos conteúdos tornam-se evidentes na experiência do aprendizado. No desejo de melhor elucidar a dimensão contextualizada da competência, Zabala e Arnau (2010, p. 37) a conceituam como uma “[...] atividade **plenamente identificada**; em um contexto determinado; em uma determinada situação; em um âmbito ou cenário da atividade humana” (grifo meu). Aqui importa destacar as palavras “plenamente identificada”, pois, por meio delas, a força adaptativa e a tendência de reificação do processo educativo se evidencia, mesmo em palavras ditas por um autor que se posiciona como crítico às tendências tradicionais.

Eis um dos maiores motivos pelos quais o ensino por competências tem recebido intensas críticas, especialmente

quando as propostas formativas são discernidas em seu caráter meramente adaptativo dos sujeitos às necessidades do capitalismo neoliberal toyotista. Esse movimento adaptativo não é compreendido, portanto, como emancipatório, mas como uma nova forma de promover a semiformação cultural das massas, tendo em vista sua adaptação ao mundo do trabalho.

Noto que, desde sua concepção, as competências representam a contradição entre dois modos distintos (e opostos) de ser e agir. Poço afirmar que o ser humano possui uma propensão à *mimesis*, referindo à imitação, repetição e adaptação ao comportamento coletivo. Mas também ele se vê desafiado ou impelido cotidianamente à *autopoiese*, isto é, à experiência da criação, da inovação, como exercício de sua autonomia e emancipação. Obviamente, a ênfase dada pelo currículo ou pelo docente na sua relação com os estudantes – se na *mimesis* ou se na *poiésis* – dependerá das intencionalidades subjacentes ou das finalidades abertamente declaradas do fazer educativo.

O ensino por competências, nesse caso, dá a possibilidade de que as intencionalidades educacionais sejam reveladas, de acordo com a crítica apresentada por Giroux (1997) ao currículo oculto, referindo-se “[...] às normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente de uma determinada aula” (Giroux, 1997, p. 86). Nesses termos, a possibilidade de que o ensino por competências seja promotor de uma educação emancipatória poderá se efetivar desde que haja rigor na exposição das finalidades educacionais, e que elas transcendam à mera adaptação técnica e ao ímpeto

de modelagem comportamental, elementos que permeiam a racionalidade moderna e estão presentes nos espaços familiares, escolares e no mundo do trabalho.

Zabala e Arnau (2010) buscam escapar dessa força adaptativa dos ditames socioeconômicos sobre o fazer educativo, quando fazem a defesa de que o ensino por competências deve contemplar a educação para a vida, em uma abordagem integral do ser humano. Ainda assim, abordagens integrais podem servir a um projeto conformador das massas, tanto nos conhecimentos, quanto nas atitudes e nos procedimentos técnicos desenvolvidos no contexto escolar e universitário. **Portanto, é possível afirmar que, ainda que o ensino por competências seja reconhecido como uma inovação pedagógica concreta, ele não escapa ao paradoxo: adaptação versus emancipação.**

Agora tratarei do segundo movimento de mudanças ocorridas a partir da década de 1990, relacionado ao fortalecimento das Ciências da Educação como saber científico necessário para o bom desenvolvimento das políticas educacionais e para a formação de docentes para os variados níveis educacionais. Sob esta índole científica, pesquisadores se dedicaram ao desenvolvimento de um saber pedagógico próprio da Educação Superior. Em meio a temas como a profissionalização dos professores, estudos resultaram na proposição de uma pedagogia universitária, que esteve presente nas contribuições de pensadores como Pimenta e Anastasiou (2003), Masetto (2003), Gil (2006), dentre outros.

Um dos elementos evidenciados pelos pesquisadores tem sido a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação de docentes para o magistério superior. Em 1996, a LDB estabeleceu que a preparação para o exercício do magistério superior deveria ocorrer em nível de pós-graduação, especialmente em cursos de mestrado e doutorado. Porém, a Resolução CNE nº 01/2001 suprimiu a exigência das disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação, fragilizando ainda mais a preparação para a docência universitária, uma vez que os cursos de especialização, mestrado e doutorado continuaram a focar em disciplinas e pesquisas relacionadas aos saberes específicos da área, desconsiderando a importância dos saberes relacionados à formação de professores (Gil, 2006).

Infelizmente, nem todos os cursos de especialização, mestrado e doutorado apresentam a formação para a docência universitária como uma de suas prioridades, resultando em uma lacuna no processo formativo dos professores universitários. Isso ocorre, inclusive, em programas de pós-graduação em Educação, quando priorizam a pesquisa em educação sem evidenciar a profissionalização do docente, tampouco o desenvolvimento de competências para o magistério superior que garantam que o docente tenha êxito em sua atuação.

Certamente, a profissionalização dos docentes que atuam na Educação Superior é uma necessidade premente. Contudo, diante da fragilidade das políticas regulares de formação docente, as Instituições de Educação Superior (IES) têm sido estimuladas a desenvolver seus próprios programas e projetos de

formação continuada de seus, criados sob a tônica das iniciativas da educação corporativa.

Nesse ponto, vale compreender melhor o conceito de formação continuada:

[...] uma série de iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, as principais agências para esse tipo de formação são os sistemas de ensino, universidades e escolas (Levinski; Bordignon, 2015, p. 91)

Os programas e atividades dirigidas à formação continuada possuem desafios prementes. O primeiro deles é contribuir para que os docentes universitários saibam adaptar-se diante das constantes transformações do campo educacional. O uso de novas tecnologias, as mudanças na identidade do estudante da Educação Superior no Brasil, bem como as mudanças que ocorreram no modo de ser professor nesse contexto. Contudo, o docente não deve ser desafiado a simplesmente adaptar-se ingenuamente, buscando sobrevivência no mercado de trabalho. O processo formativo continuado deve preparar o docente universitário a reagir de modo crítico e consciente diante das demandas socioeconômicas, institucionais e pedagógicas.

Por isso, importa voltar os olhos para o lugar político, cultural e ideológico que ocupam os processos formativos

institucionalizados, sobretudo no campo da Educação Superior. Diferente de uma origem neutra, meramente técnica e imparcial, o currículo proposto atualmente, as práticas de ensino-aprendizagem e os programas (ou projetos) de formação docente continuada emergem das intencionalidades dominantes da sociedade vigente, “[...] impregnada pela lógica da competição e pela adaptação às forças do mercado” (Silva, 2008, p. 26).

Fato é que os docentes da Educação Superior, em nenhuma circunstância, estão alheios aos desafios impostos pela semiformação dos sujeitos na sociedade contemporânea. Em se tratando de instituições de ensino do setor privado, os desafios possivelmente se agigantam, uma vez que tais instituições tendem a se moldar com maior facilidade às condições estabelecidas pelo mercado educacional. A simples utilização do termo “mercado educacional” já demonstra quão presentes estão os impactos da indústria cultural sobre a Educação Superior, pois demarca a oferta dos serviços educacionais como produto e os docentes como operários, que devem desenvolver seu papel tomando por critério as competências docentes requeridas pelo mercado.

Discutir a formação docente hoje implica na apropriação dialética do conceito de competências docentes. A hipótese de que as competências têm sido utilizadas sob a égide da Indústria Cultural, visando a semiformação dos sujeitos, tem sido confirmada cotidianamente. Importa para fins desta pesquisa, questionar se o conceito pode ser ressignificado, tomando como referência a Dialética Negativa.

Retomo aqui o conceito de semiformação (*halbbildung*), conforme já discutido nos capítulos anteriores, compreendido como um processo de reificação dos sujeitos às forças histórico-culturais de maior impacto sobre o conjunto da sociedade. Nesse sentido, a semiformação docente se estabelece como um tipo de formação precária, aligeirada, voltada para a adaptação dos profissionais da docência às demandas impostas pelo mundo do trabalho e pelos processos massificados de subjetivação de sentidos e crenças. As potencialidades do espírito autônomo e eticamente responsável são reduzidas a processos de mera adaptação às tendências econômicas, tecnológicas e culturais, sob a égide do pragmatismo utilitarista. Esse tem sido um dos grandes desafios enfrentados na formação continuada de docentes para a Educação Superior.

De um lado, as competências docentes assumem sua função modeladora dos sujeitos, tal como a educação em sua faceta adaptativa (fato social). De modo inequívoco, aumenta cada vez mais a ingerência dos setores produtivos capitalistas em todos os níveis educacionais, com o intuito de fazer prevalecer projetos formativos delimitados pelas necessidades econômicas imediatas. A crítica maior reside no fato de que o uso de competências no campo educacional tem impactado desde a construção curricular até a formação docente, visando ao estabelecimento de uma formação administrada (Silva, 2008).

De outro lado, por meio do exercício dialético estético constitutivo dos processos formativos, as competências docentes podem representar a busca de emancipação dos sujeitos, em

sua tentativa de romper os grilhões subjetivos e intersubjetivos da semiformação cultural. Fica aqui estabelecido, a partir do princípio adorniano do duplo sentido do conceito, o paradoxo das competências docentes, que acompanhará a presente pesquisa como categoria de análise.

Antes da conclusão deste tópico, contudo, convido Luckesi (2003) para a reflexão sobre a formação docente, pois sua abordagem sobre o tema em muito se assemelha ao que proponho, em termos análogos. Para o autor, o termo formação de educadores é dialético, uma vez que o próprio termo formação é composto por dois outros (forma+ação), indicando a participação ativa do próprio sujeito a quem o processo educativo se destina. O autor afirma que “[...] na locução “formação do educador”, o termo formação indica que o educador vai constituir a sua forma, a sua essência, aquilo que faz com que ele seja o que é. Formar o educador é criar e oferecer condições para o educando se faça educador” (Luckesi, 2003, p. 2).

A duplicidade do conceito está presente desde a constituição da própria palavra. Ao passo que as dinâmicas sociais e institucionais estabelecem parâmetros e critérios para o trabalho coletivo e dos sujeitos (forma), também resiste no sujeito a sua força criadora, fortalecida por experiências emancipatórias da práxis educativa. Compreendo que o conceito de competências docentes, sob a perspectiva da estética negativa adorniana, pode servir como potencializador da força criadora dos sujeitos em seu cotidiano como educadores.

Uma pesquisa que toma a Dialética Negativa como premissa epistemológica e critério metodológico-interpretativo dos fenômenos sociais não deve aceitar a compulsão pelo idêntico como intencionalidade, buscando o mero ajustamento dos sujeitos ao seu contexto histórico-vivencial. Pelo contrário, o pesquisador deve compreender tal contexto, indo ao encontro do não-conceitual, do não-idêntico, buscando reconhecer, em meio às forças socializadoras, caminhos e possibilidades de resistência, ressignificação e emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, reconhecer o lugar histórico atual do ensino por competências, no cenário educacional brasileiro, significa compreendê-lo como força socializadora dos docentes da Educação Superior, mediante a atuação das instituições reguladoras e de ensino. Não há como negar que, na atualidade, a formação continuada de docentes para a Educação Superior está articulada com o conceito de competências, desde as políticas educacionais, e perpassa pesquisas sobre a profissionalização do docente universitário.

No próximo capítulo, buscarei melhor compreender em que medida o conceito de competências docentes pode ser ressignificado, desde sua relação com a estética e com a Dialética Negativa. Por ora, importa registrar sua presença inegável, sua positividade histórica, com forte impacto para as políticas educacionais em todos os níveis, assim como para a formação de docentes que atuam na Educação Superior.

4. IMPLICAÇÕES DA ESTÉTICA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Figura 5. Obra “O muro que assiste a tudo!”



Fonte: Hanilson Silva (2023)

Técnica: Acrílica sobre fragmento de concreto.

Fabricantes de gente! Mas não para gente se tornar.
Apenas peças úteis da engrenagem econômica e social.
Intoxicados pela técnica, perambulam
sedentos por novas cores, sons e sentidos,
gotas de orvalho, na aridez da utilidade.
Deve haver mais!
Resmunga o espírito reprimido,
ao contemplar nuances da beleza natural.
Contente-se em sua funcionalidade!
Retruca a razão vigilante,
para cedo punir a insolente intuição.
Mas persiste no interior o desejo.
Ele convida os sentidos para a festa e,
conspirados com o insight,
resgatam a razão de sua cegueira.
De primeira, percebem outros seres,
tão sedentos quanto os de cá.
Entrelaçam as mãos na aventura do aprender e subvertem.
Novo encanto, novo *ethos*,
novas possibilidades de ser.

Gidalti Guedes da Silva (2024)

No decorrer dos dois primeiros capítulos, dediquei atenção especial aos fundamentos teórico-epistemológicos que oferecem sustentação ao presente estudo. Esses fundamentos permitem a percepção do objeto e estabelecem a forma própria de interpretar os fenômenos socioeducativos intencionados. Para tanto, apresentei os conceitos basilares da Dialética Negativa de Theodor Adorno, passando pelo conceito de sociedade e de educação, ambos abordados em perspectiva dialética. Por fim, o terceiro capítulo situou historicamente a formação de docentes para a Educação Superior, com foco nas tendências pedagógicas de maior predominância no último século, até a implementação no sistema educacional brasileiro da chamada Pedagogia por Competências. O capítulo foi concluído com reflexões sobre as competências docentes para a Educação Superior, compreendidas em seu caráter dialético e, por conseguinte, paradoxal.

Neste quarto capítulo, tenho por objetivo tensionar a estética com o conceito de competências docentes, tomado como categoria estruturante dos processos educativos contemporâneos, tanto no âmbito geral quanto no âmbito específico da formação de docentes universitários. Fazendo jus ao objetivo geral da pesquisa, **a questão chave é discernir em que medida a estética, imbricada à experiência formativa, pode acrescentar elementos pedagógicos significativos às competências docentes para a Educação Superior.**

Esta análise conceitual será desenvolvida levando em consideração a forma triádica como as competências docentes têm sido abordadas, tanto no campo da formação profissional quanto nas reflexões e pesquisas de cunho acadêmico. Isto é, as competências docentes serão analisadas a partir de três dimensões: a epistemológica, a pedagógica e a ontológica. Porém, antes de desenvolver os tópicos centrais do capítulo, farei uma breve reflexão sobre estas três dimensões, com foco nas competências docentes para a Educação Superior.

Para melhor justificar essa estruturação triádica das competências docentes, retomo os enfoques dados pela UNESCO (1996), que balizaram construções semânticas do termo competências: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências deve mobilizar saberes teóricos, esquemas mentais, habilidades, crenças, valores e modos de ser. No entanto, a ênfase do aprendizado contínuo rompe com a ideia de um conjunto de saberes acumulados e contempla o

caráter dinâmico do ser humano e das demandas econômicas e socioculturais contemporâneas ¹⁶.

Após analisar minuciosamente diferentes definições do termo competência(s), Zabala e Arnau (2010, p. 36, grifo meu) formularam uma síntese que merece ser apresentada aqui. Os autores afirmam que:

[...] podemos destacar que em algumas definições se utilizam termos muito genéricos: “pré-requisitos psicossociais”, “recursos cognitivos” ou “repertório de estratégias”. Ao mesmo tempo existem várias coincidências ao se resumir esses componentes em três grandes domínios relacionados aos campos do *saber*, do *ser* e do *saber fazer*, de tal modo que nos dois primeiros se utilizam, na maioria dos casos, os termos “conhecimentos” e “atitudes” respectivamente. O mais controvertido é o relacionado ao saber fazer; nele podem ser situadas desde habilidades muito simples até estratégias muito complexas. Todavia, **se aceitamos que tudo o que se pode aprender está situado em alguma dessas três categorias**, parece oportuno, pela firmeza existente no âmbito educacional e, o mais importante, pelas características singulares e específicas que cada uma delas têm no processo de ensino-aprendizagem, chegar ao consenso geral de situar qualquer objeto suscetível à aprendizagem, em algum desses três compartimentos, utilizando,

16 Vale mencionar a influência do pensamento ecossistêmico de Edgar Morin sobre a UNESCO e sobre o cenário educacional brasileiro, sobretudo após a publicação da obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (Morin, 2011).

por sua vez, os termos correntes. De maneira que qualquer conteúdo de aprendizagem ou é conceitual (saber), ou é procedimental (saber fazer), ou é atitudinal (ser).

Esta forma de organizar os recursos a serem mobilizados, no desempenho de uma competência, está em sinergia com os postulados teóricos de Morin (2011). Fundamentados no pensamento complexo e transdisciplinar do filósofo francês, Moraes e Valente (2008) propõem que a pesquisa em educação deve considerar uma abordagem ecossistêmica, seguindo as dimensões epistemológica (saber), metodológica (saber fazer) e ontológica (ser).

Por sua vez, inspirados por essa mesma perspectiva ecossistêmica, Neves Júnior e Síveres (2021) publicaram resultado de uma pesquisa recente sobre o perfil do Bom Professor, com foco no docente universitário. Por bom professor, os pesquisadores compreendem um

Professor inesquecível (exemplar) que marcou, de forma positiva, a vivência acadêmica dos estudantes em sala de aula, por sua capacidade de estimular o processo de aprendizagem, de integrar teorias e práticas, de desenvolver habilidades essenciais para a resolução de problemas e de ser lembrado pelo legado de produção autopoietica e coletiva de conhecimentos em uma forma peculiar de se relacionar com seus alunos em tramas de espaços de ensino e de aprendizagem (Neves Jr.; Síveres, 2021, p. 80).

A pesquisa foi desenvolvida com 1009 estudantes de uma universidade brasileira e com 12 docentes, sendo 8 dessa mesma universidade e 4 de uma universidade canadense. O resultado da pesquisa indicou que o Bom Professor deve cultivar 20 virtudes ou competências, relacionadas às dimensões epistemológica, pedagógica e ontológica, que são:

Quadro 6. Competências do Bom Professor

Dimensão Epistemológica	Claro (EI), conhecedor (EI), inspirador (EI), inteligente (EI), preparado (EI).
Dimensão Pedagógica	Didático (RI), dinâmico (EI), exigente (RI), interessado (RI), organizado (EI).
Dimensão Ontológica	Acessível (RI), amigável (RI), atencioso (RI), disponível (RI), empático (RI), encorajador (RI), justo (RI), motivador (RI), paciente (RI) e prestativo (RI).

EI = Estímulo Intelectual; RI = Relacionamento Interpessoal.

Fonte: (Neves Jr.; Síveres, 2021).

Aqui, meu objetivo não está propriamente na definição de quais competências específicas deveriam constituir o perfil do docente universitário que exerce sua profissão com êxito. No entanto, os dados acima inspiram pesquisas posteriores

de aprofundamento sobre o tema. Por agora, o que chama a atenção é o fato de que as três dimensões elencadas no quadro acima convergem com o modo triádico de compreender o conceito de competências docentes.

Nominar essas dimensões (Neves Jr.; Síveres, 2021), também chamadas de compartimentos do saber (Zabala; Arnau, 2010), como epistemológica, pedagógica e ontológica não representa apenas uma mudança terminológica. Representa, sobretudo, um modo de garantir que o conceito de competências assuma uma perspectiva dialética intrínseca aos processos formativos do ser humano.

A **dimensão epistemológica** abrange os conhecimentos teóricos já apreendidos ou necessários para o desempenho do magistério superior, além de inclui a reflexão sobre os modos de conhecer e capacidades intelectuais do docente, como explanam Adorno (2000), Giroux (1997), Perrenoud (1999) e Morin (2011). A **dimensão pedagógica**, diz respeito às habilidades técnicas e procedimentais utilizadas pelo docente, aos modos de mediação da aprendizagem dos estudantes, bem como às estratégias e técnicas que devem ser aperfeiçoadas cotidianamente mediante uma postura reflexiva, como já observaram Perrenoud (2002), Pimenta e Ghedin (2002), Zabala e Arnau (2010) entre outros. Por fim, a **dimensão ontológica** abrange o processo contínuo e aberto da formação do ser-docente (Araújo; Sousa, 2024), vinculado às crenças e valores balizadores da consciência (Perrenoud, 1999; Freire, 2002), em sua relação indissociável com as habilidades socioemocionais (Goleman, 2012),

imprescindíveis ao bom exercício profissional e da cidadania na sociedade contemporânea.

Muito além de uma simples mudança nas palavras, pretendo ressignificar o modo como o termo competências tem sido empregado, buscando escapar à compulsão pelo idêntico, que se desdobra na força do coletivo sobre os indivíduos. Sob uma intencionalidade meramente adaptativa, as competências docentes são desenvolvidas como movimento de ajustamento do indivíduo – seu modo de pensar, sua prática e comportamento – às expectativas das instituições e do coletivo social. Na sociedade contemporânea, esse ajustamento do indivíduo se processa como aparente expressão de sua liberdade, mas representa a força coercitiva presente na construção de uma identidade que se constitui como mercadoria (Bauman, 2021).

As competências docentes, consideradas desde as dimensões epistemológica, pedagógica e ontológica, podem ser assumidas de modo dialético, como conceito e como um modo de ser profissional que abarca a dinamicidade e contradições intrínsecas ao fenômeno social educativo, ao qual as competências docentes estão imbricadas. Esta dinamicidade é compreendida quando aplico às competências docentes o elemento estético constituinte da “tensão dialética entre sujeito e objeto”, do “duplo sentido do conceito” e da “ideia de constelação”. Este elemento estético primordial da experiência formativa emancipatória do ser humano é a experiência (*erfahrung*).

Para efeito da presente pesquisa, proponho abaixo um conceito de competência docente, não tomando o docente

como ser acabado, mas como ser em constante aprendizado e autopeiose, isto é, em perspectiva dialética. Dito isto, como forma de síntese das definições abordadas até o momento, compreendo competência docente como **a capacidade de mobilizar, de modo integrado e contextualizado, conhecimentos e disposições de aprendizagem (dimensão epistemológica), habilidades procedimentais de ensino-aprendizagem (dimensão pedagógica), bem como valores, disposições atitudinais e habilidades socioemocionais (dimensão ontológica), no exercício da mediação exitosa do processo de aprendizagem.**

A partir dessa definição, compreendo que as competências docentes podem ser agrupadas ou classificadas tomando por base as dimensões epistemológica, pedagógica e ontológica. Entretanto, por mais que uma competência específica esteja agrupada na dimensão epistemológica, o seu desenvolvimento nunca se dá à revelia das outras dimensões. Por exemplo, para aprender uma competência pedagógica, uma nova técnica de mediação da aprendizagem, faz-se necessário tanto o acesso à teoria acerca da técnica, quanto o aprendizado prático, além da própria vivência da técnica que se pretende aprender.

De igual modo, o desenvolvimento de uma competência ontológica, de cunho atitudinal, ocorre por meio do envolvimento das capacidades cognitivas, do acesso às teorias pertinentes. Contudo, concomitantemente aos estímulos intelectuais, esse aprendizado depende especialmente de estímulos subjetivos mais profundos, provocados por

experiências intuitivas, afetivas e socioemocionais, articuladas aos valores estruturantes da consciência.

Sendo assim, vale ressaltar que a implementação de programas ou projetos de formação docente deve pressupor que, a despeito da classificação dada à competência docente que se deseja desenvolver, o aprendizado dela ocorre de modo integrado, como experiência do ser-docente na sua inteireza. As pessoas que atuam na formação docente não devem cometer o equívoco de tomar as dimensões das competências como compartimentos isolados. Tal postura resultaria no fracasso da crítica teórica aqui proposta, pois, desde sua episteme, estaria cativa dos grilhões impostos ao pensamento na modernidade.

A ESTÉTICA NA DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA

Dentre as competências do Bom Professor assinaladas no Quadro nº 06, consta a competência “Conhecedor”, definida como “Professor que tem experiência e demonstra profundo conhecimento de sua área de atuação” (Neves Jr.; Síveres, 2021, p. 114). Esta competência vem acompanhada de outras: claro, inspirador, inteligente e preparado. Todas estão vinculadas aos estímulos intelectuais que o docente pode exercer sobre os estudantes e que o docente formador pode exercer sobre seus pares.

Uma proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, sempre situadas em um contexto de aplicação, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um acompanhamento

diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos docentes. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Isso se justifica desde o próprio conceito de competência, conforme Perrenoud (2000, p. 15), segundo o qual “As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*”.

Sob este direcionamento, a construção do currículo priorizaria somente os conteúdos teóricos necessários para o desenvolvimento de uma ou mais competências específicas. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. Enquanto isso, outros saberes tendem a ser escanteados, ainda que possuam relevância para o cenário geral da formação docente (Dias; Lopes, 2003).

Porém, a formação docente não pode prescindir de seu caráter reflexivo, em que os saberes teóricos e práticos são relacionados de modo consciente e crítico. Esse é o equívoco presente nas abordagens pedagógicas capitaneadas pelo tecnicismo behaviorista, pois reificam a consciência e reduzem a capacidade criativa e adaptativa dos sujeitos. Para Pimenta e Ghedin (2002), a alienação da técnica ou a racionalidade técnica carece de críticas, uma vez que dificulta a formação da autonomia, da criticidade, da inovação das práticas pedagógicas, frente às inúmeras e ininterruptas transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea.

Coloque a atenção no fato de que o docente frequentemente se depara

[...] com a complexidade do trabalho docente e, diante da deficiência nos processos de formação continuada e das insuficientes oportunidades neste sentido oferecidas pelas instituições de ensino superior, a prática torna-se oportunidade formativa quando possibilita a reflexão crítica da ação realizada, ensejando o planejamento das ações futuras. Apesar da oportunidade de encontrar na reflexão da prática espaço para formação e reflexão crítica, há que se tomar cuidado para não compactuar com a ideia de que a prática por si possa substituir o estudo teórico” (Alberto; Plácido; Plácido, 2020, p. 3).

O conhecimento teórico não pode ser colocado em segundo plano. Ainda que as propostas pedagógicas implementadas coloquem a centralidade no estudante, caberá ao docente o papel de mediar a relação entre o estudante e os conteúdos. Caberá ao docente fazer a gestão da sala de aula e administrar a progressão das aprendizagens (Perrenoud, 2000). O domínio do conteúdo, portanto, sempre foi um critério para o exercício da docência. Trata-se de uma condição elementar, para que o docente universitário tenha bom êxito.

Foi dito anteriormente, como na década de 1980 a abertura para tendências pedagógicas contra-hegemônicas possibilitou o aprofundamento de pesquisas no campo das Ciências da Educação, dentre elas a formação docente e os processos de ensino-aprendizagem. Desde esse período, encontro

base para questionar se os docentes da Educação Superior estavam dotados de conhecimentos sobre o seu próprio trabalho pedagógico. Por isso, a dimensão epistemológica deve incluir tanto os saberes da área de conhecimento específico, quanto os saberes teóricos acerca da formação e do trabalho docente, somente por meio do qual o caráter reflexivo do docente se desenvolverá de maneira satisfatória.

O docente reflexivo: da mimesis à autopoiese

Caberá, portanto, ao docente universitário ser conhecedor de sua área de atuação e dos saberes teóricos relativos à sua atuação pedagógica, aos quais darei mais ênfase agora. Não há novidade alguma na afirmação de que o profissional da docência deve buscar conhecimentos acerca da prática, sobretudo quando se leva em conta os avanços das teorias de formação docente das últimas décadas. Ainda assim, considerando a constante renovação do quadro de docentes nas instituições de Educação Superior, e o gradual amadurecimento dos programas de formação docente destas instituições, a formação de um profissional reflexivo – que concilia teoria e prática – ainda se revela como um desafio atual.

Um ponto a ser questionado é em que medida o conhecimento sobre a docência se dá como mero exercício de *mimesis*, isto é, de reprodução dos saberes acumulados, impostos socioculturalmente e institucionalizados por meio do currículo de formação docente.

Em “Mimesis: a representação da realidade na literatura”, Auerbach (2021) demonstra como a sociedade ocidental tem, ao longo dos séculos, buscado representar a realidade de forma mimética, tomando como exemplo a literatura. E, como refletido nos estudos sobre os conceitos de sociedade e de educação (no segundo capítulo), a tendência à reprodução teórica e comportamental é um dos elementos constituintes do fazer educativo humano. Entretanto, na sociedade contemporânea, essa tônica dificulta o desenvolvimento humano e social, uma vez que não é capaz de suprir as necessidades de adequação às novas demandas econômicas e socioculturais – impostas pelo processo de globalização e pelo modelo de produção toyotista – nem possibilita que o capital cultural acumulado esteja à serviço de uma efetiva transformação da sociedade.

É neste contexto que as abordagens conteudistas e focadas na memorização (ou assimilação) não contribuem para um processo emancipatório dos sujeitos. Pelo contrário, a busca de saberes teóricos sobre a formação e o trabalho docente, pautada somente no estudo das teorias educacionais, não promoverá mudanças significativas no cotidiano das salas de aula. Tardif (2014) traz elementos que aprofundam a questão, quando relembra que os modelos da ação educativa

[...] não são necessariamente racionalizados no âmbito das teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a um grupo profissional tal como o corpo

docente. Como mostra a pesquisa etnográfica e antropológica, não há cultura que não forneça aos educadores, enquanto grupo mais ou menos especializado, representações de sua própria ação (Tardif, 2014, p. 151).

Nesse sentido, para não incorrerem em uma postura equivocada com relação aos saberes já acumulados pelo sujeito, pelo corpo docente e pelo conjunto da sociedade, proponho que a *mimesis* deve ser substituída pela *anamnese*, compreendida como atitude de recordar (Abbagnano, 2007), como trazer à memória conhecimentos já consolidados pela comunidade científica e docente. Contudo, na *anamnese*, não ocorre a perda do sujeito. Pelo contrário, o trazer à memória se realiza pela ação consciente do sujeito perante as descobertas já realizadas por si mesmo e pela sociedade, acerca do tema sobre o qual ele (o sujeito) se debruça. Persiste, na *anamnese*, a possibilidade de questionar o conhecimento dado, de intuir o não pensado, especialmente quando ela se dá na relação dialética entre o recordar o passado e a experiência do presente.

Esse retorno do sujeito ao processo de conhecer é retomado por Perrenoud (2002) ao propor que a formação profissional do docente deve se fundar no seu caráter reflexivo. Para o autor, “Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos” (Perrenoud, 2002, p. 13). Por isso, importa distinguir as reflexões episódicas realizadas pelo docente no seu cotidiano de uma verdadeira prática reflexiva. Para o autor,

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro (Perrenoud, 2002, p. 13).

Semelhantemente, em “Pedagogia da autonomia”, Freire (2002) critica o saber que emerge de uma prática docente espontânea, que ele considera um saber ingênuo. Para ele, a construção desse saber sobre a prática docente necessita de um rigor metodológico que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 2002, p. 43-44).

Reconhecida pesquisadora no campo da docência universitária, Selma Pimenta apresenta a necessidade da condução de processos de formação profissional docente baseados numa epistemologia da prática. Nestes termos, a dimensão epistemológica da formação docente será construída a

partir da valorização da prática profissional como oportunidade para construção de conhecimento.

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de **reflexão na ação** (Pimenta; Ghedin, 2002, p. 19–20, grifo do autor).

Da tese proposta pela pesquisadora, na relação com Tardif (2014), Freire (2002) e Perrenoud (2002) apresento algumas deduções. Primeiro, que o caráter reflexivo do docente é imprescindível para o desenvolvimento das competências da dimensão epistemológica, em um viés emancipatório. Segundo, que essa postura reflexiva deve ser permanente e pressupõe rigor metodológico, na apreciação crítica das teorias e da prática cotidiana de mediação da aprendizagem. Terceiro, que o conhecimento que se dá como reflexão na ação ocorre na tensão entre a teoria e tradição pedagógica já consolidada, frente aos novos contextos e situações que extrapolam as rotinas de ensino e aprendizagem.

Neste ponto, vale retomar a Dialética Negativa, especificamente a tensão dialética entre sujeito (docente reflexivo) e objeto (práticas docentes cotidianas). Aqui sobressai o desafio de reconhecer a provisoriidade do conceito na formação docente. Por isso os saberes já acumulados são

acessados como um lembrar (*anamnese*), sempre tomando o cuidado para que as novas situações cotidianas da práxis docente sejam estudadas com rigor e abertura, de modo que os fenômenos experimentados não sejam reduzidos aos grilhões do conceito. Ao lembrar, portanto, diante dos desafios ontológicos e pedagógicos da docência, o sujeito deve abrir-se para o novo, para o não-conceitual. Neste intento, ele deve apropriar-se das estruturas conceituais validadas anteriormente, resistindo, contudo, ao desejo de reificação e controle (ilusório) do objeto.

Ao substituir a *mimese* pela *anamnese*, o sujeito se abre para a possibilidade da *autopoiese*, isto é, do refazer-se em resposta aos desafios do trabalho docente, especialmente quando eles se apresentam imbricados a um novo contexto histórico-vivencial. Percebo neste momento da reflexão uma interface profunda entre a epistemologia e a ontologia do ser docente, uma vez que sua forma de conhecer (perceber, interpretar e dar sentido às experiências cotidianas) é elemento mediador e ao mesmo tempo estruturante da própria consciência, percebida tanto em seu caráter imanente quanto transcendente.

Freire faz defesa de que “[...] ensinar exige consciência do inacabamento” (2002, p. 55). A partir das reflexões do autor, compreendo que o docente deve tomar consciência de seu inacabamento, sua condição de ser não-determinado, abrindo-se para novas possibilidades de ser no mundo, enquanto sujeito/docente e enquanto sociedade/universidade. Esta consciência do inacabamento possui uma relação com a estética, uma vez

que dependerá da percepção do que se manifesta como “algo novo” nos fenômenos educativos, diante do qual os saberes consolidados não oferecem respostas prontas.

Um exemplo desta abertura teórico-estética frente ao novo está em Adorno (2002), o qual, para intuir, perceber e racionalizar (definir) a Indústria Cultural, enquanto fenômeno social dialético e multidimensional, se viu obrigado a romper o esquematismo moderno presente no pensamento. Para sanar a questão, desde os seus fundamentos epistemológicos, o frankfurtiano assumiu uma perspectiva científica dialética e multirreferencial, sobre a qual refletimos no tópico “A ideia de constelação na hermenêutica adorniana”, no primeiro capítulo. Ele buscou uma abordagem constelatória, que representa um modo de transgressão das fronteiras do conhecimento, no desejo de superação da fragmentação do olhar, que condiciona e reduz a percepção do objeto.

A permanente tensão e provisoriidade do conceito frente ao objeto observado também estão presentes nas considerações de Tardif (2014), quando reflete sobre a importância da crítica da experiência. Segundo o autor:

O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de

enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (Tardif, 2014, p. 49).

Tardif problematiza a atitude reflexiva do docente diante de sua prática cotidiana e os saberes consolidados, ao buscar diferenciar a abordagem adequada aos fenômenos educativos das abordagens tecnicistas. Para tanto, ao invés de impor as categorias e modelos estabelecidos ao objeto estudado, o autor propõe um retorno às coisas mesmas, reconhecendo elementos constituintes do objeto que convidam o sujeito (docente reflexivo) a assumir uma abordagem adequada ao objeto.

Entretanto, infelizmente, no exercício da docência, muitos problemas enfrentados passam despercebidos pelos sujeitos, pois seu modo de perceber o mundo lhes ofusca a visão. Morin (2021) é um dos autores que denunciou o descompasso entre o modo de conhecer os fenômenos sociais e a essência constituinte de tais fenômenos.

O autor afirma:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos (Morin, 2021, p. 14).

Morin (2021), na passagem do Século xx para o XXI, apresenta uma contundente crítica à percepção fragmentada provocada pela hiperespecialização. Ele também denuncia a separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, agravada no decorrer do século xx. Neste aspecto, Morin soma-se à Adorno no intuito de reivindicar a reconciliação entre a filosofia (as humanidades) e as ciências particulares, de modo que esta reconciliação promova o imbricar destes saberes fragmentados, permitindo que as questões complexas contemporâneas sejam percebidas e estudadas por um saber que se constitui complexo ou, em termos adornianos, por meio de uma constelação de saberes ¹⁷

Na busca da atitude reflexiva, imprescindível para o desenvolvimento de competências epistemológicas, o docente deve cuidar que sua forma de intencionalizar as experiências cotidianas seja rigorosa, no sentido dialético da relação entre o sujeito e o objeto. Caso contrário, por mais que busque o conhecimento que emerge da ação, incorrerá no equívoco de reduzir o objeto aos conceitos estabelecidos *a priori*, o que o conduziria novamente à reprodução e consequente semiformação docente.

17 Vale mencionar que estabeleci o diálogo entre Theodor Adorno e Edgar Morin no intuito de demonstrar a atualidade do pensamento adorniano, ao passo que reconheço um dos autores que mais contribuiu para as recentes reflexões sobre os possíveis destinos da educação no mundo, e que, para tanto, soube construir sínteses teóricas que, ao que tudo indica, dialogam com questionamentos realizados pela Teoria Crítica.

Esta atitude reflexiva rigorosa é buscada por Adorno (2000), quando, no final da década de 1960, teceu considerações acerca do perfil desejado dos candidatos à vaga de professor de filosofia no magistério superior. Ele mesmo participou das bancas de seleção e, em entrevista registrada na obra “Educação e emancipação”, expressou a expectativa de que os aprovados no certame fossem aqueles que assumiam a filosofia como uma autoconsciência do espírito e não como um professor profissional de filosofia. Para Adorno, não bastava que o candidato tivesse o conhecimento dos temas centrais da filosofia, da história da filosofia, sem que tal conhecimento se firmasse como elemento estruturante da própria consciência, da forma como a pessoa percebe a si mesma e ao mundo no qual está inserida.

Mais uma vez, as competências docentes na dimensão epistemológica transcendem os saberes consolidados, assumindo uma característica de abertura para o conhecimento, firmada em um modo de ser filosofante, uma atitude reflexiva permanente frente ao fazer profissional, frente aos desafios cotidianos da docência. Este estar aberto ao aprendizado pressupõe tanto uma disposição de espírito quanto uma racionalidade aberta para tal empreendimento, o que me faz retomar o “aprender a aprender”, defendido pela UNESCO desde a década de 1990, e que está vinculado ao que Morin (2021) denomina de “A cabeça bem-feita”.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma

cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- ♦ Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- ♦ Princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (Morin, 2021, p. 21).

O uso da crítica de Morin, no diálogo com as expectativas de Adorno para o perfil dos docentes do magistério superior, dá base para a busca de docentes que tenham conhecimentos sobre sua área de atuação profissional e sobre o ser-fazer docente. Mas os objetivos de formação continuada não devem repousar sobre o critério da *cabeça bem-cheia*, mas sim o da “cabeça bem-feita”. Esse nível de preparo será alcançado quando o processo formativo garantir o amadurecimento gradual da percepção do todo (universalidade), sem perder de vista as partes (particularidades), estabelecendo a tensão permanente entre estes elementos.

Associado a estes princípios organizadores do aprendizado contínuo, retomo o que Morin (2021, p. 21) definiu como “[...] uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas”. Tal aptidão, por sua vez, está para o que Adorno (2002) denominou autoconsciência do espírito, vinculada à filosofia. Segundo Morin (2021, p. 23), a filosofia “[...] deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de

interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana”.

Em síntese, até aqui, no âmbito da dimensão epistemológica, compreendo ser necessário que os docentes assumam uma postura reflexiva permanente. Ao agirem assim, importa que reconheçam a provisoriedade dos conceitos frente aos objetos intencionados, lidando com o caráter aberto, inacabado, do conhecimento e do seu próprio trabalho docente. Também, que os docentes desenvolvam a percepção da totalidade e das particularidades dos objetos como elementos paradoxais e complementares; bem como aprimorem a percepção do caráter dialético e complexo constituinte dos objetos intencionados, e dos próprios conceitos desenvolvidos. E, resta ainda o desafio de que, na busca dos elementos não-conceituais que se revelam no objeto, que os conhecimentos sejam construídos desde uma constelação de conceitos, capazes de articular, de forma inter e transdisciplinar, os conhecimentos das ciências particulares, para ousar compreender as essências dos fenômenos educacionais. Desse modo, o docente reflexivo estará mais bem preparado para interpretar e compreender os novos desafios cotidianos da prática docente.

Fica evidente o grande desafio que está posto, o de revisar o modo como os saberes docentes são construídos, no desenvolvimento das competências docentes da dimensão epistemológica. Para dar conta deste desafio, são necessárias mudanças profundas no campo da subjetividade docente, especialmente em relação às crenças consolidadas no sujeito

e às estruturas cognitivas, afetivas, morais e estéticas que condicionam seu olhar, sua percepção e interpretação de si próprio, das interações e das práticas cotidianas.

O caráter epistemológico da experiência docente

Como mediar processos de aprendizagem e formação que oportunizem aos docentes esta revisão profunda de seu modo de perceber os objetos, a prática docente e a sociedade? É sabido que o ato de conhecer e a ação docente envolve “[...] inteligência, imaginação, sensibilidade, afeto” (Rios, 2011, p. 67). Por isso, sem um retorno à experiência, o caráter reflexivo e emancipatório do docente não será efetivo. Por meio da experiência, a estética se faz presente, nas competências epistemológicas, como elemento integrador do ser humano que se põe a conhecer. Aqui, a racionalidade não está reduzida à dimensão lógico-racional, pois o termo é empregado como um conjunto de distintos saberes, integrados, que estruturam a consciência. Na dimensão estética, são contemplados elementos constituintes do ser relacionados às emoções, intuições, múltiplas formas de inteligência (Gardner, 1995), bem como as próprias habilidades socioemocionais (Goleman, 2012) e fruições do espírito na contemplação dos cenários cotidianos.

Contudo, em pesquisa realizada em 2012 sobre o princípio filosófico-curricular da Estética da Sensibilidade, constato que o simples fato de colocar em evidência a dimensão estética do ser humano na educação não implica,

automaticamente, em um processo formativo emancipatório (Silva, 2012). No contexto da formação docente, a compulsão pelo controle e adaptação dos sujeitos se positiva na redução da experiência, que implica na semiformação. Ciente deste fato, Freire (2002, p. 37) é enfático quando afirma: “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Como adverte Adorno (2012, p. 529):

A experiência só não basta, é preciso que seja alimentada pelo pensamento. A estética não tem de se adaptar aconceptualmente aos fenômenos estéticos. A consciência do antagonismo entre o exterior e o interior imanente à arte faz parte da experiência artística.

Importa, por conseguinte, retomar o termo experiência tal como empregado na perspectiva adorniana de *erfahrung*, sobre o qual refletimos no primeiro capítulo, que torna possível mudanças significativas de cunho epistemológico e existencial. A experiência, vivida de modo dialético e emancipatório, possibilita que os docentes formadores e os estudantes (docentes em formação) assumam o papel crítico e reflexivo de intelectuais capazes de promover transformações sociais (Giroux, 1997).

Trata-se de uma experiência de construção de conhecimentos docentes que não poderá ser alcançada pelos projetos formativos caracterizados pelas vivências aligeiradas (e superficiais), que instrumentalizam os conhecimentos e técnicas pedagógicas. Ao realizar dura crítica ao modo administrado do

fazer educativo, Giroux (1997, p.127) denuncia como a gestão da aprendizagem, sob a racionalidade administrada, “[...] é reduzida a seu desempenho imediato e existe como algo a ser medido, administrado, registrado e controlado”.

O pensamento e a própria experiência docente, quando estão imersos no cotidiano da vida administrada, tornam-se cativos de sua própria utilidade, conforme os critérios utilitaristas do mundo capitalista. Ao tecer considerações sobre o pensamento de Adorno, Bauman (2021, p. 56) escreve:

Quanto menos um pensador puder ser explicado em termos familiares, que façam sentido para os homens e mulheres imersos em sua busca diária da sobrevivência, tanto mais próximo fica dos padrões da humanidade; quanto menos puder ser justificado em termos de ganhos e usos tangíveis ou das etiquetas de preço afixadas a ele no supermercado ou na bolsa de valores, tanto maior seu valor humanizante. São a busca ativa do valor de mercado e a urgência do consumo imediato que ameaçam o genuíno valor do pensamento.

No contexto utilitarista da educação administrada, talvez este seja um dos maiores desafios: desenvolver uma formação docente que possibilite a percepção e a construção de um saber inútil, tal como a inutilidade da obra de arte, o que se constituiria como espaço de aprendizagem aberto para a fruição do espírito, na tensão entre razão e sensibilidade, na constante fricção entre o conceito e o que se revela de não-conceitual na relação com as cenas cotidianas da docência. Isso recoloca a experiência estética na centralidade do desenvolvimento de competências

da dimensão epistemológica, pois busca reconciliar razão e sensibilidade, em um movimento de abertura permanente, na tensão entre o conhecimento sistematizado e o desejo de conhecer. A experiência, tomada em sua profundidade estética, dá lugar à imaginação, à curiosidade, às intuições, ao *insight* e a nuances do saber que estão latentes à sensibilidade, mas que ainda não foram interpretadas, mensuradas, compreendidas, categorizadas.

No pensamento de Schelling (1775–1854), teólogo e filósofo amigo de Hegel que exerceu forte influência sobre os pensadores frankfurtianos, a arte pode ser compreendida como a revelação filosófica dos objetos.

Toda obra de arte é um objeto concreto e um produto do espírito. De fato, a criação artística prevê a presença do ofício – ou seja, de uma eficaz capacidade organizadora do real – e da inspiração, um fator totalmente imaterial e espiritual. [...] A arte, em suma, nasce da perfeita confluência de espírito e matéria, consciente e inconsciente, mente e objeto. Logo, a intuição estética constitui uma forma de conhecimento tão válida quanto a lógico-discursiva (Nicola, 2005, p. 350–351).

Esta afirmação se constitui como profunda crítica ao pensamento moderno, que tomou para si a razão como fonte do conhecimento sobre o real e, posteriormente, apegou-se à experiência em sua versão positivista. A sensibilidade, os sentimentos, isto é, a subjetividade, sempre foi colocada sob suspeição, considerada elemento que distorce o real. Em Schelling, o conhecimento que provém da criação e da contemplação da arte

se dá como experiência do ser, sem desconsiderar as múltiplas dimensões que o constituem (Nicola, 2005).

Por fim, vale retomar Adorno (2008), quando afirma que o retorno à experiência representa uma rebelião contra o empirismo, pois enquanto experiência do ser inteiro, do sujeito que se debruça sobre o objeto, anseia escapar do reducionismo. Na obra “A ideologia da estética”, ponderando sobre a estética em Adorno, Eagleton (1993, p. 254) afirma:

Por sua simples presença, os objetos artísticos testemunham a possibilidade do não-existente, colocando em suspenso uma existência empírica humilhada e assim expressando um desejo inconsciente de mudar o mundo. [...] simplesmente em virtude de suas formas, a arte fala pelo contingente, o sensível, o não-idêntico, e dá testemunho dos direitos do reprimido contra a patologia compulsiva do princípio de identidade.

Cursos e atividades voltadas para o desenvolvimento de competências epistemológicas não devem prescindir do recurso às obras de arte, da corporeidade e da linguagem simbólica. É no contato com as obras de arte que o sujeito se põe a refletir, como um movimento do ser inteiro, articulando o conhecimento que se mensura com o que se sente.

Para De Lucca (2013, p. 28), a experiência estética “[...] convida o espectador e/ou artista a ir além, ativamente, na busca pelo enriquecimento de suas percepções”. Nestes termos, o desenvolvimento de um pensamento crítico, criativo e inovador, capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para

a solução de desafios cotidianos da docência, dependerá de processos formativos que oportunizem a experiência. A relação do sujeito com a arte, por meio da sensibilidade, permite a suspensão do cotidiano, abre a consciência para rupturas e para a reconstrução de conceitos anteriormente inculcados.

Por isso Feldhaus (2022) enfatiza o lugar da experiência estética do docente universitário, no contato com a arte, dando espaço para as emoções e dinâmicas da subjetividade que possibilitam a transcendência do olhar, da percepção, para além dos conceitos e práticas docentes que se cristalizaram. O autor, além de abordar a temática em perspectiva ontológica do ser docente, enfatiza a experiência estética como constituinte das práticas pedagógicas voltadas para a formação continuada dos docentes universitários.

Sendo assim, a experiência estética vivenciada no processo de aprendizagem docente merece destaque. Tal experiência abre novas possibilidades de vir a ser no mundo, enaltecendo a busca da emancipação da consciência, em um processo educativo que transcende a mera formação pragmática, que não se limita a atender demandas imediatas do mercado de trabalho docente.

Aqui, o sujeito docente e pesquisador é estimulado a apreciar os espaços e cenários educativos, as paisagens sonoras, os enredos e tramas relacionais vivenciadas no contexto da sala de aula como manifestações artísticas, que contém as contradições próprias da vida humana, na tensão permanente entre adaptação e emancipação. É neste sentido

que Alves (2006) convida os docentes a compreenderem seu próprio fazer educativo como arte, na medida em que é um fazer que articula ciência e sapiência, técnica e afetos, objetividade, mas também subjetividade e intersubjetividade, razão e sensibilidade.

Assim, pensar na estética da professoralidade, no modo como a formação docente se dá por meio de uma imersão subjetiva do sujeito, buscando sua própria e intransferível história, acende um alerta na direção de viabilizar meios através dos quais este tipo de experiência possa acontecer. Já que se trata de formação universitária docente, pensar-se em vias de experimentação no ambiente acadêmico, penetrando no modo de fazer ciência, no modo de veiculá-la, na maneira de incentivá-la, na forma como a universidade lida com o conhecimento, ou seja, penetrando no mais recôndito cadinho da formação que se pretende humana (Amorim, 2007, p. 65).

Portanto, a estética deve ser contemplada no constante aprimoramento dos conhecimentos docentes (dimensão epistemológica), desde a centralidade da experiência na práxis educativa (ação-reflexão-ação), oportunizando ao docente reflexivo a ampliação da percepção dos fenômenos educativos vivenciados cotidianamente, discernidos e interpretados sob uma perspectiva constelatória, não-fragmentada ou reducionista, que reconhece o caráter complexo e dialético dos processos de mediação da aprendizagem.

A ESTÉTICA NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Agora, é momento a considerar as implicações da estética no desenvolvimento das competências docentes pertencentes à dimensão pedagógica. A pesquisa sobre o Bom Professor trazida no início deste capítulo apresenta cinco competências, sendo elas: didático, dinâmico, exigente, interessado e organizado. Tais competências para a docência na Educação Superior mesclam estímulos intelectuais com estímulos advindos do modo como as relações interpessoais se desenvolvem, entre o docente e os estudantes.

Ao refletir sobre a dimensão pedagógica das competências docentes, desde a estética, notei que existem elementos sensíveis que estão presentes em meio às competências pedagógicas, mas que não são percebidos ou reconhecidos, como consequência da índole positivista presente no espírito coletivo, tal como denunciado por Adorno e Horkheimer (1985). Contudo, os elementos sensíveis imbricados aos processos pedagógicos não podem ser ignorados, isto é, uma abordagem pedagógica que releve o que há de estético na didática deve ser assumida.

A beleza no processo de aprendizagem

Em “Pedagogia alpha”, Síveres (2019, p. 202) afirma:

A expressão estética, no professor de formação docente, poderia ser pela energia que pode ser desencadeada por cada sujeito educacional, mas estaria presente, também, nos processos pedagógicos. [...] Por isso, mais do que uma

simples expressão individual ou uma produção artística, a estética seria uma energia do sujeito, que ao interagir com outras dinâmicas sociais, ambientais e espirituais, criaria e recriaria condições favoráveis para desencadear uma política de afetamento pessoal, de encantamento grupal e de desenvolvimento social.

O autor apresenta a estética como uma energia criadora e recriadora, mas também como movimento relacional e, por fim, como uma dinâmica integradora entre a singularidade e a sociabilidade. Por ora, atendo-me ao potencial criador e recriador da arte, especialmente relacionada ao seu potencial criador e – criador do belo – que pode estar presente na experiência intersubjetiva, durante a mediação da aprendizagem.

No decurso deste trabalho reflexivo, ao passo que os temas centrais da pesquisa foram desenvolvidos, busco demonstrar que a estética, a sensibilidade e o potencial criativo dos sujeitos não se restringem ao campo das obras de arte. Como afirma Rios (2011, p. 65), “[...] criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano”. A autora compreende que a estética é uma dimensão específica da competência profissional. “Aqui, estamos nos referindo à possibilidade da presença da beleza no trabalho, reveladora de uma das dimensões da competência” (Rios, 2011, p. 66).

Neste sentido, tomando as considerações da autora, na interface com o conceito de experiência artística apresentado por Adorno (2012) em “Teoria Estética”, o trabalho docente pode ser vivenciado como um ato criador de estratégias de

mediação da aprendizagem, que abrange operações cognitivas, apropriações de procedimentos técnicos e experiências sensíveis, as quais vinculam o ato de aprender à contemplação do belo, que se revela na relação do estudante com os conteúdos e com o próprio docente. A beleza, por sua vez, aguça o desejo de compreender e fortalece a adesão do sujeito ao projeto formativo proposto. Tanto ao docente quanto ao estudante, torna-se impossível a neutralidade positivista perante os objetos apresentados, uma vez que a experiência estética presente na aprendizagem compromete as disposições interiores do sujeito, o que revela o aprender e o pesquisar como um fenômeno do sujeito implicado ao objeto.

Sigo refletindo sobre a beleza na mediação da aprendizagem. Para tanto, recordo Abbagnano (2007), segundo o qual cinco conceitos fundamentais de belo estão presentes na história do pensamento ocidental, defendidos e ilustrados tanto dentro quanto fora da estética. Primeiro, o belo como manifestação do bem, em Platão; segundo, o belo como manifestação da verdade, próprio do romantismo e em Hegel; terceiro, o belo é tomado como simetria, como harmonia das feições proporcionais, representativas do equilíbrio dinâmico da virtude (Aristóteles); em quarto, o belo é apresentado como uma representação sensível perfeita, e também como prazer que acompanha a atividade sensível. E, por fim, em quinto, o belo é conceituado como perfeição expressiva ou como completude da expressão.

O belo a que me refiro aqui, pertinente para a dimensão pedagógica, firma-se no quarto conceito apresentado por Abbagnano (2007), com inspiração no pensamento de Kant (em “Crítica da faculdade do juízo”). Esta representação sensível perfeita se manifesta como um sentimento perante o fenômeno natural ou artístico, marcado pelo desinteresse, pela não utilidade ou instrumentalização. Nessa experiência, o sujeito é tomado pela beleza do momento presente.

Nos tópicos “O privilégio da experiência no fazer científico” e “Experiência estética e a educação emancipatória”, o caráter antitético da obra de arte foi reconhecido. Vimos como este elemento estético está presente no pensamento de Adorno (2012), desde os debates sobre a teoria do conhecimento, passando por seu modo dialético de fazer sociologia, marcado sempre pelo duplo sentido do conceito. Estes conceitos estão presentes aqui, quando refletimos sobre o conceito de belo. Tal como a obra de arte, a beleza representa a confirmação devida do conteúdo global do estético, ao passo que pode indicar a experiência emancipatória do sujeito, quando este se depara com o “belo natural”.

Segundo Adorno, o que a arte imita não é a natureza, mas sim seu belo natural. Com o desenvolvimento das forças produtivas, o belo natural foi gradativamente sendo substituído pelo belo artístico. O belo natural, segundo Adorno, relembra um estado de não-dominação, aquilo que ainda não foi submetido às regras da sociedade administrada (Danner, 2008, p. 11).

Esta busca de uma experiência de percepção daquilo que ainda não foi instrumentalizado pela razão técnica também está presente nas reflexões e pesquisa desenvolvida por De Lucca (2013). A pesquisadora afirma que a experiência estética é algo “[...] que nos subtrai por alguns instantes do mundo do trabalho e nos devolve à consciência de que somos seres humanos, expressando beleza” (p. 25). Refletindo de modo mais aprofundado, a autora considera que a “Percepção estética vai muito além do reconhecimento, que é apenas o início do ato de percepção. Reconhecimento é uma mera identificação, um ato passivo, enquanto a percepção estética é a criação ativa de significado” (De Lucca, 2013, p. 27).

Fixo a atenção nesta afirmação da autora por um instante, aplicando-a à mediação da aprendizagem. Para que, na mediação da aprendizagem, o estudante tenha uma percepção estética dos conteúdos propostos, dois momentos devem ocorrer. Primeiro, ele necessita reconhecer os conteúdos, identificando-se com eles de algum modo. A primeira impressão sobre os mesmos deve cativar-lhe a atenção e suscitar o interesse e a curiosidade. No segundo momento, a experiência da beleza nos conteúdos deve proporcionar uma “criação ativa de significado”. Para tanto, na relação intersubjetiva com o docente, o estudante deve sentir-se livre e estimulado a apropriar-se dos conteúdos enquanto sujeito, visto que a experiência estética não se dá de modo passivo, mas como percepção criativa.

O primeiro passo, portanto, é que o docente se dedique a promover o encantamento dos estudantes, em reação aos saberes

curriculares propostos. Porém, esse único passo não é suficiente, quando o que se deseja é uma educação emancipatória dos sujeitos. Caso me contentasse com esse passo, o resultado seria o mesmo efeito, em termos análogos, da ação da propaganda sobre o consumidor. A Indústria Cultural e o próprio *fetiche* da mercadoria são evidência de que a dimensão estética pode ser utilizada para cativar os indivíduos tanto ao consumo, quanto às narrativas ideológicas de felicidade, sob a égide do capitalismo tardio. Sem o segundo passo, o elemento negativo, a beleza da aprendizagem estaria cativa do reino dos fins práticos, da busca de autoconservação, do princípio do prazer e da adaptação dos sujeitos às demandas de mercado (Adorno, 2012).

Portanto, o segundo passo é necessário, quando o estudante é desafiado a portar-se como sujeito que se apropria, significa e (re)cria. Mas como desenvolvê-lo? O que caracteriza processos de mediação da aprendizagem que oportunizam experiências estéticas emancipatórias? Agora recordo Síveres (2019, p. 203), quando afirma: “[...] Na capacitação profissional dos docentes seria recomendável compreender a estética como um movimento que parte do próprio educador, mas que acolhe, também, as distintas dinâmicas que a ele são direcionadas”. E, ao refletir sobre expressão estética como uma dinâmica, ele prossegue:

Nesse caso, a expressão estética, articulada com a possibilidade de interagir com o diverso, o distinto e o diferente, bem como, vinculada à probabilidade de energizar a sensibilidade, a racionalidade e a praticidade, pode constituir-se num projeto educacional que valoriza, de modo

especial, a capacidade do ser humano de sentir-se a si mesmo e sentir-se integrado ao mundo (*aisthesis*), a potencialidade de articular a imagem, a imaginação e o imaginário (*katharsis*), bem como a possibilidade de contemplar a produção da beleza, do encantamento e do surpreendente (*poiésis*) (Síveres, 2019, p. 204).

O reconhecimento do processo de aprendizagem como um fenômeno estético possibilita que os atores envolvidos se comprometam subjetivamente. No primeiro passo, o estudante (ou docente em formação) vivencia uma percepção estética cativante na relação com os conteúdos e com o docente formador. Em segundo momento, o prazer estético inicial converte-se em experiência estética mais aprofundada, semelhante ao que Kant (1993) conceitua como o sublime.

O prazer estético gerado provoca um desprazer inicial pelo desacordo entre as faculdades da imaginação e da razão. No sujeito, há o fracasso da imaginação, mediatizado em prazer seguinte. A natureza ameaçadora é, por sua vez, tida como objeto de aniquilação da imaginação, o que faz a razão atestar ao sujeito a presença do suprassensível, revelando a própria humanidade (Brasil, 2021, p. 95).

A percepção da natureza como ameaça se dá quando, frente à paisagem (ao cenário educativo proposto), o sujeito reconhece sua incapacidade de controle do objeto. O **sublime** experimentado em decorrência do prazer estético, ao passo que frustra o sujeito e desconstrói categorias conceituais e abordagens

metodológicas cristalizadas, desafia sua imaginação, inspira-o à busca por novas formas de compreensão do fenômeno aparente. Trata-se de um convite à autonomia na (re)construção de si mesmo e (re)construção do conhecimento do mundo no qual o sujeito está inserido.

Conforme abordei nos pressupostos epistemológicos da Dialética Negativa, é nesse sentido que Adorno percebe na experiência estética a possibilidade de escape da racionalidade técnica, que objetifica a consciência dos sujeitos. E para que a mediação da aprendizagem alcance este nível de comprometimento intersubjetivo dos atores envolvidos, torna-se fundamental que o docente faça a gestão do trabalho pedagógico como um ato estético. Neste ponto, estes conceitos, já presentes nas reflexões e práticas de arte-educação, transcendem as fronteiras do ensino de artes na Educação Básica, alcançando o *status* que, de fato, lhes cabem: como elemento estético integrador das dimensões que constituem o processo de ensino-aprendizagem, que tornam possível a apropriação dos conteúdos curriculares e abrem janelas para o exercício da autonomia dos sujeitos, em movimento dialético permanente de emancipação e *autopoiese*.

Por fim, para concluir este tópico, vale retomar a pesquisa desenvolvida por De Lucca (2013), intitulada “Arte na escola: a experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o ser mais”. Ao refletir sobre o potencial da obra de arte de inserir os estudantes em um movimento de busca do “ser mais” (em termos freirianos), com interesse

genuíno no aprendizado, a autora identificou que estas aulas se caracterizaram por: (1) oportunizarem experiências estéticas; (2) permite a flexibilidade de propósito; (3) oportuniza a expressão da individualidade; e (4) forma para a compreensão e participação no panorama sociocultural contemporâneo, isto é, uma aprendizagem contextualizada e, por conseguinte, significativa.¹⁸

A autora prossegue na análise dos resultados de sua pesquisa. Para melhor compreender docentes que oportunizam que os estudantes passem por experiências estéticas, com impactos na vocação ontológica dos estudantes, a autora identificou quatro características predominantes: (1) são docentes que exercem a escuta, que permitem e incentivam o diálogo, a reflexão e o debate; (2) são docentes que instigam a curiosidade e revelam interesses; (3) docentes que conhecem o aluno, estabelecendo relações autênticas; e (4) são docentes que orientam a criação, sem agirem de modo coercitivo com os estudantes.

Considero que estas características devem permear os variados projetos e atividades de formação docente para a Educação Superior. Não representam apenas características estritamente da dimensão pedagógica, mas estão imbricadas ao próprio ser docente, assumindo interface permanente com a dimensão ontológica, especialmente com as habilidades

18 Na obra “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire (2005) advoga que um dos mais relevantes papéis da educação é oportunizar que os sujeitos experimentem do “ser mais”. Isto é, que eles caminhem, por meio da educação, caminhem para a superação das condições de opressão a que estão submetidos. Para Paulo Freire, o “ser mais” ocorre na luta pela humanização e liberdade dos indivíduos.

socioemocionais, com a capacidade de reconhecer o outro, a alteridade, estabelecendo diálogos que permitem e estimulam o fecundar e o parir de novas ideias, de novos modos de ser docente.

A estética na mediação de habilidades socioemocionais

As reflexões sobre a beleza no processo de ensino-aprendizagem suscitaram uma relação intrínseca entre aspectos epistemológicos, pedagógicos e ontológicos, na formação de docentes para a Educação Superior, visto que o prazer estético se vincula a uma experiência do estudante que está condicionada a características do ser docente e de sua prática pedagógica. Para desenvolver estas competências, a formação docente deve atentar para o lugar da estética no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Assmann e Sung (2000) defendem que a solidariedade deve ser reconhecida como princípio organizativo da sociedade, para poder fazer frente ao avanço do individualismo e da fragmentação social. No segundo capítulo explanei como esta fragmentação social está relacionada à semiformação cultural. Corroborando esta crítica à sociedade contemporânea, Bauman publicou “Modernidade líquida” e, poucos anos depois, “Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos”, quando afirmou:

O desvanecimento das habilidades de sociabilidade é reforçado e acelerado pela tendência, inspirada no estilo de vida consumista dominante, a tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e

a julgá-los, segundo o padrão desses objetos, pelo volume de prazer que provavelmente oferecem e em termos de seu “valor monetário”. [...] Nesse processo, os valores intrínsecos dos outros como seres humanos singulares (e assim também a preocupação com eles por si mesmos, e por essa singularidade) estão quase desaparecendo de vista.

A solidariedade humana é a primeira baixa causada pelo triunfo do mercado consumidor (Bauman, 2004, p. 96, grifo meu).

O sociólogo dedicou os últimos anos de sua vida em publicações e palestras, buscando alertar a atual geração de líderes e educadores dos riscos enfrentados no mundo globalizado, devido à progressiva desumanização presente na cultura, bem como nos sujeitos, os quais cultivam relações cada vez mais fluidas e utilitaristas.

Partindo das bases da psicologia e da neurociência, Goleman (2012) ressalta que nos países desenvolvidos, onde o estilo de vida capitalista predomina potencializado pelos avanços tecnológicos, há uma tendência

[...] para um individualismo exacerbado, o que acarreta, conseqüentemente, uma competitividade cada vez maior – isso pode ser constatado nos postos de trabalho e no meio universitário. **Essa visão de mundo traz consigo o isolamento e a deterioração das relações sociais.** A lenta desintegração da vida em comunidade e a necessidade de autoafirmação estão acontecendo, paradoxalmente, num momento em que as pressões econômico-sociais estão a exigir maior

cooperação e envolvimento entre os indivíduos (Goleman, 2012, p. 19).

Em resposta às demandas socioculturais contemporâneas, em 2022, o Relatório da Unesco sobre a educação propôs um novo contrato social por meio da educação, fruto de um consenso ético mínimo entre os humanos. Tendo em vista a promoção de futuros melhores para a humanidade, ao referir-se especificamente aos processos de ensino e aprendizagem, o Relatório adverte:

[..] A pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve **promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão**. Também há o que “desaprender”, como vieses, preconceitos e polarizações hostis. A avaliação deve refletir esses objetivos pedagógicos, de modo a promover crescimento e aprendizagem significativos para todos os estudantes (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022, p. xiv).

Cooperação, colaboração e solidariedade são apresentadas como valores e condutas imprescindíveis para que se efetivem novas aprendizagens que potencializem a inovação, a criatividade e a sensibilidade, rompendo com a racionalidade instrumental calcada na competitividade excludente, própria do projeto da modernidade. Para ter êxito nesse ousado intento educativo, identifico como estratégica a ênfase da formação humana, com

foco na aprendizagem de habilidades socioemocionais em todos os níveis e espaços educacionais.

Porém, a aprendizagem de habilidades socioemocionais não se processa do mesmo modo que a aprendizagem dos saberes teóricos ou técnicos. Ficou demonstrado como a dimensão estética é fundamental para que as competências epistemológicas e técnicas (pedagógicas) sejam mais exitosas, eficazes. Quando se trata de aprendizagens socioemocionais, a estética alcança um lugar ainda mais privilegiado. Uma vez que as habilidades socioemocionais estão no campo das competências da dimensão ontológica (aprender a ser), exigem uma didática própria, que possibilite a educação da sensibilidade.

Feitas estas considerações, e partindo do pressuposto de que as estratégias de ensino devem estar em sinergia com as expectativas de aprendizagem, propomos o objetivo que norteia este tópico: refletir sobre a relevância da estética na mediação da aprendizagem de habilidades socioemocionais. Para lograr êxito em tal intento, primeiro apresento o caráter dialético e emancipatório próprio da estética, enquanto dimensão humana. Em segundo momento, estabeleci a relação entre a estética, a educação da sensibilidade e a aprendizagem das habilidades socioemocionais.

Em “Competência e Sensibilidade Solidária”, Sung e Assmann (2000) apresentam uma abordagem crítica e propositiva sobre o conceito de competência. Os autores enfatizam que o fazer educativo pode e deve contribuir para o fortalecimento da solidariedade, de relações menos competitivas e predatórias, mais colaborativas e cordiais, o que depende da

educação da sensibilidade e da formação moral dos sujeitos, nos termos do desenvolvimento moral defendido por Lawrence Kohlberg (1992).

Ao refletir sobre uma das causas do enfraquecimento dos laços de solidariedade, Sung ressalta: “Nós temos dificuldade em ver a interdependência por que fomos e somos continuamente treinados para não a ver” (2002, p. 48). Para o autor, a maneira como os sujeitos percebem o mundo ao seu redor interfere na construção de valores e na maneira como se relacionam com as pessoas ao seu redor. Neste sentido, Sung considera que um dos problemas está na sensibilidade, na forma como o sujeito percebe o mundo. Em complementação, ele situa que os sentidos estão condicionados pela consciência daquele que vê, por isso, a mudança radical necessária à Educação passa por um processo de conversão dos valores e crenças que estruturam a consciência.

Sung (2002) e Adorno (2012) concordam com o fato de que a falta de percepção dos vínculos de interdependência é um problema estético, que está presente desde a categórica separação entre sujeito e objeto até na rígida especialização dos saberes, que aborda fenômenos complexos a partir de caixas isoladas de conhecimento. Aqui questiono: como transgredir e desconstruir a percepção fragmentada de si próprio e do mundo? Como (re) educar os sentidos, de modo que a percepção dos vínculos de interdependência se desenvolva nos sujeitos?

Aqui importa salientar a diferença existente entre o conhecimento e o reconhecimento:

O conhecimento ocorre quando eu reorganizo a minha mente e sou capaz de utilizar os conceitos e a lógica aprendidos para solucionar problemas, lidar e organizar novos dados ou para criar novos conhecimentos. Agora, do conhecimento para o reconhecimento é um passo diferente. O reconhecimento da interdependência exige experiências de aprendizagem e de vida que vão além do mero conhecimento intelectual. É algo que penetra no nosso ser e se torna parte de nosso existir (Sung, 2002, p. 57).

Ao referir-se às injustiças sociais e à educação para a solidariedade, Sung (2002), acrescenta:

No caso da solidariedade aos excluídos, o conhecimento e o reconhecimento da interdependência são fundamentais e são o primeiro passo, imprescindível. Se queremos educar os jovens para a solidariedade, temos de lhes mostrar a interdependência como um fato e lhes ajudar a ter experiências de aprendizagem e de vida que lhes permitam não só conhecer, mas também reconhecer existencialmente esse fato (Sung, 2002, p. 57).

O alcance desse aprendizado transcende o conhecimento meramente cognitivo e alcança a profundidade existencial. Vai além de mera modelagem comportamental de cunho mais coercitivo, adaptativo dos sujeitos, uma vez que estas aprendizagens envolvem sentimentos e emoções vinculados com estruturas da subjetividade. Esse nível de aprendizagem alcança camadas do ser, transcendendo a superficialidade dos processos

mentais relacionados à memorização e à mecanização. Tem maior impacto pedagógico que as operações cognitivas relacionadas às aprendizagens teóricas e não se limita aos saberes técnicos.

Daí, para Werneck (2013), o desenvolvimento estrito de objetivos intelectivos não conduz ao correspondente desenvolvimento de afetos adequados. Ao que parece, a aprendizagem de comportamentos afetivos exige experiências específicas de mediação pedagógica. Para a autora, a aprendizagem de habilidades socioemocionais perpassa a educação da sensibilidade humana, por meio de experiências sensoriais e afetivas relacionadas aos conteúdos estudados. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem precisam valorizar a experiência do rever, do transver o mundo, do ressignificar, do abrir-se novamente à suspeita e ao espanto.

De Lucca ao traduzir o pensamento do filósofo Josef Pieper, afirma que:

[...] existem algumas experiências na vida que são capazes de criar “abalos” no ser humano. Por abalos, entendem-se as experiências que são capazes de nos devolver à consciência de que somos humanos. Experiências que nos suspendem da inércia da vida cotidiana, deste dito mundo do trabalho e nos devolvem à nossa humanidade (De Lucca, 2013, p. 24).

Algumas experiências da vida podem contribuir para que estes ditos abalos positivos ocorram: a experiência filosófica, a consciência da finitude da vida, a experiência religiosa, o amor

e a arte. Todas estas experiências, a seu modo, estão vinculadas à experiência estética, enquanto linguagem humana.

Outra contribuição valorosa de Werneck (2013) é que os sentimentos se configuram em experiências cotidianas que se dão entre a sensibilidade e o valor. Essa forma de compreender os sentimentos, além de subsidiar o planejamento de estratégias de mediação da aprendizagem de competências socioemocionais, indica novamente o caráter integrador da experiência, a qual não pode ser reduzida às suas expressões emocionais. Os sentimentos possuem uma interseção, uma relação entre as crenças estruturantes da dimensão intelectual da consciência, com a dimensão sensível desta mesma consciência. Enquanto a dimensão intelectual é formada por meio de processos cognitivos de aprendizagem, a sensibilidade resulta das próprias memórias e registros das experiências afetivas vivenciadas por cada pessoa.

Fica evidente que valer-se da estética e das linguagens artísticas é um caminho viável na mediação da aprendizagem de habilidades socioemocionais, uma vez que, na relação com a obra de arte (enquanto aquele que contempla ou aquele que a produz), o educador e o educando poderão alcançar as dimensões mais profundas de aprendizagem, que integram sensibilidade e valor. Nesse sentido, Carvalho e Bufrem (2006, p. 58) deixam um prognóstico:

[...] Os professores, ao desenvolverem o conhecimento sensível, aperfeiçoam suas relações interpessoais, em espaços de fruição ou cenários de construção da expressividade humana. A arte e o artista como realidades concretas estimulam

o imaginário da existência humana. Ao integrá-los a sua experiência de vida, o professor também passa a integrar diferentes conhecimentos, transformando-os em comportamentos passíveis de serem transmitidos e apreendidos.

Para que uma habilidade socioemocional seja aprendida, é necessário que a pessoa, primeiramente, tome ciência e reconheça existencialmente que necessita reconsiderar suas crenças, valores e memórias afetivas, que podem comprometer negativamente a maneira como lida com suas emoções e como se relaciona com as pessoas ao seu redor. Torna-se necessário o desenvolvimento de uma consciência reflexiva, na busca permanente de um autoconhecimento que inclua a compreensão dos sentimentos e emoções (Goleman, 2012).

As atividades de formação docente que pretendem oportunizar a aprendizagem de habilidades socioemocionais necessitam partir do pressuposto que os percursos formativos devem considerar o caráter integrador da experiência, que concilia aspectos subjetivos e objetivos da consciência. Novamente, a experiência formativa para Adorno ganha destaque, tal como proposto em “Teoria Estética”, no aforismo intitulado “Atitude a respeito da práxis; efeito, vivência, comoção” (2012).

Carvalho e Bufrem corroboram esta tese, quando afirmam que nós, seres humanos, “[...] ampliamos nossa capacidade de sentir quando liberamos espaço generoso e destacado à percepção à imaginação ao ler ou visualizar uma obra de arte, expressa em qualquer linguagem” (2006, p.

47). Seguindo os mesmos caminhos da autonomia da arte, a experiência estética formativa deve possibilitar que o educador e o educando assumam uma postura dialética, que promova a reaproximação entre sujeito e objeto, que priorize a redescoberta do outro, pela reeducação da sensibilidade, no reencontro do humano não-reificado consigo mesmo.

Fica estabelecida, portanto, a relação entre estética, educação da sensibilidade e aprendizagem de habilidades socioemocionais. Nos espaços educativos formais e não formais, o desenvolvimento destas habilidades depende de que o educador reconheça o lugar pedagógico de privilégio à experiência estética. Equivale dizer que as estratégias de ensino, os objetos de aprendizagem e o uso das tecnologias devem estar a serviço da promoção dessa experiência formativa mais profunda. É neste espaço-tempo que os sujeitos são acessados por meio da linguagem estética, abrindo-se para aprendizagem no campo dos sentimentos, emoções e dos valores.

Agostini, Fávero e Rigoni (2024) estabelecem a relação entre os conceitos de imaginação criativa e a formação estética. Para os autores, pensar a formação do docente na Educação Superior, de forma a aproximar e internalizar na prática os conceitos de formação do sensível, da estética e da imaginação narrativa, pode contribuir para o exercício de uma formação dos alunos de modo mais efetivo, a fim de tornar essa educação mais inclusiva, de pertencimento e acolhimento do outro.

Na obra “A construção do olhar estético-crítico do educador”, Campos (2002, p. 124–125) afirma:

O encontro do professor com as imagens do seu próprio contexto, através de vivências contínuas e sistematizadas, pode promover uma educação dos sentidos e da sensibilidade, de modo a torná-la capaz de distinguir e buscar valores adequados para o crescimento do homem. Entende-se que o desenvolvimento das potencialidades ontológicas do ser humano reverte-se em capacidades subjetivas que, quando vivenciadas por atitudes humanizantes, podem provocar inesperados encontros, instigando reação “ad-mirar” e descrever.

Para Campos, isso equivale ao primeiro momento da percepção estética (sobre o qual também falei no tópico anterior). Da admiração e descrição a formação estética do docente deve seguir para o segundo momento, que privilegia a reflexão, a crítica e a expressão. O planejamento pedagógico de atividades de formação docente deve levar em conta estas etapas de construção estética do sujeito, permitindo que haja aprofundamento característico da experiência, mas que está ausente nas vivências aligeiradas – retomando a diferença enfatizada por Pucci (2021) entre experiência (*erfahrung*) e vivência (*erlebnis*).

Por meio da experiência ocorre o transbordar do sujeito frente ao objeto, que lhe permite reconhecer as limitações e a postura totalitária do conceito. O reencontro com a sensibilidade, desse modo, conduz à percepção do que há de não-conceitual, do não-idêntico. Esta percepção fortalece a capacidade de escapar das generalizações e de diferenciar.

A grosseria do pensamento é a incapacidade de diferenciar na coisa [*Sache*], e a diferenciação é tanto uma categoria estética como uma categoria do conhecimento. Não há que confundir ciência e arte, mas as categorias que imperam nas duas não são absolutamente diferentes. Inversamente, a consciência conformista incapaz, por um lado, de distinguir as duas, não quer, por outro, reconhecer que forças idênticas actuem em esferas não idênticas. A mesma coisa se aplica à moral. A brutalidade perante as coisas [*Sachen*] é potencialmente uma brutalidade para com os homens (Adorno, 2012, p. 349).

As estratégias pedagógicas da arte-educação ganham destaque, pois além do embelezamento dos conteúdos, a estética é apresentada como condição sem a qual a aprendizagem de habilidades socioemocionais e o desenvolvimento moral ficará prejudicada. A educação da sensibilidade não pode ocorrer por meios que ignorem a própria sensibilidade, pois não basta que o estudante saiba descrever analiticamente os sentimentos, emoções e seus valores. O que espero é que o estudante (docente em formação) consiga sentir de modo diferente, perceber o outro ser humano em sua dignidade intrínseca, perceber a si mesmo de forma mais saudável e acolhedora.

Esta esperança e intencionalidade (re)humanizadora está em Buber (2001), Freire (2005), Sung (2000), Síveres (2019), como também em Adorno (2000), para quem a educação deve estar a serviço de um projeto de resistência ao espírito da barbárie, em oposição às estruturas socioculturais e intersubjetivas (da

psicologia social) que legitimam as personalidades autoritárias. Portanto, destaco aqui uma radicalidade ética necessária ao fazer educativo, que deve se colocar como resistência humanizadora do espírito, para que Auschwitz e outras formas de holocausto não se repitam.

A ESTÉTICA NA DIMENSÃO ONTOLÓGICA

Após considerar as possíveis ressignificações provocadas pelo tensionamento da estética sobre as dimensões epistemológica e pedagógica, dedico o presente tópico à dimensão ontológica das competências docentes. Como visto no tópico “Uma sociologia em busca das essências” (Capítulo 2), a dimensão ontológica compreende, desse modo, as competências vinculadas a aspectos constituintes do sujeito-docente, abarcando elementos estruturantes de sua personalidade (segundo a psicologia) ou sua identidade (segundo a sociologia).

Para melhor compreender esta dimensão ontológica recorro ao elemento estético da sociologia adorniana, segundo o qual o ser-docente não seria compreendido como essência *a priori* da existência dos sujeitos, de um lado; e, de outro lado, também não seria compreendido como mero fruto das determinantes materiais e institucionais, que incidem sobre os sujeitos no decurso do processo de socialização e dos programas de formação docente.

Transitar entre estes polos, interioridade e exterioridade, é um movimento interpretativo do fenômeno social que

requer aproximações entre a sociologia e a psicologia. Esta interface possibilita o ordenamento constelatório de conceitos que contribuem para uma melhor compreensão da formação do sujeito, sem perder a visão da totalidade. Refletir sobre a dimensão ontológica do ser-docente requer, portanto, uma abertura para a abordagem constelatória (inter/transdisciplinar). No ensaio “Sobre a relação entre sociologia e psicologia”, afirma Adorno (2015, p. 90):

A separação entre sociologia e psicologia é incorreta e correta ao mesmo tempo. Incorreta, ao endossar a renúncia ao conhecimento da totalidade, que também impõe a separação; correta, na medida em que registra de forma não reconciliada a ruptura realmente consumada, em vez da unificação apressada no conceito.

Sob esta intencionalidade epistêmica, reservo os próximos subtópicos ao estudo da formação do ser-docente, considerando a relevância da estética em um processo formativo dialético e emancipatório.

A formação do Ser-Docente na sociedade contemporânea

Amorim (2007) compreende o ser-docente como algo que se constrói desde o sujeito. O autor questiona sobre o que torna uma pessoa um professor, um docente. O título da licenciatura? O contrato por uma instituição de ensino? Sem desconsiderar os aspectos materiais e institucionais que

condicionam historicamente o sujeito, o autor dá ênfase à dimensão subjetiva e existencial da formação do ser-docente. Para ele, a docência é algo que se constitui “[...] como um processo que se vai formulando de forma ativa, mediada, reflexiva” (Amorim, 2007, p. 56–57).

Porém, em “Por uma educação estética”, o pesquisador alerta para o risco de uma postura passiva por parte do docente, que visando sua autoconservação, se porta como mero receptor de teorias educacionais, novas técnicas, diretrizes institucionais e tendências da sociedade relativas ao magistério. Para além de mera obediência, o que ocorre é a construção de uma identidade profissional ajustada às expectativas sociais e institucionais.

O abandono que o professor faz de si, em função de seguir linhas e concepções teóricas, esquecendo-se de sua história pessoal, de sua trajetória desde a decisão profissional, sua inserção na escola, na Academia, suas surpresas no cotidiano escolar, seus impasses no convívio com alunos, direção, funcionários, com seus pares, sua maneira de lidar com tudo isso e se fazer o docente de agora; este abandono cristaliza o professor num lugar de receptor de informações, de maneiras de seguir instruções e novas (sempre inovadas!) maneiras de se construir uma aula, utilizando-se de novos e modernos instrumentos (Amorim, 2007, p. 57–58).

Ao aceitar passivamente as condições externas, o sujeito se constrói por meio da negação e/ou do ajustamento das suas próprias contradições internas. O abandono de si, de sua própria

trajetória, representa a negação do aprendizado que se deu nas vivências ou experiências cotidianas em sala de aula. O sujeito, reprimido em suas experiências, sentimentos e possibilidades de expressão, tende a se constituir fazendo concessões na interação com os ditames institucionais.

Antunes (2017, p. 3), afirma que, sob esta tendência objetivadora do docente, as instituições de ensino “[...] deveriam preservar, na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, a formação de uma subjetividade calcada nos princípios da ‘economia de mercado’ e da ‘hierarquia do trabalho’”.

Contudo, essa força adaptativa dos sujeitos opera em mão dupla, isto é, tanto no sentido da sociedade para os indivíduos, quanto como um movimento interior dos indivíduos ao encontro das expectativas da sociedade e das instituições. No tópico “o duplo sentido do conceito de sociedade”, vimos como o estudo dos fenômenos sociais necessita, na perspectiva adorniana, da intrínseca e inevitável tensão dialética entre os polos conceituais da própria sociedade, isto é: o indivíduo e a coletividade social. Este tensionamento, por sua vez, pressupõe a percepção dos indivíduos como sujeitos, que se constituem ativamente perante os condicionantes materiais e simbólicos de sua existência.

As contribuições de Hardt (2004), Amorim (2007) e Feldhaus (2022) apontam para o movimento dialético essencial que há entre sujeito e coletividade. Esse movimento constitui as sociedades humanas, nas quais tanto as instituições sociais e

coletividades atuam coercitivamente, condicionando os sujeitos, quanto os sujeitos se relacionam com as forças socializadoras, mas não como personalidades meramente determinadas, em um movimento passivo de adaptação. A dimensão estética presente nas reflexões dos pesquisadores aponta para a possibilidade dos sujeitos, ao tornarem-se docentes universitários, vivenciarem experiências emancipatórias no seu cotidiano e, por conseguinte, ressignificarem seus contextos. Isso ocorre quando se apropriam de modo criativo e inovador das normas, parâmetros institucionais, além de poderem vislumbrar-se como coautores do enredo e das cenas institucionais.

Pretendo aprofundar um pouco mais esta reflexão, primeiro, colocando o foco sobre um dos polos: a sociedade. Em “Ensaio sobre psicologia social e psicanálise”, Adorno (2015) denuncia que, apesar da propaganda de que a sociedade contemporânea enfatiza a liberdade dos indivíduos e acolhe a diversidade humana, a sociedade atual é totalitária, uma vez que nela

[...] os seres humanos como tais, talvez de forma mais abrangente do que antes, igualarem-se a energia do seu eu ao movimento da sociedade; de forma a impulsionar cegamente sua autoalienação até a imagem ilusória da igualdade entre o que são para si e o que são em si. [...] A autoconservação é alcançada pelos indivíduos somente na medida em que fracassa a formação de seu eu, através da regressão autoimposta (Adorno, 2015, p. 106).

Em seus escritos, o autor evidencia que, sob a égide da sociedade moderna, os sujeitos devem racionalizar, buscar

dar sentido racional para regras que lhe são impostas, visando justificar renúncias que realizam, muitas delas sem sentido. Quando se portam desse modo frente às condições externas, as proibições são subjetivadas no inconsciente, compondo o Super Eu (ou *Ego*). Esse movimento psicológico e existencial de autocastração não convive pacificamente com a estrutura dialética do Eu.

Nesse ponto, vale considerar as diferenças entre a sociedade do período dos escritos de Theodor Adorno e a atual. Ao refletir sobre a “Individualidade”, considerando a transição do capitalismo pesado (fordista) para o leve (toyotista), Bauman (2021, p. 83) afirma:

O capitalismo pesado, no estilo fordista, era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores; o mundo de homens e mulheres dirigidos por outros, buscando fins determinados por outros, do modo determinado por outros. Por esta razão era também o mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor.

Neste quadro sociocultural, a formação dos sujeitos se dava na relação com autoridades e instituições estabelecidas, supostamente estáveis. A nacionalidade, a cultura local, a religião, as instituições educacionais, o emprego duradouro na indústria. No caso do ser-docente, o sindicato e seu *status* de centralidade no processo de ensino das novas gerações lhe concedia elementos mais sólidos, que contribuíram para a construção de sua identidade. Por sua vez, o capitalismo leve, que é amigável com o consumidor,

coloca a relação dos sujeitos com as autoridades em parâmetros distintos. As autoridades que ditam leis não foram abolidas ou dispensadas, contudo, quem as legitima é o próprio sujeito-consumidor, de acordo com suas conveniências e necessidades, tomadas nos termos do utilitarismo.

Ser-docente, na sociedade contemporânea, significa constituir-se dialeticamente na relação com uma sociedade afetivamente fragmentada e líquida.

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade (Bauman, 2021, p. 40).

Para o sociólogo polonês, a sociedade capitalista contemporânea possui traços que a distinguem da sociedade do século XX. De forma análoga, a anterior se baseava no paradigma fordista (modernidade pesada), enquanto a atual no paradigma toyotista (modernidade líquida). Marcada pela mundialização

do modo de produção capitalista e pela globalização cultural, por meio das novas tecnologias de comunicação, a sociedade contemporânea é caracterizada por um profundo processo de individuação. As estruturas clássicas de poder da sociedade moderna perdem espaço para uma dinâmica fragmentada de construção das identidades dos sujeitos, em uma relação umbilical com as próprias lógicas da sociedade de consumo.

Para melhor compreender a identidade cultural no capitalismo tardio, Hall (2011, p. 17–18) considera que as sociedades da modernidade tardia:

[...] são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta.

A tese apresentada por Hall corrobora aspectos fundamentais da compreensão de Bauman (2021) sobre a sociedade contemporânea. Na globalização, os sujeitos se constituem na relação com múltiplas e, por vezes, fragmentadas comunidades, cada qual sustentada por construções simbólicas e materiais próprias.

As identidades parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora. A eventual

solidez que podem ter quando contempladas de dentro da própria experiência biográfica parece frágil, vulnerável e constantemente dilacerada por forças que expõem sua fluidez e por contracorrentes que ameaçam fazê-la em pedaços e desmanchar qualquer forma que possa ter adquirido (Bauman, 2021, p. 107).

O sociólogo adverte que tanto o pertencimento quanto a identidade não possuem solidez, tampouco são garantidos para toda a vida. Na verdade, a identidade assume uma característica de negociável e revogável. Perante esta instabilidade presente tanto na exterioridade quanto na interioridade, as escolhas tomadas pelos sujeitos ocupam lugar de evidência, seja na manutenção ou desconstrução de suas identidades.

Neste ponto, também concordo com Lyotard (2021), quando reconhece na sociedade contemporânea uma crise das metanarrativas que antes conferiam legitimidade à ciência moderna, ao Estado e às instituições sociais. Esse contexto sociocultural é marcado, portanto, por uma pluralidade de razões e sentidos, demarcando a constituição de identidades transitórias, definidas historicamente.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos,

identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 2011, p. 13).

Entretanto, como o próprio Hall salienta na citação anterior, no capitalismo tardio as sociedades não se desintegram pois os elementos culturais, plurais e fragmentados, continuam conjuntamente articulados. Tanto Adorno (2008) quanto Bauman (2021) afirmam que esta articulação conjunta se mantém desde elementos estruturantes do próprio sistema capitalista, que estão presentes tanto na dimensão material quanto subjetiva da vida em sociedade. Para Adorno (2002), a semiformação cultural promovida pela Indústria Cultural possui este papel conformador das subjetividades ao ritmo do processo produtivo, promovendo alienação do sujeito desde a sua percepção fragmentada de si próprio e do mundo no qual está inserido.

Para atender às demandas do mercado, do pragmatismo da produtividade e da competitividade, os indivíduos se constituem em relações de mercado. Sob a égide do capitalismo global e do *fetichismo* da mercadoria¹⁹, as identidades são assumidas como produto. Nesse contexto, os sujeitos se posicionam frente às demandas de mercado em busca de prestígio social. Para tanto, suas próprias identidades são orientadas por forças

19 O conceito de “fetiche da mercadoria” foi desenvolvido por Karl Marx, na obra “O capital”, publicada originalmente em 1867. Em sua análise do capitalismo, Marx reconhece como que as mercadorias são tomadas pelos indivíduos não somente por sua utilidade cotidiana. As mercadorias acabam adquirindo uma aparência mística, isto é, são fetichizadas, exercendo um fator atrativo que está presente no condicionamento dos indivíduos.

externas, mas não como um movimento coercitivo evidente e violento. Os processos de subjetivação e autocastração ocorrem como movimentos de ajustamento dos sujeitos, que ocorrem internamente, visando garantir sua autoconservação (Bauman, 2015). Nesse ponto, apesar das considerações realizadas por Bauman (2021) à Teoria Crítica, relativas ao objeto (a sociedade), o sociólogo manteve a estrutura epistemológica adorniana, para compreender o modo como os sujeitos se portam frente às condições impostas desde a exterioridade.

Outro ponto crucial a se considerar é que, no contexto atual, a compulsão pelo idêntico nas relações sociais se apresenta. Mas isso não ocorre explicitamente pelos critérios étnicos ou nacionalistas. Há, pelo contrário, desde organismos e pactuações internacionais, o desejo que a educação dos povos assuma a bandeira do acolhimento da diversidade étnico-cultural, amplamente defendida por autores do multiculturalismo. Contudo, a ojeriza pelo não-idêntico se revela na exclusão dos sujeitos que não se adequam às dinâmicas de vida impostas pelo mercado (Bauman, 2005).

A liquidez que caracteriza as relações de mercado tornou-se o paradigma para a existência dos sujeitos, não apenas no tocante às relações de trabalho, mas também à troca de bens materiais. Tal liquidez e fragmentação agora desdobra-se para o campo da subjetividade, das relações políticas, da construção dos sentidos e narrativas de felicidade.

O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado (“individualizado”), atribuído às vísceras e

energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos (Bauman, 2021, p. 41).

Com uma percepção fragmentada e líquida de si mesmo e do mundo ao seu redor, a identidade, ao passo que afirma a singularidade dos sujeitos, nega o elemento constituinte do ser, os vínculos de interdependência entre os indivíduos. A individuação e fragilidade dos laços humanos torna-se elemento característico da sociedade, o que fragiliza também a capacidade do estabelecimento de comunidades de resistência, dos sindicatos e das instituições representativas em geral.

Na vida urbana contemporânea e, porque não dizer, nos espaços educacionais, “Os estranhos se encontram numa maneira adequada a estranhos; um encontro de estranhos é diferente de encontros de parentes, amigos ou conhecidos – parece, por comparação, um desencontro” (Bauman, 2021, p. 123). Este encontro dos estranhos, afirma o sociólogo polonês, é um evento sem passado, não possui questões inacabadas de antes, nem deixará questões em aberto, de modo que também é um evento sem futuro. Entre estes indivíduos estranhos não há vínculo existencial, tampouco político ou de categoria profissional. Como seres isolados, integram a multidão dos que buscam na vida cotidiana do trabalho, conquistar as condições para afirmar uma identidade que se legitima no consumo. Embora integrados, fragmentados permanecem.

Mais uma vez, o processo ideológico que se perpetua encontra legitimidade desde a dimensão estética do ser humano, pois para além da apresentação de um discurso que falseia as

contradições sociais, o que prevalece é um condicionamento da forma como a realidade é percebida. Por este motivo, uma sociologia que pretende melhor compreender a formação docente na sociedade contemporânea deve contemplar os elementos estéticos subjetivos e intersubjetivos, tal como constam nos conceitos de “Indústria Cultural”, de “semiformação cultural” e de “experiência”.

O debate sobre a dimensão ontológica das competências docentes para a Educação Superior requer um olhar acerca das contradições inerentes à formação dos sujeitos, capaz de discernir de que modo a semiformação cultural contribui para a redução da sensibilidade humana. Esta crise de percepção facilita a estruturação de identidades fragmentadas, de sujeitos que tem reduzida sua capacidade de perceber e conhecer a totalidade, isto é, os vínculos existentes entre as partes e os fenômenos que somente existem na relação das partes. Indo mais além, a crise de percepção compromete o conhecimento de si mesmo, como ser-em-relação com o mundo, mas como um ser docente capaz de transcender o comportamento passivo, agindo como um agente livre.

Por uma identidade antitética do Ser-Docente

No tópico “O duplo sentido do conceito de sociedade”, procurei apresentar as bases do conceito dialético de sociedade no pensamento de Adorno. A tensão permanente entre indivíduo/sujeito versus sociedade/cultura é elemento

constituente dos fenômenos sociais. No contexto educacional, as forças socializadoras e os mecanismos de subjetivação presentes na sociedade e nas instituições exercem pressão permanente, visando ajustamento de cada pessoa ao idêntico. Por outro lado, para Adorno, cada pessoa experimenta do mundo realizando uma dupla ação, de adaptação e de emancipação, no intuito de colocar-se no mundo enquanto sujeito autônomo.

Agora, após considerar o polo da sociedade/exterioridade, abordo o outro polo da relação: os sujeitos/interioridade. No ensaio “A psicanálise revisitada”, Adorno (2015, p. 52) afirma que “[...] Em vez de destacar o indivíduo dos processos sociais, para então descrever as influências formadoras dos últimos, uma psicologia social analítica teria que descobrir forças sociais determinantes nos mecanismos mais íntimos do indivíduo”. O frankfurtiano não escapa ao seu rigor epistemológico, pois seu modo de visar reconhece os sujeitos como forças ativas, sem reduzi-los em absoluto às condições materiais da existência. Por isso, ele dá ênfase a estudos que buscam compreender características do ser que se encontram no campo da subjetividade, na relação com as condições da existência.

No ensaio “A noção de sujeito”, Morin (2021, p. 118) afirma que essa autonomia não é uma emancipação de qualquer dependência,

[...] mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, despende energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio,

do qual depende. Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.

Para ambos os pensadores (Adorno e Morin), não ocorre aqui uma concepção ontológica idealista, mistificada. Eles reconhecem as forças adaptativas do meio (biológico e sociocultural) sobre os sujeitos, tanto quanto o potencial autopoietico dos sujeitos, na tensão permanente com tais forças. Segundo esta premissa, para ter coerência com o modo próprio como sociedade e indivíduo se constituem, a pesquisa dos fenômenos sociais e as práticas educativas devem articular interioridade com exterioridade, de modo que consigam escapar aos constructos ideológicos que subjazem ao método científico, sob o esquematismo do pensamento moderno.

Mas, para que o intuito emancipatório se efetive, além de reconhecer a tensão permanente entre a parte e o todo, devo atentar para a dialética constituinte de cada polo, com atenção à parte, o sujeito. Infelizmente, conforme destaca Morin (2021, p. 118), “[...] De alguma forma, a ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que propagou entre elas o princípio determinista e redutor”. Esta denúncia foi um dos pilares da Teoria Crítica da sociedade, desde o pensamento de Adorno, que evitava simplesmente inserir o indivíduo como uma das variáveis a serem analisadas pela sociologia, sem reconhecê-lo como sujeito.

Falar, em geral, de influências sociais é duvidoso: mera repetição da representação ideológica que a sociedade individualista faz de si mesma. Na maioria das vezes, através de influência externa, somente se reforçam e são trazidas à luz tendências que já são pré-formadas no indivíduo. Quanto mais profundamente a psicologia sonda as zonas críticas no interior do indivíduo, tanto mais pode perceber de forma adequada os mecanismos sociais que produziram a individualidade. Ao contrário, tanto mais ilusório se torna o emprego de noções sociológicas na psicologia quanto mais irrefletidamente se situa na superfície a ação recíproca entre mundo interno e externo (Adorno, 2015, p. 52).

Na busca por estabelecer uma abordagem sociológica coerente com o próprio objeto, Adorno assume, no método, o caráter dialético constituinte do próprio objeto. Ele propõe uma psicologia social analiticamente orientada, com interface explícita com a psicanálise. Em termos ontológicos, em vez de colocar seu foco em características aparentes dos sujeitos, que podem variar na relação com as transformações da própria sociedade, a característica fundamental do ser é, essencialmente, a dialética inerente ao seu processo formativo, chegando a afirmar de modo categórico: “[...] O conceito do eu é dialético, psíquico e não psíquico, um fragmento da libido e o representante do mundo” (Adorno, 2015, p. 107).

Obviamente, o pensador não deixa de reconhecer elementos que perpassam cada ser humano, como as capacidades cognitivas e a dimensão estética dos sujeitos. Contudo, em cada

elemento essencial do ser humano, o pensador percebe tensões dialéticas constituintes, uma vez que: “Por sua própria estrutura, o eu é predisposto a um duplo papel, como suporte da realidade ele sempre também é não eu”. (Adorno 2015, p. 109). Essa tensão permanente constitui a interioridade, isto é, um processo dialético interno que estrutura a personalidade e que sofre impacto da relação que o sujeito mantém com a exterioridade.

Esta formação dialética da personalidade se dá em abertura permanente, na tensão entre as necessidades de ajustamento e as pulsões do sujeito. E esta compreensão do ser que se constitui dialeticamente torna-se evidente por meio da expressão estética, que torna visível o modo integrado e paradoxal da personalidade humana. Em o “elemento estético na sociologia” (no segundo capítulo), foi dito como as obras de arte possuem uma força negativa (Adorno, 2012), pois elas estão vivas de um modo peculiar. Ao passo que sua criação e expressão confirmam elementos estruturantes da cultura coletiva, nelas reside um caráter subversivo, potencializado pela experiência (*erfahrung*).

Sendo assim, a arte, como expressão estética do humano, revela as tensões próprias da subjetividade. Contudo, vale ressaltar, a experiência de expressão e de contemplação estética que oportuniza aos sujeitos a emancipação não pode ser confundida com a mera execução técnica ou com a dimensão estética reificada no entretenimento. Em ambos os casos, a sensibilidade está a serviço não da emancipação, mas da reificação da consciência.

Esta instrumentalização da dimensão estética dos sujeitos também está presente no campo pedagógico, especialmente quando prevalece uma relação entre as competências e os enfoques curriculares baseados nas teorias da eficiência social ou na pedagogia dos objetivos dela decorrente, sobretudo quando possui um enfoque comportamentalista e fragmentador (Dias; Lopes, 2003, p. 1160).

Por isso, é válido retomar um elemento já refletido na dimensão pedagógica: a relação entre arte e a criatividade. Nas palavras de Huisman (1954, p. 71):

A escultura é mais verdadeira do que a modelagem, ou a pintura do que a simples fotografia na sua imediatez. A arte da filmagem ou da fotografia só é arte quando o executante cessa de ser um simples operador e passa para o nível de verdadeiro criador. Pois a recriação do mundo é pura criação; e é preciso que exista um pensamento para se poder falar em arte. A reprodução mecânica e inconsciente de um autômato sem espírito não pode ser considerada arte. Não é nem sequer um subproduto da arte. É talvez indústria, ou técnica, mas em qualquer caso estamos nos antípodas da arte.

Daí a importância de dar maior atenção a um processo formativo capaz de promover experiências estéticas emancipatórias dos sujeitos, pois nelas resiste a possibilidade de que o elemento negativo da percepção e da expressão se manifeste, como ruptura com a tendência de mero ajustamento comportamental dos sujeitos.

Neste momento, retomo Adorno, em “Kierkegaard: a construção do estético”, quando reflete sobre o conceito de existência.

O conceito kierkegaardiano de existência [Existenz] não equivale ao mero ser-aí [Dasein], porém a um conceito que, movendo-se em si mesmo, apodera-se de um sentido transcendente, e que deve ser qualitativamente diferente do ser-aí. Com isso, a questão da existência não se coloca pura e simplesmente como uma pergunta pelo ser-aí, mas sim por uma existência histórica (Adorno, 2010, p. 160).

Dentre os teóricos com os quais Adorno dialoga, Kierkegaard é aquele que mais enfatiza o momento negativo da dialética, na construção do sujeito e da sociedade. Para o existencialista, a dialética é, em geral, “[...] a possibilidade de reconhecer o positivo no negativo: conexão entre os opostos que não elimina nem anula a oposição e não determina uma passagem necessária para a conciliação ou para a síntese” (Abbagnano, 2007, p. 274). Essa abordagem pode aparentar, a priori, uma ruptura com a busca de desenvolvimento dos sujeitos e da própria sociedade.

Entretanto, no contexto da modernidade tardia, quando a compulsão pela identidade projeta os sujeitos à busca da síntese, cabe à filosofia este papel de diálogo com as ciências particulares, como a sociologia da educação. A ênfase no elemento estético-negativo, portanto, é o caminho formativo para a ruptura com os processos de semiformação cultural, que reifica as consciências individuais. O que, aparentemente,

representaria um espírito resignado, em verdade é a gênese do despertar do sujeito para a autonomia.

Sob esta inspiração, a formação docente deve oportunizar o conhecimento capaz de exteriorizar (expressar) o estranhamento, a dissonância e a inconformação dos sujeitos. Aqui, o sujeito se porta inteiro perante os objetos/conceitos que se apresentam a ele cotidianamente, como um movimento de retorno às coisas mesmas que se processa a partir da experiência, a qual somente se realiza enquanto fenômeno estético, integrando razão e sensibilidade, dúvida e intuição, ímpeto sistematizante e criatividade, reificação e emancipação, imanência e transcendência.

A experiência estética como formadora docente, implicada na formação do professor de maneira a permitir-lhe experienciar sentimentos que em sua vida ordinária não experimentaria, viabiliza o encontro do sujeito consigo mesmo, na medida em que o põe, desnudo, diante de si (Amorim, 2007, p. 64).

Eis um ponto crucial da dimensão ontológica das competências docentes. A fricção do conceito do Eu-dialético com o elemento negativo inerente à obra de arte indica que, no processo emancipatório dos sujeitos, os aspectos contraditórios de sua própria identidade não podem ser ignorados, mas acolhidos tal como o são: elementos constituintes do próprio ser. Em termos ontológicos, a estética negativa se apresenta como expressão do duplo sentido do “Eu”, que contém em si “o ser e o não-ser, concomitantemente. Um processo de autopoiese

que resiste à compulsão pela síntese plena de si, pois neste ponto o sujeito se reconhece como ser de possibilidades. Não há aqui uma pressa pela síntese, mas a aceitação do paradoxo como movimento interior constituinte da própria identidade.

Considerando as contribuições da estética na formação do ser-docente, propomos que o processo formativo deve contribuir para que o docente reconheça sua existência como movimento dialético permanente. Porém, isso somente será possível quando ele resistir à tentação de reprimir o não-idêntico que se revela em sua própria personalidade. Pelo contrário, deve abrir-se para a experiência de sua própria provisoriidade, em uma identidade antitética, que não se apressa para definir-se em movimento totalitário de busca de uma síntese.

Esta identidade antitética não pode ser confundida com a ausência de balizadores internos e externos que permitam ao sujeito a percepção de sua própria identidade. Contudo, ele é desafiado a compreender que tais balizadores são elementos que se constituem cotidianamente, na tensão permanente com as condições estabelecidas historicamente. Mais ainda, ao assumir-se antiteticamente, o sujeito se abre para possibilidade de questionar, inquirir, intuir e desejar viver o não vivido, em movimento de ruptura que visa ao aprimoramento das relações pedagógicas, institucionais, políticas e socioculturais nas quais está implicado.

Bauman (2021, p. 66) adverte que

O destino do agente livre está cheio de antinomias
díficeis de avaliar e ainda mais difíceis de resolver.

Consideremos, por exemplo, a contradição das identidades autoconstituídas que devem ser suficientemente sólidas para serem reconhecidas como tais e ao mesmo tempo flexíveis o suficiente para não impedir a liberdade de movimentos futuros em circunstâncias constantemente cambiantes e voláteis.

O ser-docente, ainda que alcance certa medida de emancipação, de consciência crítica, e busque atuar como agente livre, se depara permanentemente com contradições inerentes às instituições nas quais atua, que lhe exigem maior capacidade adaptativa, frente às constantes inovações tecnológicas e à liquidez das relações de trabalho. Neste caso, considero que a identidade antitética responde bem a estas necessidades adaptativas, pois ao passo que indica a competência da flexibilidade adaptativa, possibilitando a sobrevivência frente às dinâmicas do “capitalismo leve”, abre para que o elemento negativo do sujeito encontre expressão.

É fundamental realizar a distinção entre a adaptabilidade dos sujeitos exigida no capitalismo tardio, para o princípio de adaptabilidade da identidade antitética que proponho, balizados no pensamento adorniano. No primeiro, a adaptabilidade se dá como uma abertura passiva do sujeito, que se submete às diversas experiências de modelagem comportamental, de acordo com ditames que emergem da cultura capitalista e dos projetos formativos das instituições onde atua. Aqui, o elemento que orienta a adaptação do sujeito é a busca de autoconservação, em um cenário econômico altamente competitivo e excludente.

Nesse movimento interior, não ocorre a mudança significativa na percepção de si, nem dos vínculos de interdependência que constituem os indivíduos. Embora sejam sujeitos que se abrem para o novo, o que acabam por fazer é confirmarem aspectos estruturantes da velha individualização moderna, mas expressos em uma nova estética, mais fluida.

Por outro lado, a abertura para a adaptabilidade presente na identidade antitética é a expressão de um espírito não reduzido às condições de sua existência ou de seu fazer profissional docente. Trata-se, portanto, de uma capacidade de vivenciar cotidianamente o que nomino de “**princípio da adaptabilidade crítica**”. O sujeito assume uma postura aberta para compreender os novos cenários educativos e demandas que se apresentam, mas buscando um processo auto formativo calcado na experiência, que permita a ampliação da percepção dos desafios enfrentados, enquanto docente e no exercício da cidadania.

Freire (2002) se apropria destas premissas ontológicas da Teoria Crítica em termos próprios, quando advoga que o ato de ensinar exige criticidade, mas também exige a convicção de que a mudança é possível. Ao passo que coexiste, convive, respeita consensos éticos mínimos necessários às sociedades democráticas, o docente percebe-se sujeito de transformação histórica. Freire parte da consciência de que a existência humana pressupõe o seu inacabamento.

Para o autor: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há

inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (Freire, 2002, p. 55). Ele acrescenta:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é determinada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo (Freire, 2002, p. 58–59).

Ao ser confrontado com a percepção de sua incompletude e inconclusão, o ser-docente se põe a caminho como ser desejante. Este movimento existencial antitético é apresentado por Freire como “ser mais”, uma busca de sentidos e possibilidades de ser no mundo que representem transcendência, isto é, transformações que operam tanto no sujeito (ser-docente), quanto no objeto (realidade social na qual está inserido). Nestes termos, “O ser mais freiriano na docência se constitui na proporção e na medida em que o ser humano que assume o docente não nega a sua vocação ontológica de ser mais e, na consciência de sua incompletude, busca-a na relação com o mundo” (Araújo; Sousa, 2024, p. 140).

Caminhando para conclusão deste tópico, importa ressaltar que este modo antitético de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o mundo ao seu redor possibilita o alcance de níveis mais profundos de percepção e de comprometimento ético e existencial. Trata-se de uma busca permanente de

ruptura com uma percepção instrumentalizada, mercantilizada e fragmentada que o docente cultiva de si próprio e do outro. Esta ruptura estimula a sensibilidade solidária e o fortalecimento dos laços humanos, ressignificando as relações interpessoais e os vínculos comunitários.

É por meio da experiência estética que os sujeitos reencontram sua própria humanidade (De Lucca, 2013). Uma formação estética poderá contribuir para o fortalecimento dos vínculos estabelecidos pelos docentes enquanto classe trabalhadora, bem como entre os docentes e os estudantes, no cotidiano das salas de aula. Aqui vale recordar o conceito do Bom Professor (Neves Jr.; Síveres, 2021), apresentado no início deste capítulo, que apresenta um docente inesquecível, alguém que marcou positivamente a vida acadêmica dos estudantes em sala de aula. Certamente, os docentes que foram reconhecidos desta maneira apresentavam as competências indicadas pelos estudantes que participaram da pesquisa, que são: acessível, amigável, atencioso, disponível, empático, encorajador, justo, motivador, paciente e prestativo.

Em meio às forças desumanizadoras do capitalismo tardio, o cultivo de tais competências representa movimentos emancipatórios do sujeito. As relações estabelecidas entre estes atores sociais transcendem o que Bauman (2021) designou de encontro dos estranhos. Por meio da experiência, mediada por um olhar estético-crítico do docente, ocorre o reencontro com o outro (o próximo). Ambos deixam de se identificar como estranhos e tornam-se presentes de modo autêntico. O

transbordar do sujeito no (re)encontro com o outro, na busca do não-idêntico, possibilita que o docente reconheça e compreenda o outro (docente e estudante) – como se de seus olhos, por meio da experiência, as escamas fossem retiradas.

Este processo de assumir racionalmente a perspectiva do outro, de manifestar empatia, possui suas raízes em uma interação prévia, caracterizada por uma espécie de preocupação existencial. Esta interação prévia é denominada por Honneth (2018) reconhecimento, que se estabelece por meio de conexões afetivas anteriores aos processos de racionalização da própria experiência. Firmado em recentes descobertas, o autor recoloca a subjetividade e a intersubjetividade no centro dos processos de interação social.

Mais uma vez a sensibilidade e a experiência se apresentam como elemento central integrador das múltiplas dimensões que constituem o ser docente: a epistemológica, a pedagógica e a ontológica. O êxito dos processos formativos depende de tal integração e reconhecimento do sujeito para a constituição dialética da cultura dos grupos (corpo docente) e das próprias instituições educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual é a relevância da estética para o desenvolvimento de competências docentes para a Educação Superior? Esta foi a questão motivadora desta pesquisa. Em busca de possíveis respostas, realizei pesquisas e aprofundamentos teóricos, pedagógicos e existenciais. Refletir sobre a estética na formação docente é algo que se dá de modo implicado, em que o sujeito pesquisador se entrelaça aos conceitos, tensionando com eles permanentemente, desconstruindo-se e reconstruindo-se, em abertura de espírito para a percepção do não-conceitual, por meio da reordenação de conceitos dantes desconexos.

O amadurecimento dos fundamentos epistemológicos foi o primeiro grande desafio, em especial a maior coerência entre epistemologia e metodologia. Quatro diálogos tiveram maior impacto para a superação deste desafio. Os três primeiros ocorreram com obras de Adorno, que são: “Dialética Negativa”, “Introdução à Dialética” e “Teoria Estética”. O quarto diálogo ocorreu com textos e com o próprio autor, Prof. Dr. Bruno Pucci, especialmente para

a elucidação do conceito de experiência (*erfahrung*), crucial para os desdobramentos pedagógicos da pesquisa.

O resultado desta etapa dos estudos foi a produção das duas seções iniciais. A primeira teve foco em uma abordagem filosófica, de cunho epistemológico, com as discussões sobre a Dialética Negativa de Theodor Adorno. A tensão entre o sujeito e o objeto, o duplo sentido do conceito, a experiência e a forma interpretativa constelatória de Adorno estiveram em evidência. Já o segundo capítulo assumiu uma abordagem sociológica, em um exercício de aplicar os conceitos constituintes da Dialética Negativa ao campo da sociologia da educação. Conceitos como semiformação, Indústria Cultural, experiência estética e educação emancipatória foram abordados.

Enquanto as duas seções iniciais ofereceram subsídios para a compreensão mais ampla da relação entre a estética e a educação, no terceiro capítulo, voltei a atenção para outro polo da pesquisa: a formação docente para a Educação Superior no Brasil. Por isso, esforcei-me no estudo das tendências pedagógicas que impactaram a formação e o trabalho dos docentes universitários no Brasil, com recorte da década de 1920 até o momento atual. Quatro grandes tendências marcaram a história brasileira recente: Tendência Pedagógica Tradicional, Tendência Pedagógica Tecnicista, Tendências Pedagógicas Contra-Hegemônicas e Tendência Pedagógica por Competências.

Nos últimos trinta anos, sob a égide de princípios neoliberais, a Pedagogia por Competências tem representado um dos mais fortes elementos condicionantes da história

da educação brasileira. Uma opção seria adotar uma postura de absoluta contestação, construindo um estudo a partir de projetos formativos que são desenvolvidos à revelia do conceito de competências, como forma de resistência. Contudo, tal postura acaba por tornar tais propostas infrutíferas, quando se pensa em processos de transformação social.

Sendo assim, minha escolha foi, primeiro, reconhecer que, por estar em diálogo com as tendências econômicas, culturais e legais atuais, o conceito de competências não pode, nem deve ser desconsiderado ou ignorado. Pelo contrário, na pretensão de que estas reflexões e ações tenham algum impacto no fluxo da história contemporânea, marcada por processos de massificação, mais vale a estratégia da apropriação do conceito de competências, porém de modo crítico e dialético.

O uso do conceito, desse modo, não se dá de forma passiva, colhendo ingenuamente ou intencionalmente as premissas econômicas e socioculturais impostas pelo neoliberalismo. Pelo contrário, o modo de pensar dialético possibilita que pesquisas e projetos de formação docente superem o enredo da mera adaptação dos sujeitos, de modo que possibilitem a emancipação humana e o exercício de sua autonomia, no processo de construção de uma cidadania ativa e transformadora.

De fato, no decorrer das seções, denunciei a compulsão pelo idêntico e a conseqüente tendência a fortalecer processos de semiformação cultural, reificadores da consciência dos sujeitos e promotores da reprodução (*mimesis*). A formação humana em

geral, assim como a formação de docentes universitários – que não pode ser reduzida apenas a aspectos técnicos ou teóricos – deve integrar a sensibilidade estética como parte do processo formativo.

Nesse sentido, no quarto e último capítulo foram apresentadas as possíveis implicações da estética para o desenvolvimento de competências docentes. De início, as competências docentes foram compreendidas desde três dimensões fundamentais: epistemológica, pedagógica e ontológica. Durante o capítulo, demonstrei como a estética desempenha um papel importante na mediação da aprendizagem, promovendo uma formação docente mais integrada, engajadora, reflexiva, relacional, humanizadora e ética – isto é, promotora de emancipação humana da razão instrumental e dos processos massificadores de semiformação.

Na dimensão epistemológica, ficou evidente o papel da experiência como potencializadora da práxis reflexiva do docente. Na dimensão pedagógica, dois aspectos se sobressaem nas análises: primeiro, pela necessidade de retorno da experiência da beleza no processo de aprendizagem; segundo, pela necessidade da dimensão estética na mediação da aprendizagem de habilidades socioemocionais. E, na dimensão ontológica, após análise mais aprofundada de forças estruturantes da formação do ser-docente na sociedade contemporânea, busquei compreender o elemento estético-dialético constituinte dos sujeitos. Essa proposta fundamenta uma identidade antitética do Ser-Docente, que também pode ser definida como o princípio da adaptabilidade crítica. Por fim, considerando os resultados

obtidos na pesquisa, apresento diretrizes pedagógicas para a integração da estética em atividades de formação destinadas aos docentes que atuam na Educação Superior.

Mas, como a estética pode ser integrada na formação de docentes universitários? Esta pergunta dá às considerações finais um caráter mais propositivo, no sentido de lançar pistas, diretrizes pedagógicas para programas, projetos e iniciativas isoladas de formação docente para a Educação Superior. Essas diretrizes visam integrar a estética de forma significativa na formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento teórico ou técnico, abrangendo também aspectos existenciais, emocionais e relacionais essenciais para a Educação Superior.

Em termos gerais, é crucial que sejam promovidas atividades que articulem o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade estética. Isso pode incluir uma introdução de obras de arte, música, literatura, tanto como formas de expressão quanto de reflexão. Os docentes formadores devem fazer uso da arte como forma de mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade e a inovação nos métodos pedagógicos.

Mais ainda, cada docente deve ser convidado a assumir uma percepção estética de seu próprio fazer pedagógico, tomando cada encontro com os estudantes como uma experiência da obra de arte, em que cada sujeito presente no encontro experiencie de forma integral os conteúdos mediados por textos, cenas, músicas, dinâmicas de interação, manifestações da corporeidade,

estudos de caso, partilha de saberes e afetos. Razão e sensibilidade devem estar presentes, oferecendo ao docente em formação a oportunidade de – em meio às rotinas, prazos e metas – abrir-se para a autopoiese e para a (des)construção de si, na relação criativa e respeitosa com o outro.

Abaixo, proponho algumas diretrizes pedagógicas de integração da estética no desenvolvimento de competências docentes. Primeiramente, considerando a **dimensão epistemológica**, é imprescindível que as diretrizes sejam contempladas:

- ◆ Incentivar os docentes a desenvolverem sensibilidade crítica em relação às formas estéticas presentes no ambiente educacional, por meio de reflexões sobre como essas formas influenciam o processo de ensino-aprendizagem;
- ◆ Integrar elementos estéticos aos conteúdos curriculares, utilizando arte, música, literatura e outras formas de expressão para enriquecer o conhecimento teórico e estimular a criatividade dos alunos;
- ◆ Valorizar a linguagem simbólica e metafórica para ilustrar (representar) conceitos abstratos, com o uso de obras de arte;
- ◆ Desafiar os docentes à percepção interdisciplinar dos conteúdos e dos projetos de pesquisa, rompendo a fragmentação do olhar e conseqüente alienação sujeito-objeto.

Em um segundo momento, considerando a **dimensão pedagógica**, as diretrizes são:

- ◆ Utilizar metodologias ativas e criativas que envolvam a estética, como projetos interdisciplinares, oficinas de arte e atividades práticas que incentivem a percepção do objeto por meio da experiência e da expressão criativa, além da resolução de problemas de forma inovadora;
- ◆ Reconciliar a beleza à aprendizagem, criando ambientes de aprendizagem que sejam esteticamente agradáveis e estimulantes, considerando a organização do espaço, a decoração e a utilização de cores e materiais que promovam um ambiente acolhedor e inspirador;
- ◆ Estimular os docentes à percepção de experiências de aprendizagem que escapam ao idêntico, que fogem à regra, desenvolvendo olhar inclusivo e personalizado;
- ◆ Explorar as experiências sensoriais e as emoções suscitadas pela contemplação ou expressão artística, bem como pelas dinâmicas de interação com os outros colegas de classe;
- ◆ Incorporar a contação de histórias, as performances e a dramaturgia como experiências de aprendizagem para estudantes e docentes em formação;
- ◆ Fazer uso de linguagens visuais e gráficas no processo de mediação da aprendizagem;
- ◆ Realizar avaliações das práticas pedagógicas cotidianas, tomadas em sua dimensão estético-formativa.

E, no tocante à **dimensão ontológica**, da formação do ser-docente, estou convicto que as diretrizes abaixo

contribuem significativamente para a integração da estética na formação docente:

- ◆ Oportunizar momentos de introspecção, visando o autoconhecimento e o confronto com suas próprias emoções, valores e crenças, essenciais para que o docente reflita sobre sua identidade e trajetória como educador;
- ◆ Promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais por meio da estética, incentivando os docentes a serem sensíveis, empáticos, acessíveis e motivadores, criando um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo;
- ◆ Estimular a reflexão contínua sobre a prática docente, considerando como a estética pode influenciar a relação entre professor e aluno e o impacto dessa relação no processo de ensino-aprendizagem;
- ◆ Desenvolver abertura para a incerteza e para as contradições que surgem em sua identidade e na prática educativa. Em vez de buscar respostas prontas, a estética incentiva a percepção do paradoxo, a liberdade e a reflexão crítica sobre o que significa ser um educador;
- ◆ Promover experiências que permitam ao docente refletir sobre os desafios de sua prática docente, confrontando-o com a necessidade de integrar seus valores pessoais e sentidos de vida à sua atuação profissional;
- ◆ Estimular a abertura do docente para a construção de relações humanas significativas, por meio do aprimoramento da percepção do outro na sua inteireza e dignidade intrínseca

(alteridade), de modo que o docente aprenda a ouvir, dialogar e a estimular a expressão dos estudantes e de seus colegas de docência;

- ♦ Incentivar a proposição de planos de aula que integrem o ensino dos conteúdos às práticas extensionistas, considerando seu potencial de promover encontros significativos entre os atores da comunidade acadêmica e da comunidade.

Propomos estas diretrizes pedagógicas sem a pretensão de que elas sejam tomadas como uma síntese. Caso assim o fosse, estaria negando os fundamentos epistemológicos que balizaram todo o labor reflexivo desta pesquisa. Sendo assim, estas diretrizes estão apresentadas como propostas e provocações, que podem ser apropriadas na tensão dialética com os variados contextos econômicos, socioculturais e institucionais. Sua operacionalização, portanto, deve considerar a relação entre o conceito proposto e os projetos específicos de formação de docentes para a Educação Superior.

Uma vez propostas estas diretrizes, resta sinalizar como o presente livro ilumina o desenvolvimento de novas pesquisas. O presente estudo buscou apresentar uma justificativa teórica, no âmbito das disciplinas de fundamentos da educação, para a integração da estética em programas, projetos e atividades de formação docente para a Educação Superior. Abaixo seguem alguns temas de interesse, suscitados a partir dos aprofundamentos teóricos realizados até o momento.

A primeira inquietação suscitada por esta pesquisa aponta para a necessidade de avaliar a implementação de um programa de formação docente para a Educação Superior, que tenha a estética por premissa pedagógica. Algumas pesquisas experimentais têm sido feitas no mundo, como o estudo de Moller-Skau (2023), da Universidade do Sudeste da Noruega, que avalia a formação de docentes estagiários por meio de processos de aprendizagem estética. A autora constatou que a educação estética expandiu a percepção dos futuros docentes sobre o aprendizado, e como as emoções desempenharam um papel crucial na criação de novos entendimentos.

Eslamian, Jafari e Neyestani (2017) realizaram pesquisa em uma grande universidade iraniana, comparando o desempenho de dois grupos distintos de docentes, grupo experimental (11 participantes) e grupo controle (21 participantes). O grupo experimental foi ensinado a usar habilidades estéticas nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto o grupo controle não recebeu nenhuma intervenção. Cerca de 1000 estudantes expressaram suas opiniões sobre o desempenho dos docentes e o estudo comprovou que o grupo experimental demonstrou um desempenho significativamente melhor, após a intervenção, em comparação ao grupo controle.

Segundo Tao e Tao (2024, p. 2), “[...] Apesar do discurso acadêmico sobre o papel da educação estética dentro do domínio da educação de qualidade, ainda há um déficit notável na análise quantitativa e na comprovação sistemática”. Uma vez consolidados os fundamentos filosóficos, sociológicos e

pedagógicos para a formação estética de docentes universitários, uma futura linha de pesquisa deverá ser voltada para a avaliação empírica do desempenho de docentes em universidades brasileiras, levando em conta a implementação da estética nos programas e projetos de formação de docentes universitários.

Chego às palavras finais deste livro. Longe de uma síntese conceitual acerca da relação entre a estética e a formação de docentes universitários, a pesquisa oportunizou a percepção da permanente contradição constituinte dos sujeitos, dos objetos intencionados, das políticas educacionais, das práticas formativas etc. As sínteses conceituais que se apresentam não assumem caráter de verdade absoluta, mas de respostas que, embora provisórias, são necessárias para a atual conjuntura educacional.

É no reconhecimento da contradição, do paradoxo, que a vocação negativa do pensamento dialético possibilita os movimentos constantes de ruptura e de criação de novas formas de ser no mundo. Que o presente livro provoque, portanto, novas reflexões, novos debates, novas práticas formativas de docentes e, por fim, uma outra docência na Educação Superior.

POSFÁCIO

Convidado a escrever um Posfácio a este novo livro de Gidalti, que se desdobra como expressão de sua tese de doutorado, vou adotar como referência tópicos de minha participação como membro da Banca de Qualificação, bem como da Banca de Defesa de sua Tese de Doutorado.

Quero, já no início de minha intervenção, expressar meus cumprimentos ao Gidalti pela problemática escolhida para sua tese de doutorado, e agora, para este seu novo livro, pela forma expressiva e clara de abordar o objeto de pesquisa, pela postura crítica, dialógica e construtiva que utiliza na argumentação deste seu escrito. Esses elementos críticos e propositivos geraram uma aproximação teórico-ideológica, bem como um diálogo construtivo, do autor com este seu leitor e, ao mesmo tempo, arguidor, antes de tudo, também um aprendiz.

Na Introdução de seu escrito, por ocasião de sua qualificação, o autor faz uma longa consideração sobre o que o motivou a tratar a referida problemática. E, ao fazê-lo, traz a

público, elementos de seu referencial teórico, que o aproximaram da Teoria Crítica da Sociedade. Destaco dois deles: o primeiro diz respeito à figura de Clóvis Pinto de Castro, que foi o orientador de sua pesquisa “Eclesiologia urbana: forjando uma igreja para o contexto urbano brasileiro” e que propiciou seus primeiros contatos com a Teoria Crítica da Sociedade. Clóvis foi meu reitor na UNIMEP, universidade em que trabalhei e lecionei por 30 anos.

Ainda na Introdução de seu texto de Qualificação, Gidalti nos informa a pesquisa de seu mestrado: “A estética da sensibilidade como princípio curricular”, na Universidade Federal de Rondônia, no contexto da formação de professores que atuavam na Educação Básica e seus contatos com o pensamento de Adorno, Horkheimer e Bauman e também com os fenomenólogos Husserl, Heidegger, Paulo Freire e outros. Foi nesse momento que o autor mais se aproximou da Filosofia e da Sociologia Dialética de Adorno e de pensadores críticos. Uma Filosofia e uma Sociologia Dialética Negativa.

O autor, ainda na Introdução, expressa de forma clara sua visão da realidade brasileira contemporânea e a atualidade de sua pesquisa científica e emancipatória. Ressalta que, no contexto de intolerância e violência em que vivemos nos últimos anos em nossa realidade, — com movimentos que promovem o ressurgimento de ideologias totalitárias; com o crescimento do fundamentalismo religioso e o aumento dos casos de violência, o estudo sobre a dimensão estética na formação de professores ganhou maior destaque e inspirou a proposta do projeto de doutorado em Educação, com o foco na formação continuada de professores que atuam na educação superior.

O autor nos mostra também que as reflexões sobre estética e educação, no contexto brasileiro, atingiram maior evidência a partir da década de 2000. Dou razão a ele: Nosso Grupo de Pesquisa, “Teoria Crítica e Educação”, foi criado em agosto de 1991, na UFSCar, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a participação de mestrandos, doutorandos e graduandos, iniciantes à pesquisa, e seus escritos iniciais, muitos deles sobre estética, se deram principalmente a partir de 1995 e continuam constantes e expressivos até os dias de hoje.²⁰

Destaco ainda as ilustrações poéticas e estéticas trazidas por Gidalti no contexto de sua tese: inicialmente a expressiva parábola de Rubem Alves dedicada ao professor: “Ensinar é igualzinho a cozinhar [...] A educação é uma arte. O educador é um artista. Aconselho os professores a aprender seu ofício com as cozinheiras”.

Destaco igualmente as ilustrações poéticas e estéticas apresentadas pelo autor como preâmbulo de cada um dos 4 capítulos de seu livro. Faço questão de nomeá-las e comentá-las:

- 1a) O autor inicia o 1º Capítulo analisando um dos conceitos-chave que iluminará e sustentará sua argumentação do início ao final de seu trabalho: a Dialética Negativa. E introduz sua argumentação ancorada em expressões artísticas e literárias que propiciam ao conceito de Dialética Negativa ir além de si mesmo. À esquerda da página a figura

20 Confira a produção de nosso GP no site do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, no item Produção Científica: <https://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/>

“Grilado”, de Hanilson Silva (2009), que representa um ser humano inclinado, com a cabeça nas mãos, extremamente concentrado, na busca de si mesmo, enquanto um ser que se propõe a conhecer o mundo e a realidade humana. À direita, uma expressão artístico-literária de Gidalti, refletindo sobre as limitações do conhecimento humano e sobre as possibilidades da dialética negativa: “Tolo! Melhor seria reconhecer-se parcialmente cego, para melhor enxergar. Colocando-se em movimento, assumindo perspectivas distintas, transbordando-se sobre o objeto por inteiro, razão, sensibilidade, desejo e intuição à procura do não conceitual”.

- 2a) O 2º Capítulo de seu livro intitula-se “Um modo dialético de pensar a sociedade e a educação” e as expressões artístico-literárias que emolduram este tópico são as seguintes: à esquerda, o mesmo personagem da figura anterior concentrando sua atenção em um livro aberto, na tentativa de elaborar os exercícios dados pelo professor em sala de aula. A obra intitula-se “Lição de casa, que casa?”, de Hanilson Silva (2009) e é bem expressiva, pois mostra o esforçado personagem, num ambiente rústico, pedregoso, próximo à natureza silvestre, tentando lidar, como que furiosamente, com os escritos e as ideias, como se aquele ambiente fosse sua casa. À direita, os versos de Gidalti que resgatam os dois momentos interligados do processo de reflexão: inicialmente uma postura ingênua simplória: “*A priori*, passivo, rende-se à percepção rasa, sem protagonismo algum”. A seguir, um processo

reflexivo negativo, que atesta a passagem da ingenuidade à perspectiva crítico-dialética: “Da experiência suscitam intuições do não vivido. Forças do sujeito na ânsia pelo não-idêntico”.

- 3a) O 3º Capítulo de seu livro intitula-se: “Tendências Pedagógicas na Educação Superior: da Pedagogia tradicional à Pedagogia por Competências”. As expressões artístico-literárias que caracterizam este item assim se manifestam: à esquerda a Figura 4 – Pela Cidade, de Hanilson Silva (2023), em que duas crianças, um menino e uma menina, desenham na parede de uma casa, sob sua janela, um coração (o menino) e uma flor (a menina). Entre as 2 crianças se destaca na parede a oração “Que nunca falte Amor!”. E acima das 2 crianças, uma janela coberta com uma cortina branca. Ressalta-se nessa figura o processo de busca, de aprendizagem que se inicia na infância e que se desenvolve em um clima de fraternidade, solidariedade e igualdade entre os sexos. A referida Figura é complementada à direita pelos versos do poema Politês (Homem da Pólis), em que Gidalti, utilizando-se de 34 substanciosos adjetivos, caracteriza com pertinência os diferentes e intensivos posicionamentos do ser humano, em sua vida urbana, na difícil luta pela subsistência.
- 4a) O quarto e último capítulo de seu livro traz o título “Implicações da Estética no desenvolvimento de competências docentes para a Educação Superior”. As expressões artísticas e literárias que dão vida e sustentabilidade a este tópico

assim se estabelecem: à esquerda a Figura 5 – “O muro que assiste a tudo”, de Hanilson Silva (2023), em que o mesmo garoto que se expressou nas figuras anteriores, agora deixa de lado seus brinquedos e desenha no muro rústico um avermelhado coração. Entende esse pequeno ser humano que é através do amor, da solidariedade, que a vida deve ser construída e expressa essa mensagem a todos que transitam por este caminho. O gesto infantil e profético do garoto leva o autor do livro, em seus versos, a reforçar a filosofia negativa adorniana. Inicialmente “intoxicado pela técnica” buscava, sem sucesso, novas possibilidades de vida. Mas depois, “ao contemplar as nuances da beleza da natureza”, “persiste em seu interior o desejo” de ir além de suas limitações, de “resgatar a razão de sua cegueira” e percebe outros seres parceiros sedentos da busca de “novo encanto, novo *ethos*, novas possibilidades de ser”. Ou seja, essa última figura, fertilizada pelos versos poéticos de seu autor, dão sustento e visibilidade a todo o trajeto de sua tese, de seu livro.

Um dos conceitos fundamentais no livro de Gidalti é o de Experiência, em alemão *Erfahrung*, que encabeça três tópicos significativos: “1.3 – O privilégio da experiência no fazer científico”; “2.6 – Experiência estética e educação emancipatória”; e “4.1.2 – O caráter epistemológico da experiência docente”. De fato, o conceito de Experiência é citado mais de 200 vezes pelo autor em seu escrito. Vou trazer algumas contribuições sobre esse conceito fundamental para a Teoria Crítica da Sociedade.

Um dos elementos fundamentais deste livro é conceito de Experiência, um dos conceitos-chave do pensamento de Walter Benjamin e de Theodor Adorno, que está presente em um curso ministrado por Adorno em abril de 1968, “Introdução à Sociologia”²¹. Mas é nos livros *Dialética Negativa* (de 1966) e *Teoria Estética* (de 1970) que o conceito de Experiência (*Erfahrung*) é desenvolvido de forma mais completa. Nesses dois livros o conceito de Experiência ocupa um lugar-chave.

Assim, na *Dialética Negativa*, de 1966, o aforismo 19, na Introdução, intitula-se “Privilégio da Experiência” e tem como referência “problemas culturais e educacionais de nossa realidade social”. *Dialética negativa* foi escrito em forma de aforismos, de pequenos ensaios filosóficos. No Prefácio, Adorno, ao apresentar as partes que compõem o livro, assim nos orienta: “A Introdução expõe o conceito de experiência filosófica”²². A Introdução, de fato, é constituída por 26 aforismos que, de forma estelar, vão desenhando a figura constelatória desse conceito, tão caro e expressivo às reflexões filosóficas adornianas; e o 19º aforismo denomina-se, *ipsis litteris*, “Privilégio da Experiência”. Com sua interpretação, pretende-se lançar luzes e sombras sobre problemas educacionais contemporâneos. No aforismo 19, Adorno dialoga com Benjamin

21 Há outros livros que publicaram **cursos** de Theodor Adorno sobre a Filosofia e a Sociologia Dialética. Cito alguns: *Introdução à Dialética* (1958), Editora UNESP, 2022; *Estética* (1958/1959), Editorial Las Cuarenta, 2013; *Filosofia Y Sociologia* (1960), Editora Eterna Carência, 2015; *Ontologia y dialéctica: Lecciones sobre la filosofía de Heidegger* (1960/1961), Editora Eterna Carência, 2017.

22 ADORNO, T. *Dialética Negativa*. Trad. de Marco Antônio Casanova. São Paulo: EDUNESP, 2009.

sobre o que eles entendem por Experiência (*Erfahrung*) e por Vivência (*Erlebnis*). Cito apenas um parágrafo do referido aforismo:

Cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes – uma felicidade que eles muito frequentemente perderam em sua relação com o mundo circundante – expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade (Adorno, 2009, p. 43).

Escrevi um ensaio em que analiso esse aforismo da *Dialética Negativa*, intitulado “O Privilégio da Experiência Filosófica no Processo Educacional”, que foi publicado na *Revista Comunicações*, do PPGE-UNIMEP, v. 23, 2016, p. 145-155. Cito a análise que elaborei sobre esses dois conceitos: *Erfahrung* e *Erlebnis*:

O termo experiência – no alemão *Erfahrung* – pouco a pouco foi adquirindo uma densidade conceitual na construção da história do sujeito em busca do conhecimento e de sua autopreservação; ela é o resultado da constância, da determinação do entendimento frente aos desafios que as contradições sociais cobram de seus integrantes; exige tempo de maturação, de elaboração e se contrapõe à multiplicidade de funções e apelos que o aceleração da vida contemporânea nos impõe, obrigando-nos a emitir respostas rápidas e desenvolver mobilidade permanente. A esse atropelo do cotidiano, Benjamin denominou-o *Erlebnis*, vivência. A experiência vai além da vivência; mas, sem dúvida, é fundamental

para orientar a irmã mais nova. Adorno, no aforismo em análise, está se referindo à “experiência filosófica”, que, para ser construída, precisa de sujeitos reflexivos e criativos; enfim, sujeitos que, ao mesmo tempo em que se dirigem ao objeto para se deixar permear por ele, tomam distância de seu outro, num autorrecolhimento meditativo, para melhor poder captá-lo e expressá-lo (Cf. Adorno, 2009, p. 33). Senão a experiência filosófica fenece (Pucci, 2016, p. 147).

Em relação à “Experiência Estética e Educação”, trago contribuições do livro de Adorno *Teoria Estética*, de 1970, sobre os conceitos de Vivência e de Experiência:

Na *Teoria Estética*, há um longo aforismo intitulado “Atitude a respeito da práxis: Efeito, Vivência, “Comoção”²³, em que a tensão entre esses dois conceitos *Erlebnis* (Vivência) e *Erfahrung* (Experiência) são expressos de forma maravilhosa. Trago 2 citações de um artigo que escrevi, junto com dois doutorandos, sobre esses 2 conceitos no ensaio intitulado “A obra-de-Arte como Práxis”:

1). (A experiência) enquanto um abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceito usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. É antes um momento da liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude. Esta experiência é contrária ao enfraquecimento do eu, que a indústria cultural promove. (...). A arte é assim, para o sujeito, metamorfoseada no que ela é em si, porta-

23 ADORNO, Theodor. *Teoria Estética*. Trad. de Artur Morão. Lisboa, 2.011, p. 362-370.

voz histórico da natureza oprimida e, em última análise, crítica perante o princípio do eu, agente interno da opressão. A experiência subjetiva oposta ao eu é um momento da verdade objetiva da arte.

2). Adorno expressa o conceito de Experiência como A “irrupção da objetividade na consciência subjetiva”. Talvez, seja esta a metáfora mais expressiva de Adorno na descrição da experiência estética de uma obra de arte como práxis, no aforismo analisado. Esse juízo caracteriza com argúcia e pertinência a forma como a obra de arte, à semelhança da teoria, age como uma força viva e luminosa no espírito dos que dela se aproximam com respeito, paciência e persistência. A irrupção é como que a explosão de algo vivo que vem de dentro, atinge com intensidade seu contemplador, e lhe propicia o contato íntimo com o conteúdo de verdade que ela carrega em suas entranhas. É evidente que a “erupção da objetividade”, *esse tour de force*, é fruto de um intenso esforço de imersão e de emersão na obra de arte, exige pressupostos, se faz através de múltiplas tentativas, reconfigura experiências, transforma-se em um impulso prático da consciência (Aquino; Romeiro; Pucci, 2015, p. 169).²⁴

Para finalizar este Posfácio, destaco mais 2 tópicos da instigante e competente proposta de Gidalti. Primeiro o potencial crítico e construtivo da Dialética Negativa; Segundo, a importância da experiência estética na formação dos docentes universitários. Em relação ao primeiro tópico, no livro *10 Lições sobre Adorno*, escrito por Zuin, Nabuco e Pucci e publicado

24 AQUINO, L. C. de; ROMEIRO, A. E; PUCCI, B. A obra-de-Arte como Práxis. **Artefilosofia** (UFOP), v. 19, 2015, p. 156-171.

pela Vozes, na Sexta lição – A fricção do conceito com o não conceitual na *Dialética negativa* –, deixamos claro essa perspectiva. Cito um parágrafo dessa Lição:

A dialética negativa, ao mesmo tempo em que atesta a fragilidade do sujeito no processo de conhecimento, o estimula a ir além de si mesmo em busca daquilo que, do objeto, foi reprimido, não-identificado, espoliado. “Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração ...” (ADORNO, 2009, p. 15). E o sujeito só pode realizar o empreendimento de superar o conceito utilizando-se do próprio conceito. Essa expressão-chave se apresenta com inúmeras variantes nos aforismos da *Dialética Negativa*. Eis algumas delas: “o conceito pode ultrapassar o conceito e assim aproximar-se do não-conceitual”; “A utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos (...)”; “A reflexão filosófica assegura-se do não-conceitual no conceito”; “Os conceitos (...) visam algo para além de si mesmos”; “Somente os conceitos podem realizar aquilo que o conceito impede” (Adorno, 2009, p. 16; 17; 19; 18; 53).

O segundo tópico diz respeito específico ao eixo-chave deste livro de Gidalti: A estética como instrumento da formação do docente em perspectiva dialética e emancipatória. O docente universitário, que em seus cursos anteriores – graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, teve como exercício fundamental a experiência de análise e de interpretação de obras de arte – poesia, romance, pintura, música, coral e outras expressões artísticas –

certamente será um docente universitário competente, crítico, entusiasta e formador de novos intérpretes e artistas.

Termino este meu singelo Posfácio com a mesma oração com que Gidalti encerra sua tese, seu livro:

É no reconhecimento da contradição, do paradoxo, que a vocação negativa do pensamento dialético possibilita os movimentos constantes de ruptura e de criação de novas formas de ser no mundo. Que o presente livro provoque, portanto, novas reflexões, novos debates, novas práticas formativas de docentes e, por fim, uma outra docência universitária.

Parabéns, Gidalti, pelo seu trabalho. Senti-me muito honrado em ser seu leitor e, ao mesmo tempo, seu questionador. Aprendi muito nesse processo crítico e formativo.

Piracicaba, março de 2025.

Bruno Pucci²⁵

- 25 Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Graduado em Teologia Pontifícia Universidade de San Tomás de Aquino, Roma; em Filosofia pela Organização Mogiana de Ensino e Cultura; e em Letras Português Literatura pela UNIMEP. Professor Titular Aposentado da Universidade Federal de São Carlos. Foi professor/pesquisador da Universidade Metodista de Piracicaba de 1997 a 2019. Membro fundador do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação (<https://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/>). E-mail: puccibru@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5645113600697876>.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRÃO, Bernadette S. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultura, 1999. – (Coleção os Pensadores)
- ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor. **Epistemología y ciencia sociales**. 3.ed. Madri: Frónesis Cátedra Universitat Valencia, 2001.
- ADORNO, Theodor. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: UNESP, 2019.
- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor. **Introdução à dialética**. São Paulo: UNESP, 2022.

ADORNO, Theodor. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

ADORNO, Theodor. **Kierkegaard: construção do estético**. São Paulo: UNESP, 2010.

ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades. 34.ed., 2003.

ADORNO, Theodor. **Para a metacrítica da teoria do conhecimento**. São Paulo: UNESP, 2015.

ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. 2023. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/teoria.htm>. Acesso em: 13 out. 2024.

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2012.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGOSTINI, C. C.; FÁVERO, A. A.; RIGONI, L. M. Imaginação narrativa e a formação estética: A formação e atuação docente no ensino superior. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 39, n. 121, p. e14670, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.14670. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/14670>. Acesso em: 14 out. 2024.

ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1652–1668, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13837. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos**. Campinas: Versus, 2005.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

AMORIM, Verussi M. **Por uma educação estética**: um enfoque na formação universitária de professores. Belo Horizonte: PUC-MG, 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas 2007. Disponível em <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15311>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38. São Luís, 2017. **Anais[...]**. São Luís, UFMA, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

AQUINO, L. C. de; ROMEIRO, A. E; PUCCI, B. A obra-de-arte como Práxis. **Artefilosofia** (UFOP), v. 19, 2015, p. 156-171.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Gilvan C. C. de; SOUSA, Carlos Â. de M. O ser mais freiriano e suas perspectivas ontológicas: implicações no ser docente. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 1, p. 129-148, 31 Mar 2024 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma>

br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/21474 .

Acesso em: 14 out 2024.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Salamandra / USP, 1981.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: EDUSP, 1981.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung M. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2021.

BASTOS, Thais B.; BOSCARIOLI, Clodis. A competência docente e a sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 37, Belo Horizonte, 2021. <https://www.scielo.br/j/edur/a/WbxMQk7CMMYWWTSBYK7v8Vp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

- BERGER, Peter. **O dossel sagrado**. Elementos para uma teoria sociológica da religião. 2 ed. São Paulo, 1985.
- BOBBIO, Norberto. **Nem com Marx, nem contra Marx**. São Paulo: UNESP, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 ago. 2024.
- BRASIL, Júlio César. Concepções kantianas sobre o belo, o sublime e a arte. **Revista Estética e Semiótica**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 93–100, 2021. DOI: 10.18830/issn2238-362X.v10.n.2.2020.07. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/esteticaesemiotica/article/view/35938>. Acesso em: 8 ago. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº4 de 12 de março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasil: CNE, 2024. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/256291-pcp004-24/file>. Acesso em: 13 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20->

dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html.
Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Parecer CFE nº 977, de 03 de dezembro de 1965. **Revista Brasileira de Educação**.n.30, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLttFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Neide Pelaez. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

CARVALHO, Carla; BUFREM, Leilah. Arte como conhecimento/ saber sensível na formação de professores. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: UNIVALI/Maria do Cais, 2006.

COHN, Gabriel. Apresentação à edição brasileira: a sociologia como ciência impura. *In*: ADORNO, Theodor. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008. p.19–34.

COSTA, Belarmino C. Indústria cultural, mediação tecnológica e o potencial crítico da arte. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno (ORGS.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/ UNIMEP, 2001. p. 147-160.

DANNER, F. A Dimensão Estética em Theodor W. Adorno. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, Santa Maria (RS, Brasil), v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/204>. Acesso em: 11 ago. 2024.

- DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE LUCCA, Lisie. **Arte na escola**: experiência estética como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para o “ser mais”. 2013. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9695>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- DIAS, Isabel S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010.
- DIAS, R. E.; Lopes, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n.85, p.1155–1177. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- DIEZ, Carmem L. F. Theodor Adorno e Marc Chagall: estéticas de manifesto como *confinium* de resistência. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCI, Bruno (org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/ UNIMEP, 2001. p.123-134.
- DOMMEN, Eduard. Feliz aniversário, Sísifo! Uma análise econômica do mito do jubileu. In: GARCIA, Jacinta T. (Org.). **Globalização e fé**. Bauru: EDUSC, 2000.
- DREIFUSS, René. Corporações estratégicas e mundialização cultural. In: MORAES, Dênis; *et al* (org.). **Globalização**,

mídia e cultura contemporânea. Campo Grande: Letra Livre, 1997. p. 167 – 234.

DUARTE, Rodrigo. Mundo “globalizado” e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno (org.). **Dialética negativa, estética e educação.** Campinas: Alínea, 2001. p.27-42.

DUARTE, Rodrigo. Reflexões sobre a Dialética Negativa, Estética e Educação. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato. *Dialética Negativa, estética e educação.* Campinas: Alínea, 2007, p. 17-30.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** 9. ed. Barcarena: Editorial Presença, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. O ensino da moral na escola primária. **Novos Estudos.** n. 78. jun./2007. p.59 – 75. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n78/08.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** São Paulo: UNESP, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ESLAMIAN, Hassan; JAFARI, Seyed E. M.; NEYESTANI, Mohammed R. Investigando o efeito do ensino de habilidades estéticas para professores no desenvolvimento de seu desempenho efetivo em ensino. **Revista de**

Formação de Professores para a Sustentabilidade, v. 19, n. 2, pp. 90 - 06, 2017. DOI: 10.1515/jtes-2017-0016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218215.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

FELDHHAUS, Marcelo. **A dimensão ética e estética na docência no ensino superior**: fricções entre a arte contemporânea, cuidado de si e pedagogia universitária. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Tese (Doutorado). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248869>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROMM, Erich. **Análise do homem**. São Paulo: Zahar, 1959.

FROMM, Erich. **Psicanálise e religião**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1962.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. 4 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.

- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p.109–122, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- GERTH, H. H.; MILLS, C. Wright. Introdução: o homem e sua obra. *In*: WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- GIL, Antônio C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA,

- T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001, p 125-154.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- GONÇALVES, L. P.; PACHECO, G. S.; ROSA, T. de M. N. Integralismo brasileiro e a circulação de ideias fascistas: Um diálogo intelectual sobre nacionalismo e corporativismo. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 78, p. 12-39, 2023. Disponível em: <https://10.23925/2176-2767.2023v78p12-39>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.
- GRECCO, G. de Lima. Fascismo além das fronteiras europeias? Ação Integralista Brasileira e o fascismo no Brasil. **Locus: Revista de História**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 202-222, 2023. DOI: 10.34019/2594-8296.2022, v. 28.37336. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/37336>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- GRUPO BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos**: uma agenda para a juventude. 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

- HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**. São Paulo: UNESP, 2022. (Vol. 1).
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HARDT, Lúcia Schneider. **Os fios que tecem a docência**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5831/000432205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- HARTMANN, Hélio R. Adorno: arte e utopia: entre o pessimismo político e o otimismo estético. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001. p. 75 – 91.
- HEGEL, Georg W. F. A ciência da lógica. **Arquivo Marxista na internet**, 1812 <https://www.marxists.org/portugues/hegel/1812/logica/16.htm>. Acesso em: 1 ago 2024.
- HEGEL, Georg W. F. **Prefácio à “Fenomenologia do Espírito”**. *In*: Grupo de Discussão Acrópolis, 2005. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/hegel/1807/mes/fenomenologia.htm>. Acesso em: 1ago 2024.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Editora Universitária São Francisco, 2006.

- HERMANN, Nadja. Estética. In: SÍVERES, Luiz; NODARI, Paulo C. **Dicionário de Cultura de Paz**. v.1. Curitiba: CRV, 2021.
- HERWITZ, Daniel. **Estética**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX (1914 – 1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo da teoria do reconhecimento. São Paulo: UNESP, 2018.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68. (Coleção Os pensadores).
- HUISMAN, Denis. **A estética**. Lisboa: Edições 70, 1954.
- HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.
- KOTHE, Flávio René. **Benjamin & Adorno**: confrontos. São Paulo: Ática, 1978.
- LEO MAAR, Wolfgang. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.11-28.

- LEVINSKI, Eliara Z.; BORDIGNON, Luciane S. A formação continuada dos professores: uma das dimensões da pedagogia universitária. **Revista de Ciências Humanas**, v. 16, n. 27, p. 87-98, dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1592/1934>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIBÂNIO, João B. **As lógicas da cidade: o impacto sobre a fé e sob o impacto da fé**. São Paulo: Loyola, 2001.
- LIMA, Erick. Apresentação à edição brasileira: Hegel, Adorno e a Dialética. In: ADORNO, Theodor. **Introdução à dialética**. São Paulo: UNESP, 2022.
- LIPOVETSKY, Gilles. A sociedade da sedução soberana. **Fronteiras**, 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/gilles-lipovetsky-e-a-sociedade-da-seducao-soberana>. Acesso em: 1 set. 2024.
- LUCKESI, Cipriano. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **ABC Educatio**, v.4, n.29, p.1-18, nov. 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/formaao-do-educador-sob-uma-otica-transdisciplinar> . Acesso em 20 nov. 2022.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.
- MACHADO, Clauthenys L.P. *et al.* O conceito de competências nas teorias pedagógicas. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 5, 2021. pp. 1069-1082. DOI: <https://doi.org/10.15536/educarmais.5.2021.2512>
- MAHEIRIE, Kátia. **Agenor no mundo**: um estudo psicossocial da identidade. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.
- MAQUINÉ, Gilmara O.; AZEVEDO, Rosa O. M. Azevedo. Competências na formação de professores: da LDB à BNCC. **REVES - Revista Relações Sociais**, v.1, n.1, p. 0111-0120.
- MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades**. Alternativas para a crise urbana. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.
- MEDEIROS, Mario. Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Colômbia, v. 14, n. 2, p. 1031-1040, jul. 2016. Disponível em: <http://revistaumanizales.cinde>.

org.co/rlicsnj/index.php/ RevistaLatinoamericana/article/view/2589 . Acesso em: 30 out. 2022.

MOLLER-SKAU, Maria. Explorando os processos de aprendizagem estética dos professores estagiários. **Ensino educação**, v. 35, n. 3, p. 227 – 292. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2278802>. Acesso em: 13 out. 2024.

MONDIN, Batista. **Curso de Filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1987. v.1.

MORAES, Maria C; VALENTE, José A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 27. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2011.

MOSTAFA, Solange Puntel. Estética em Vigotski e Adorno: uma questão para a educação. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: UNIVALI/Maria do Cais, 2006. p. 147 a 162.

MUELLER, Ênio R. **Filosofia à sombra de Auschwitz: um dueto com Adorno**. São Leopoldo: Sinodal/Est, 2009.

NASCIMENTO, Amós. De Kierkegaard à dialética da comunicação: transformação da estética, ética e religião na “habilitation” de Theodor Adorno. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/ UNIMEP, 2001. p. 93-121.

NEVES JÚNIOR, Idalberto J.; SÍVERES, Luiz. **É possível ser um bom professor?** O pensamento ecossistêmico na Educação Superior. Curitiba: Appris, 2021.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

OLIVEN, Ruben George. **Urbanização e mudança social no Brasil**. 2 ed., Petrópolis, Vozes, 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Cortez/ UNESCO, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 8 ago 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA e a CULTURA. (Unesco). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. **Portal Eletrônico Unesdoc Library** (português). Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 14 nov 2023. p. xiv.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Certificação de Competências Profissionais. Glossário de termos técnicos. Brasília: OIT, 2002. Disponível em: https://webapps.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_221528.pdf. Acesso em: 8 ago 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EstudoOCDEcompetencias.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

ORTIZ, Renato. “A Escola de Frankfurt e a Questão da Cultura”, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, n. 1, junho de 1986. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_05.htm. Acesso em: 02/10/2021.

PACHANE, G. G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3104> . Acesso em: 27 nov. 2022.

PEGORARO, Olinto A. Ética e sentido da existência. *In*: CASTRO, Dagmar; ÁZAR, Fátima; PICCINO, Josefina; JOSGRILBERG,

- Rui (org.). **Fenomenologia e análise do existir**. São Bernardo do Campo: UESP/SOBRAPHE, 2000, p. 33-40.
- PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Phillippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G.C.; CAVALLET, Valdo J. **Docência do ensino superior: construindo caminhos**. São Paulo: UNESP, 2003.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PUCCI, Bruno. A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. *In*: PUCCI, Bruno. **Ensaio filosófico-educacionais: teoria crítica e educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 139-166. v.1.
- PUCCI, Bruno. A experiência estética na formação de professores. **Devir Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 4-15, 2018. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/108> . Acesso em: 22 mar. 2023.

- PUCCI, Bruno. A Experiência Formativa nas Reflexões Estético-filosóficas de Theodor Adorno. **Perspectiva**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 1–19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/76950> . Acesso em: 22 mar. 2023.
- PUCCI, Bruno. Indústria cultural e educação. *In*: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara (org.). **Indústria cultural e educação: ensaios, pesquisas, formação**. Araraquara: JM Editora, 2003.
- PUCCI, Bruno. O privilégio da experiência filosófica no processo educacional. **Revista Comunicações**, do PPGE-UNIMEP, v. 23, n. 3, 2016, p. 145-155.
- QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação: pensamento e sensibilidade. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. p.43 – 60.
- RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. 20. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROVIGHI, Sofia V. **História da filosofia contemporânea: do século XIX à neoescolástica**. São Paulo: Loyola, 1999.
- RUSH, Fred (org.). **Teoria crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008a.

- RUSH, Fred. As bases conceituais da primeira Teoria Crítica.
In: RUSH, Fred (org.). **Teoria crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008b. p. 67-84.
- SANTOS, Milton. **A urbanização desigual**: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)
- SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (ORGS). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí: UNIVALI/Maria do Cais, 2006.
- SCHWEPPEHÄUSER, Gerhard. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. **Educação & sociedade**. Revista de Ciência da Educação, v. 1, n. 1, Campinas: 2003, p. 391-416.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, Gidalti. **A estética da sensibilidade como princípio curricular**: modernidade, estética e educação sob uma perspectiva dialética. Porto Velho, 2012. – (Dissertação de Mestrado).

- SILVA, Mônica R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.
- SÍVERES, L. **Pedagogia Alpha**: Presença, proximidade, partida. Curitiba: Publishing Brazil, 2019.
- SODRÉ, Muniz. O discurso da neobarbárie. *In*: MORAES, Denis (Org.). **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.
- SOUZA, José Carlos. **O projeto da modernidade**: autonomia, secularização e novas perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2005.
- SUNG, Jung M. **Conhecimento e solidariedade**. São Paulo: Salesiana, 2002.
- TAO, Yiyang; Tao, Yuheng. Integrando a educação estética na educação de qualidade: uma análise bibliométrica das perspectivas de desenvolvimento sustentável. **Sustentabilidade**, v. 16, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su16020855>. Acesso em: 13 out. 2024.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2004, vol. 34, n. 122, p. 425-443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22512.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Estudo sobre concepções curriculares no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://>

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367818. Acesso em: 13 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundacion SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 13 out. 2024.

VIEIRA, Dudeque Pianovski; FILIPAK, S. T.; GUEBERT, M. C. A formação continuada dos professores da Educação Superior. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 337–351, 2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4281>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VILCHES, Lorenzo. Globalização comunicativa e efeitos visuais. *In*: MORAES, Dênis; *et al* (org.). **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997. p. 77 – 114.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

WERNECK, Vera. **Educação e sensibilidade**: um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

WHITEBOOK, Joel. A união de Marx e Freud: a Teoria Crítica e a Psicanálise. *In*: RUSH, Fred (Org.). **Teoria crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008. p.85-104.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ŽIŽEK, Slavoj. **A visão em paralaxe**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz N. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

© Editora Saber Criativo, 2025.

PROJETO GRÁFICO

Elissa Gabriela

REVISÃO

Sidney Sanches

EDITORA

Regina de Cássia Fernandes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Silva, Gidalti Guedes da
Por uma outra docência na educação
superior : teoria crítica, estética e
competências docentes / Gidalti Guedes da
Silva. -- Campinas, SP : Editora Saber
Criativo, 2025.

Bibliografia.
ISBN 978-65-87446-91-2

1. Ensino superior 2. Estética 3.
Pedagogia 4. Teoria crítica I. Título.

25-279723

CDD-370.19

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

I. Educação e sociedade 370.19

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.



CONSELHO EDITORIAL

Wanderley Pereira da Rosa (UNIDA-ES)

Roberto Zwetsch (EST-RS)

Pedro Evaristo Conceição Santos (FTB-SP)

Valéria Cristina Vilhena (UMESP-SP)

Sidney de Moraes Sanches (FLAM-SP)

Gerson Leite de Moraes (Mackenzie-SP)

Primeira edição, junho de 2025.


Impresso no Brasil.

Você tem a liberdade de compartilhar, copiar, distribuir e transmitir esta obra, desde que cite o autor e não faça uso comercial.

www.editorasabercriativo.com.br
regina@editorasabercriativo.com.br
fb.com/sabercriativo
instagram.com/@sabercriativo

TIPOGRAFIA	Neue Montreal e Adobe Garamond Pro
IMPRESSÃO	Duconn
MIOLO	Avena 80g
CAPA	Cartão Supremo 250g/m ²





“Parabéns, Gidalti, pelo seu trabalho. Senti-me muito honrado em ser seu leitor e, ao mesmo tempo, seu questionador. Aprendi muito nesse processo crítico e formativo”.

Prof. Dr. Bruno Pucci

“Gidalti, esta é uma tese que enriquece o nosso Programa, pois ela possui todas as características de uma tese universitária. Isso nem sempre ocorre no Brasil, hoje. Ou seja, uma excelente fundamentação teórica, muito bem escrita, com coerência, com estilo, com arte. Você está de parabéns. [...] Certamente, o seu trabalho merece uma publicação, pois daria um belo e necessário livro”.

Prof. Dr. Célio da Cunha

