

O DESAFIO DA ESTÉTICA PARA A EDUCAÇÃO: ADORNO NA CONTRAMÃO DE UMA SUBJETIVIDADE DANIFICADA

Deborah Christina Antunes¹

Resumo: O presente artigo, em forma de ensaio, tem por objetivo iniciar uma reflexão sobre as potencialidades apontadas por Theodor W. Adorno em sua Teoria Estética no que tange a uma formação em direção à emancipação humana. Parte de uma questão sobre o que fazer em sala de aula e busca respostas a partir da compreensão da arte-mercadoria no âmbito da Indústria Cultural iniciando com as discussões de Adorno sobre música no rádio e sua relação com os processos de semiformação cultural, regressão da audição e dominação no Capitalismo Tardio. Adentra a Teoria Estética, último livro de Adorno, já em sua maturidade, e procura, em uma leitura conjunta dessa obra com a arte contemporânea, formular como uma teoria efetivamente estética, a partir da proposta de uma experiência viva realizada pelo autor pode apontar possibilidades de um processo que supere o esquematismo já sedimentado nos processos de subjetivação propiciados na vivência social atual e se realizar como força na luta por uma sociedade emancipada.

Palavras-chave: Educação; Estética; Arte contemporânea; Adorno, Theodor W.; Clark, Lygia.

Resumen: En este artículo, en forma de ensayo, pretendo lanzar una reflexión sobre el potencial identificado por Theodor W. Adorno en su Teoría Estética con respecto a la formación hacia la emancipación humana. Parto de una pregunta acerca de qué hacer en el aula y busco respuestas de la comprensión de la arte-mercadería bajo la Industria Cultural a partir de las discusiones de Adorno sobre la música en la radio y su relación con los procesos de pseudo formación cultural, de regresión la audición y la dominación en el capitalismo tardío. Entro en la Teoría Estética, el último libro de Adorno, ahora en su madurez, y busco, en una lectura conjunta de este trabajo con el arte contemporáneo, se formular como una teoría verdaderamente estética, a partir de una propuesta de una experiencia viva realizada por el autor puede apuntar posibilidades de un proceso que supera el esquema ya establecido en los procesos subjetivos propiciados por la vida social actual y tiene lugar como una fuerza en la lucha por una sociedad emancipada.

Palabras clave: Educación; Estética; Arte contemporáneo; Adorno, Theodor W.; Clark, Lygia.

¹ Professora de Psicologia Social da Universidade Federal do Ceará/Sobral. Formada em Psicologia (UNESP/Bauru), mestre em Educação (UFSCar) e doutora em Filosofia (UFSCar). Líder do grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa interdisciplinar - Nordeste, e pesquisadora do Pesquisamus: Grupo de Pesquisa em Educação, artes e música. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família (UFC/Sobral) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFC/Fortaleza).

Para Marília e Isabella

*perco os seus sinais, minha agonia,
haste sem bandeira fixada numa
lua branca e solitária, navio
cargueiro derrubado a seco,
coração no oco da palavra.
Nuno Ramos*

Início esse artigo abrindo ao leitor minhas reais intenções. De onde venho, onde estou e quais são minhas questões hoje são informações imprescindíveis para que possamos realizar aqui uma forma de conhecimento irremediavelmente sincera – e por isso mesmo, com intenções revolucionárias. Elas indicam tanto a mim, quanto a você, a relevância e os compromissos assumidos pelas palavras aqui escritas. Peço, então, licença para quebrar o protocolo científico da escrita acadêmica pretensamente neutra que coloca o autor como porta-voz da verdade, uma verdade sem dono, mas universal, absoluta e onipresente, que faz com que o autor, ao fim e ao cabo, se identifique com o poder enquanto tal na busca de um conhecimento que domina. Não é esse o papel que desejo. Se a leitura desse ensaio é estranha ao leitor que busca aqui verdades científicas, sua escrita não é menos dolorosa e desafiante para alguém cujo treino acadêmico foi bem-sucedido nesse âmbito. Colocar-se como sujeito, assumir ou presumir a existência de um “eu” que vos fala sem desejar aquele lugar de posse, força e dominação, é um desafio e tanto numa época de subjetividades danificadas em todos os âmbitos da vida. Tomo aqui, então, o que tenho refletido como o Desafio da Estética para a Educação não somente como um conteúdo necessário, mas faço esforço na forma ao estabelecer essa tensão. Esse é um risco que se faz um dever ético no mais estrito sentido kantiano.

Reconheço a educação como algo amplo na sociedade e, por isso, o papel da estética como também amplificado, e faço uma pergunta a partir de uma experiência bastante nova para mim que compartilho. Tomando a educação no espaço restrito da Universidade, tenho questionado veementemente: o que fazer dentro da sala de aula? Parece ser uma pergunta muito trivial, quase ingênua, não fosse ela causada pela percepção de uma incongruência entre aquele espaço a ser preenchido com ementa, objetivos, bibliografia, cronogramas e avaliações e uma

reflexão no tempo sobre a paranoia do conhecimento e sua relação com o caráter autoritário que persiste em nosso tempo.

Ressalto: essa questão é formada por reflexões e experiências acumuladas na minha trajetória até essas linhas. Há três anos, vinda do Estado de São Paulo, iniciei minha carreira como professora do magistério superior em uma Universidade pública do nordeste brasileiro. Meu treino, até então, era estritamente como pesquisadora, como o é o treino de todos aqueles que escolhem o caminho do mestrado e do doutorado. Trabalhei desde a iniciação científica com a Teoria Crítica da Sociedade, me aprofundando mais naqueles estudos sobre o preconceito, o pensamento antidemocrático e a personalidade autoritária; e meus trabalhos tiveram, com louvor, todo o formato acadêmico científico necessário e cabível ao momento. Livros, artigos, congressos e, ao fim (e começo), 50 olhares curiosos sobre mim, sedentos de conhecimento, almejantes de uma profissão capaz de desvendar e dominar subjetividades. Tenho me feito professora de psicologia (social) desde 2013. E é desse lugar que faço, perplexa, meu questionamento hoje. E é nesse lugar que busco o desafio da Estética para a Educação que fuja dos processos, ou que fomente uma recusa aos processos de uma subjetividade danificada.

Não é possível deixar de partir dos estudos que tracei até hoje sobre Adorno, a semiformação pela Indústria Cultural e seus processos no todo social – vejo os estudos desse autor sobre o rádio como ilustração e condição para uma compreensão aprofundada dos engodos aos quais nós, como massa nesta sociedade, estamos submetidos amplamente. Chego às reflexões dele sobre Estética na busca por caminhos possíveis e ainda não trilhados, apresentando o próprio Adorno, a partir de outros diálogos na arte contemporânea, na contramão de uma visão amplamente difundida em relação a ele, a do pesquisador carrancudo, preso a expressões estéticas passadas e avesso à experiência. Foi o próprio Adorno quem deu ao seu último livro o título de *Teoria Estética*, para além de toda uma Teoria Crítica, sem deixar de incluí-la.

Música, mercadoria, semiformação e dominação

Por que tem de ser assim? E se fosse diferente? À própria interrogação interrogavam. Nada aqui podia firmar-se, repetir-se, e o próprio improvável negava-se, organizando-se em centros tributáveis de sentido, para depois evaporar-se.

Nuno Ramos

Pode parecer estranho esse caminho de uma reflexão sobre música e mercadoria para pensar a esfera da dominação e da semiformação dentro da sala de aula na Universidade. Poderia trazer aqui as críticas adornianas à pesquisa administrada (ADORNO, 1995a), ou mesmo suas críticas ao sistema universitário alemão, proferidas durante seu curso introdutório de sociologia² (ADORNO, 2008). Lembro, então, de Gruschka (2006), quando em seu curso sobre Teoria Crítica e pesquisa empírica, realizado nas dependências da UNIMEP em 2006, apresentou dados de suas pesquisas em escolas chamadas “livres” (não submetidas ao Estado), mostrando como aquele ambiente é amplamente tomado pela esfera das relações no âmbito da Indústria Cultural, a começar pelo modo como, ao adentrar a sala de aula, o professor cumprimenta seus alunos numa mimese compulsiva de personagens televisivos. Mesmo as escolas que se querem livres, são cativas de um modo de vida burguês bastante contemporâneo – é esse modo de vida que nos rege, seja sob a tutela do Estado (representante dos interesses de classe dominante), seja sob a tutela direta do mercado e suas relações de produção. Aquilo que toma conta de nossas vidas do lado de fora dos muros das instituições de ensino – e que hoje também as adentra pelas redes que não respeitam paredes, para lembrar das reflexões de Sibilia (2012) – deixa suas marcas desde sempre nas relações que se estabelecem nessas instituições, criadas como espaço onde o

² É muito interessante também o modo como o próprio Adorno proferia suas aulas na Universidade. É visível uma preocupação com o conteúdo conceitual, mas para muito além de um ensino tradicional que se prende na “verdade dos conceitos” e sua mera reprodução, o que se coaduna com sua compreensão sobre a natureza *histórica* dos conceitos que apresenta em “Terminologia filosófica” (ADORNO, 1985). Tanto em “Introdução à sociologia” (ADORNO, 2008), quanto em “História e liberdade” (ADORNO, 2006) e “Aulas sobre Dialética Negativa” (ADORNO, 2010), suas aulas são um constante *work in progress*, um pensamento vivo em estado de permanente realização frente a uma plateia de alunos. A título de compreensão de sua pedagogia, não seria inócua uma pesquisa que tenha como objeto as aulas de Adorno e sua postura como professor Universitário.

conhecimento desenvolvido ao longo dos tempos pela humanidade deve ser passado de modo sistematizado através das gerações³.

E que conhecimento é esse desenvolvido ao longo dos tempos pela humanidade? O que tem ele a ver com música? O que tem ele a ver com mercadoria? Astúcia, busca de prazer e luta pela sobrevivência aparecem na Odisseia de Homero como características do homem burguês já presentes no mito grego, como indícios de certa racionalidade de dominação ocidental que coloca o homem como um ser superior em relação à natureza e completamente apartado desta, que deve lhe servir – as passagens do Ciclope e das Sereias são ilustrativas dessa denúncia. (HORKHEIMER & ADORNO, 1985). Na *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985) apresentam a Indústria Cultural como a astúcia contemporânea com seu referente engodo ampliado às massas, uma rede criada a partir do capitalismo tardio e seu avançado desenvolvimento tecnológico que passa a não mais exercer influência somente sobre o tempo de trabalho dos homens, mas inclui no seu tempo livre aquele ritmo, ambiente e racionalidade instrumental de dominação, prometendo prazer (efêmero) e realização de necessidades (recriadas constantemente). Um dos nós dessa rede é o rádio, amplamente analisado por Adorno quando de seu exílio nos Estados Unidos. Como um microcosmo, trago aqui o rádio e seu ouvinte como alegoria para compreender a relação entre música, mercadoria, semiformação e dominação. É como microcosmo que o rádio é compreendido pelo próprio Adorno, uma vez que ele o vê como um objeto que contém “todos os problemas,

³ Esse objetivo tem sido tomado como verdadeiro e válido inclusive por uma pedagogia crítica de base marxista (SAVIANI, 2008). Em “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Silva (2007) nos apresenta desde as teorias tradicionais até as teorias pós-críticas, passando pelas teorias críticas do currículo, e mostra de modo bastante claro como a administração da sociedade passa pela organização da educação em sua forma e conteúdo. Isso significa que se o conhecimento se dá na base da dominação escamoteando a irracionalidade da cultura, como apontaram Horkheimer e Adorno (1985), sua propagação sem mediações perpetua a própria dominação. O processo de democratização desse tipo de ensino se apresenta como um processo de democratização da dominação. Se o conhecimento alcançado hoje pela humanidade se deu nesta base, sua sistematização e difusão institucional propaga exatamente tal dominação e vai na contramão da emancipação e de uma sociedade livre. A questão de como proceder a partir dessa constatação está ainda em aberto e de modo algum se propõe aqui jogar fora o existente em busca de outra realidade sem qualquer base material. A realização de outra sociedade precisa se dar a partir desta (de modo crítico) e suas brechas (por uma outra estética).

antagonismos, tensões e tendências que podem ser encontrados no todo da sociedade”. (ADORNO, 1938⁴, apud CARONE, 2003, p. 85).

Os estudos de Adorno, realizados durante sua colaboração no *Radio Project* em seu exílio americano (JENEMANN, 2007), incluíram, de acordo com Carone (2003), três momentos importantes para as conclusões que o autor nos revela sobre os processos formativos em voga no capitalismo tardio. Ele estudou tanto a produção da música – analisando a indústria do rádio –, quanto sua reprodução – através da análise dos programas de rádio – e recepção pelos ouvintes. Se, na análise da produção fica clara a característica principal dessa indústria como um negócio que não visa a outra coisa senão lucro, os estudos dos programas musicais revelam que, de fato, a reprodução radiofônica afeta de modo direto a qualidade da música e inclui como sua característica o fomento de um culto da interpretação, um fetiche do artista através de conceitos e imagens relacionadas a ele, ao invés de uma escuta atenta do material em si mesmo. Todo esse processo leva ao que Adorno denunciou como regressão da audição (ADORNO, 1983).

Nesse sentido, *O fetichismo da música e a regressão da audição* (ADORNO, 1983) é um texto exemplar para compreender como, para o autor, as mediações existentes em determinada época e cultura trazem implicações diretas para os homens que ali coexistem. Nele, Adorno aponta que à geração do rádio é correlata um tipo de *escuta atomística* que tolhe o ouvinte da compreensão da própria música e suas características intrínsecas, em favor de uma predileção não refletida que se relaciona com as *biografias* – muitas vezes forjadas – dos artistas ou mesmo com as situações em que a escuta se dá. Isso porque a música de entretenimento não requer, de fato, atenção para ser ouvida – sua fórmula padrão e facilitada é prontamente fixada, reconhecida, reproduzida, cantarolada. Tais *fixidez e reprodução* quase imediatas estão diretamente relacionadas com a (semi)formação cultural e com os processos subjetivos dos consumidores da música mercadoria. Como coloquei em outro momento a partir dessa leitura, “ao não exigir atenção na escuta, a música de entretenimento contribui para o emudecimento dos homens,

⁴ ADORNO, T.W. Music in radio, *Lazarsfeld Collection*, Nova York: Universidade de Colúmbia, 1938 (microfilme), p. 99-100.

para a morte da linguagem e para a incapacidade de comunicação” (ANTUNES, 2015, p. 111). Isso porque, para Adorno, deformados pelo medo e pelo cansaço, nos tornamos escravos sem exigência, cujos vazios do silêncio que se instalam entre nós são passíveis de serem preenchidos por algo tão sem sentido quanto aquilo que se tornou a própria vida.

A voz do rádio, analisa Adorno (2009b), é ubíqua, autoritária e sedutora, chegando a se confundir com os próprios pensamentos dos ouvintes em seu momento de privacidade no lar. É contra uma sociedade emancipada e livre que a música mercadoria, no capitalismo tardio, se coloca. Por meio de seu consumo, constroem-se também subjetividades formatadas de acordo com o próprio padrão industrial que já tomou conta da vida privada. Tais subjetividades reverberam o modelo autoritário de sua realização – elas testemunham e ao mesmo tempo espelham em sua forma ditatorial o padrão de sucesso comercial.

A música como arte, tem seu valor estético, para Adorno, julgado e experienciado intrinsecamente numa *relação de tensionamentos e confluências entre forma e conteúdo* com implicações sociais que tencionam em direção à superação do existente. Trata-se, portanto, exatamente do contrário do que ocorre no rádio tanto com a música popular, quanto com a música erudita, cuja reprodução radiofônica também foi analisada por ele (ADORNO, 2009a), revelando características similares à música popular no que tange sua banalização, transformação em mero entretenimento e objeto de distração, fetichização e recepção atomizada – ambas são dilaceradas nesse processo de radiodifusão. A subjetividade danificada surge em um novo tipo antropológico de homem, que Adorno chamou de *radio generation*: “o tipo de pessoa cujo ser está no fato de que ele não mais experiencia qualquer coisa por si mesmo, mas deixa o aparato todo poderoso e opaco ditar todas as experiências para ele”. (ADORNO, 2009c, p. 465). Essa definição da geração do rádio traz em si mesma a ideia de semiformação (ADORNO, 1992) como elemento constituinte das subjetividades no capitalismo tardio. Sua característica é um estado informativo pontual e conformista que se realiza através da posse fetichista dos bens culturais e invariavelmente resulta em um ressentimento de origem narcísica que tende a

destruir tudo o que difere daquela imagem que ele reflete e julga feio por não ser ou parecer também espelho, parafraseando Caetano Veloso ao cantar sua experiência na grande urbe paulistana.

A semiformação, é importante lembrar, não é um estado meramente que se possa chamar psicológico embora encontre na psicologia do sujeito implicações importantíssimas no que tange à personalidade autoritária. *Pari passu* ao modo de pensamento e comportamento característicos da semiformação estão o embotamento do corpo, da capacidade sensória, da capacidade dialógica, da imaginação e da superação social – características que Adorno (2009c) também atribuiu à geração do rádio que, embora por vezes faça uso do corpo em danças consideradas sensuais e desafiadoras de certo tradicionalismo moralista, reproduzem a estereotipia de passos ensaiados e compulsivamente miméticos. A estereotipia é a grande marca que a Indústria Cultural nos deixa, seja no corpo, seja no pensamento – elementos que, ao contrário do que a tradição filosófica ocidental reafirma constantemente desde Descartes⁵, não são coisas separadas e divergentes. Tal estereotipia – adotada como proteção na busca pela sobrevivência em uma sociedade incompreensível em sua irracionalidade permanente – é marca reprodutora do sempre igual que afasta o diferente cercado-se de um escudo de ideias formatadas sobre o homem, a cultura, a sociedade, e que também se expressam no corpo e seu enrijecimento, como Horkheimer e Adorno (1985) brilhantemente apontaram no pequeno aforismo *Sobre a gênese da burrice*.

Essa estereotipia, marca “democrática” da Indústria Cultural em nossa subjetividade, se encontra em sala de aula não apenas no modo caricato com que o professor porventura cumprimenta seus alunos. Como no movimento repetitivo do operário à máquina, ela se faz também na reprodução sem cessar de conceitos e análises que ali se repetem aula após aula, avaliação após avaliação, ano após ano. O autoritarismo dos conceitos e do próprio conhecimento se reproduz na forma de sua abordagem no ato do ensino. O conhecimento como algo dado é ideologia. Adorno (1997, p. 202-203) nos lembra, em sua *Teoria Estética*, que

⁵ Ver recente escrito de Gomes (2015): *Sensível, eu? Reflexões sobre o não lugar da sensibilidade na educação*.

atitudes autoritárias são compatíveis com a insistência na divisão dos gêneros na arte e no conhecimento, com intolerância à ambiguidade, e que toda a correção que foge a esse padrão é considerada contaminada e impura para esse tipo de pensamento. Se penso que, como Adorno (1995b) colocou em *Educação e Emancipação*, o grande e principal objetivo da educação é evitar a repetição da barbárie, não é possível me colocar como reprodutora das relações estabelecidas na sociedade sem sofrimento e sem luto. Como educadora percebo que o projeto de sociedade que sonho deve se realizar a partir de uma proposta estética de educação.

Estética e educação contra uma subjetividade danificada

*Assim, todo o redondo ciclo deixou-se tomar por um amor
duvidoso e liberal, entranhado na causalidade, como uma
diáspora de efeitos imprevistos que não se fixavam nunca, a não
ser para interrogar novamente.*

Nuno Ramos

Transformar o espaço e o tempo da sala de aula em algo outro, divergente de seu papel social inicialmente proposto tem exigido de mim uma reflexão que considero (est)ética. É como se na tentativa de transformar esse espaço, a sociedade, por um instante, também se transformasse num jogo lúdico. Ora, a sala de aula, como o rádio, não é também um microcosmo da sociedade que reflete todas as suas tensões em tendências? Transformar – ainda que efemeramente – esse microcosmo em algo outro há de reverberar no todo ainda que também efemeramente. Tensões que se colocam pouco a pouco. Penso aqui na ideia de Adorno (1997) de que ficção e fantasia se apresentam como modificação da realidade empírica necessárias para evitar a contaminação pelo meramente existente mas que, ao ser ficção expressa tal realidade de modo implacável. É preciso reconhecer que o estar em sala de aula, nesse ambiente artificial de encontros, é em si mesmo um ato performático durante o qual ações deliberadas são perpetradas de determinada forma e dentro de determinados limites e, por isso mesmo, profundamente político. A sala de aula pode ser vista como um campo de forças e, ao mesmo tempo, como um esquema inconsciente da transformação do mundo ou manutenção. Ela é tanto o resultado de um processo, quanto o próprio processo em um momento de paralização; um permanente processo em

desenvolvimento. Nesse sentido, ali mesmo, quando o conhecimento de um fenômeno ou de um conceito vem à tona, ele se torna ao mesmo tempo outra questão.

Veja bem, não estou propondo que esse espaço e esse tempo circunscrito desde sua mais profunda raiz ao tempo e ritmo do trabalho alienado possa ser emancipado de modo imediato por simples força de vontade ou através de uma proposta de meramente abolir conteúdos ou coisa que o valha. O que a humanidade construiu está aí e não deixa de existir se simplesmente ignorado – e nem é desejável que seja assim. Ao analisar o rádio e sua música, Adorno não propõe sua abolição como alguns de seus leitores chegam a interpretar, e sim outras possibilidades para ele (ADORNO, 2009d). Há, sem dúvida, também uma força emancipatória própria à educação capaz de aproximá-la da arte – e a arte, sem dúvida, pode liberar essa potencialidade. Uma real compreensão desta sociedade, ou da subjetividade humana como construção social – assim como uma verdadeira compreensão de todo produto da cultura –, só pode ser realizada através de uma experiência viva contrária ao seu congelamento em conceitos e definições estanques que invariavelmente reduzem sua existência e significância. Essa *experiência viva* é o que pode ser considerado estética nesse contexto em contraposição a uma aprendizagem distraída, atomizada, facilitada e reprodutora de conceitos – mesmo aqueles que são originariamente o que de mais crítico o pensamento ocidental produziu. Adorno (1997) chega a pensar o clímax sexual, o orgasmo como o protótipo da experiência estética, a união dos corpos com o todo. Para Adorno (1997)

[...] a experiência da obra é adequada apenas como experiência viva é mais do que uma afirmação sobre a relação entre observador e observado, mais do que uma afirmação sobre a catexia psicológica como condição para a percepção estética. A experiências estética se torna experiência viva apenas por meio do objeto. (ADORNO, 1997, p. 175).

Não posso deixar de lembrar aqui de Lygia Clark, cuja obra é considerada uma das fundadoras da arte contemporânea no Brasil, e sua insistência na experiência, no corpo, na relação viva com o objeto capaz de reestruturar o próprio ser total do homem e sua relação com o mundo. Essa experiência necessita que deixemos de ser meros expectadores “numa relação estéril com um objeto

supostamente neutro e situado em sua exterioridade tomada inerte, para viver[mos] um espaço que se engendra no ato que se opera entre ambos”, nós e o objeto (ROLNIK, 2012, p. 45). A experiência estética, na obra de Lygia Clark se traduz por

[...] sua capacidade de se deixar afetar pelas forças que agitam os objetos criados pela artista, bem como o ambiente em que esses objetos eram vividos, sob a ilusória estabilidade de suas formas, apreendidas pela percepção. A obra se completava com a ativação de sua vulnerabilidade à sensação da disparidade entre os dois exercícios paradoxais da cognição – a percepção das formas do mundo e a vibratibilidade às forças que o animam – quando sua tensão atinge um limiar. O desafio era que o receptor pudesse sustentar-se no “vazio pleno” do espaço de alteridade que tais forças abriam em sua subjetividade: um vazio de sentido, pleno de sensações de seus movimentos conturbando o *layout* de si e do mundo e fazendo pressão para reinventá-lo. (ROLNIK, 2012, p. 45-46).

A principal intenção era mesmo provocar reverberações nos sujeitos e em seu cotidiano, expandindo-se no jogo de forças da vida e levando a mudanças no âmbito maior da existência. Trata-se de um trabalho cuja realização necessita de temporalidade “numa experiência na qual o objeto se descoisifica para voltar a ser um campo de forças vivas que afetam o mundo e são por ele afetadas, promovendo um processo contínuo de diferenciação da realidade subjetiva e objetiva” (ROLNIK, 2012, p. 47). A proposta é que o objeto seja digerido, que sua apreensão se torne acontecimento, “ação sobre a realidade, sua transformação”. (ROLNIK, 2012, p. 47). Por que não pensar essa potencialidade como educativa? Se se trata de tensionar para transformar, por que não correr o risco de trazê-la para a educação? A forma como isso acontece ou acontecerá deve ser inscrita na experiência e aqui me proponho a colocar no papel reflexões que tem me surgido em meio aos alunos, aos livros, às expressões estéticas e aos questionamentos.

Para Adorno (2009d), a compreensão adequada de todo objeto cultural/social não está na reprodução conceitual, mas na compreensão do existente e seus conceitos como um contexto semântico através do qual podemos refletir do modo mais espontâneo⁶ possível a sua função no todo, seguindo a sua lógica interna – é assim que ele pensa uma educação musical pelo rádio com

⁶ Adorno (1997) pensa a espontaneidade como uma espécie de compulsão para aquilo que ainda não foi apreendido.

possibilidades transformadoras. Nesse mesmo sentido, avançando e ainda concordando com Adorno, tenho compreendido cada dia mais que a natureza dos fenômenos sob os conceitos não pode ser entendida de forma abstrata ou preliminar, mas apenas através da experiência concreta, e mesmo aquela lógica interna não tem sentido abstratamente, isso porque todos os elementos contraditórios e não resolvidos da realidade estão presentes nos conceitos, embora a ciência tente escamoteá-los; e a ciência – em todas as suas disciplinas – constantemente tenta.

A consciência passa antes pela experiência sensível, ela é corporal no mesmo momento em que é um dado da mente. Experiência sensível lado a lado à reflexão intelectual e que muitas vezes não é traduzível pela razão. Como Adorno (1997) coloca

Embora o conhecimento discursivo seja adequado à realidade, e mesmo às suas irracionalidades, que origina suas leis de movimento, algo na realidade repulsa o próprio conhecimento racional. O sofrimento permanece alheio ao conhecimento; embora o conhecimento possa subordinar o sofrimento de forma conceitual e prover meios para sua melhora, o conhecimento dificilmente pode expressá-lo através de seus próprios meios de experiência sem se tornar irracional. O sofrimento conceitualizado se torna mudo e sem consequência. (ADORNO, 1997, p. 18).

É por isso que Adorno tece suas críticas a Bertolt Brecht e seu teatro didático e se aproxima de Samuel Beckett, sua tradição filosófica do absurdo (WEBB, 2012) e o profundo estranhamento que suas obras causam naqueles que com elas entram em contato. Trata-se de um estranhamento profundamente provocador que se sente nas entranhas. E Adorno (1997, p. 135) vai ainda além ao propor a ideia de *methexis* da arte que, “no tenebroso, sua negatividade, está implícita em sua tensa relação com a catástrofe permanente.”. Para ele, “o não-existente na obra de arte é uma constelação do existente. Por sua negatividade, mesmo como negação total, as obras de arte fazem uma promessa”.

Traduzida do grego, *methexis* significa participação⁷. No teatro grego *methexis* se referia a uma forma artística em que o próprio público participava, criava e improvisava as ações como um ritual. No sentido platônico, *methexis* é a

⁷ <http://www.dictionaryofspiritualterms.com>

relação entre um particular e uma forma⁸, ou seja, entre a parte e o todo. Para Adorno, parece que há uma proposição de que a *methexis* se realize como uma forma estética de relação entre o “receptor” e o “objeto”, na qual o primeiro participa do movimento do segundo não racionalmente, mas através da percepção sensorial, corporal, fisiológica do estranhamento capaz de liberar aquele negativo, a existência do novo, sobre o que obra de arte nenhuma tem controle.

Na obra de Lygia Clark, a participação também aparece, mas através da ideia de objeto relacional, que não deve ser confundido com a participação do expectador num sentido superficial, nem com a teoria estética que adotou esse qualificativo (ROLNIK, 2012, p. 60). O público de seu trabalho “não era o mesmo das intervenções urbanas, dos teatros, dos shows de música etc. [...] Assim como esse não é o mesmo público que, por vontade própria, adentra centros culturais e se engaja nas atividades programadas pelo setor educativo, também não se trata das pessoas “pegas de surpresa”, seja por ações performáticas ou por reações sociais” (ALMEIDA, 2013, p. 98). Trata-se de realizar a obra com coautores críticos por meio de uma proposta de trabalho participativo e recuperação do sensório na contramão daquele embotamento da sensibilidade gerado pelo consumo dos produtos de entretenimento e distração. Hélio Oiticica, define essa participação de duas maneiras:

[...] uma é a que envolve a “manipulação” ou “participação sensorial corporal”, a outra que envolve uma participação “semântica”. Esses dois modos de participação buscam como que uma participação fundamental, total, não-fracionada, envolvendo os dois processos, significativa, isto é, não se reduzem ao puro mecanismo de participar, mas concentram-se em significados novos, diferenciando-se da pura contemplação transcendental (OITICICA, 2006, p. 162-163⁹ apud ALMEIDA, 2013 p. 105).

A ideia de suprassensorial aparece aqui como uma intenção de levar o sujeito ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, à descoberta de seu centro criativo interior sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano, como, segundo Almeida (2013), coloca Oiticica. Trata-se de uma posição política, de uma provocação desalienadora e busca da

⁸ <https://en.wikipedia.org/wiki/Methexis>

⁹ OITICICA, H. Esquema geral da nova objetividade. In: COTRIM, C.; FERREIRA, G. *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

sensorialidade como meio de comunicação e proposição. Quando Adorno (2009d) propõe uma outra possibilidade de educação musical pelo rádio, uma de suas intenções é justamente fazer daquele que experiencia a obra um compositor, um autor, não meramente um receptáculo e propagador de informações fixadas, liberando sua potencialidade crítica, imaginativa e criadora. Penso que propor uma outra forma de educação em sala de aula passe pela reestruturação da relação entre os participantes desse momento e o objeto do qual querem se aproximar. A aproximação precisa ser viva, visceral, não apenas para que faça sentido, mas para que dela a sensibilidade desperte e o novo possa realmente surgir como possibilidade de emancipação, transformação radical e liberdade.

Uma não-conclusão

Ao fazer essas reflexões corri vários riscos: aproximar campos que parecem dissociados, como a estética e a educação, pensar a *Teoria Estética* de Adorno como possibilidade reflexiva e prática de construção de uma educação libertadora, buscar em Adorno conexões com a arte contemporânea que possam ter implicações para a questão que me faço. Mas, é só como ilusão, como ideologia, que conhecimento e arte se apartam. Esses dois âmbitos foram apartados à força pelas relações sociais que se estabeleceram no decorrer de todo um processo histórico: ao primeiro foi outorgado o papel de elemento principal de desenvolvimento da humanidade rumo à cada vez mais crescente dominação da natureza – e especialmente a partir da modernidade. Ao segundo reduziu-se o papel de entreter e causar prazer numa associação ao desenvolvimento tecnológico gerado por aquele. Ao pensar novas possibilidades para meu papel na cadeira de Psicologia Social na Universidade busco uma forma de reverter essa situação paralisadora e me parece um caminho possível a tentativa de retomar, de buscar reaver a aproximação entre experiência estética e conhecimento, para muito além de utilizar a arte como instrumento para fixação de conteúdos ou desenvolvimentos de habilidades pontuais para o trabalho.

Este é um primeiro ensaio que faço nesse sentido, tentando elaborar a partir de elementos teóricos e conceituais experiências cotidianas que tenho ensejado,

ainda que timidamente. Se a educação superior – como todas elas – tem um propósito, que nele se possa unir Eros e logos, o amor e o conhecimento. De que outra forma pode a barbárie ser evitada? De qual outro modo podemos ultrapassar as condições materiais que fazem da barbárie elemento cotidiano e um perigo constante?

Radicalidade é ir além de um medo em relação ao desejo para você estar bem dentro do seu corpo na sua época. Isso já é político, você já está estabelecendo novas fronteiras, novos parâmetros.
Suzana de Moraes¹⁰

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **O fetichismo da música e a regressão da audição**. In: Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno (Coleção os Pensadores, pp. 165-191). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Terminología filosófica**. 2 vol. Madrid: Taurus, 1985.

_____. **Teoria da semicultura**. In: Ramos-de-Oliveira, N. (org). Quatro textos seletos. Araraquara/São Carlos:Unimep/UFSCar, 1992.

_____. **Experiências científicas nos Estados Unidos**. In: _____. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. **History and freedom: lectures 1964-1965**. Cambridge/ Malden: Polity Press, 2006.

_____. **Introdução à sociologia**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Analytical study of the NBC Music Appreciation Hour**. In: _____. Current of music. Cambridge/Malden: Polity Press, 2009a.

_____. **The radio voice**. In: _____. Current of music. Cambridge/Malden: Polity Press, 2009b.

¹⁰ DVD 3. In: ROLNIK, S. *Arquivo para uma obra-acontecimento: projeto de ativação da memória corporal de uma trajetória artística e seu contexto*. São Paulo: Sesc, 2012. [Caixa arquivo com encarte e DVDs].

_____. **The problem of a new type of human being.** In: _____. *Current of music.* Cambridge/Malden: Polity Press, 2009c.

_____. **What a 'Music Appreciation Hour' should be:** exposé, radio programmes on WNYC and draft. In: _____. *Current of music.* Cambridge/Malden: Polity Press, 2009d.

_____. **Lectures on Negative Dialectics.** Trad. Rodney Livingstone. Cambridge/Malden: Polity Press, 2010.

ALMEIDA, E.A.A. **Aspectos da estruturação do self de Lygia Clark:** perspectivas críticas. Dissertação. Mestrado em Estética e História da Arte/ USP, São Paulo, 2013. 248f.

ANTUNES, D.C **Reflexões sobre a música de rádio em Adorno:** uma contextualização a partir da Teoria Crítica e da História da Escola de Frankfurt. In: Albuquerque, L.B.; Rogério, P.; Toledo, M.A. (Orgs). *Educação musical: reflexões, experiências e inovações.* Fortaleza: Edições UFC, 2015.

CARONE, I. **Adorno e a música no ar:** the Princeton radio research project. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L.A.C.N.; COSTA, B.C.G. (Orgs.) *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz.* São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, R.H.S.F. **Sensível, eu? Reflexões sobre o (não) lugar da sensibilidade na educação.** In: Albuquerque, L.B.; Rogério, P.; Toledo, M.A. (Orgs). *Educação musical: reflexões, experiências e inovações.* Fortaleza: Edições UFC, 2015.

GRUSCHKA, A. **Teoria crítica e pesquisa empírica em educação escolar.** Curso ministrado entre os dias 4 e 6 de setembro de 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba.

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

JENEMANN, D. **Adorno in America.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

RAMOS, N. *Ó.* São Paulo: Iluminuras, 2012.

ROLNIK, S. **Arquivo para uma obra-acontecimento:** projeto de ativação da memória corporal de uma trajetória artística e seu contexto. São Paulo: Sesc, 2012. [Caixa arquivo com encarte e DVDs].

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEBB, E. **As peças de Samuel Beckett**. São Paulo: Realizações, 2012.