



VARIA

## Da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores

*From the spontaneous aesthetic experience to the reflective aesthetic attitude in teacher training*

*De la experiencia estética espontánea a la actitud estética reflexiva en la formación del profesorado*

**Donizeti Pessi<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-4007-2581](https://orcid.org/0000-0002-4007-2581)  
[dpessi@uepg.br](mailto:dpessi@uepg.br)

**Vera Lucia Martiniak<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-3092-9817](https://orcid.org/0000-0003-3092-9817)  
[vlmartiniak@uepg.br](mailto:vlmartiniak@uepg.br)

**Recebido em:** 17 ago. 2025.

**Aprovado em:** 28 set. 2025.

**Publicado em:** 07 jan. 2026.

**Resumo:** O texto apresenta resultados de pesquisa que teve como objetivo analisar como se constitui a passagem da experiência estética espontânea para atitude estética reflexiva, como possibilidade de formação de uma racionalidade crítica e estética. O campo epistemológico é subsidiado pelas Teorias Estética e Crítica e a pesquisa está balizada na Dialética Negativa. Os resultados demonstraram a necessidade de uma formação estética mais efetiva durante o processo de formação de professores, relacionada à experiência estética espontânea e à atitude estética reflexiva, de modo a gerar mais sensibilidade e reflexividade acerca do próprio processo formativo.

**Palavras-chave:** atitude estética reflexiva; educação; experiência estética; formação de professores.

**Abstract:** The text presents research results that aimed to analyze how the transition from spontaneous aesthetic experience to reflective aesthetic attitude is constituted, as a possibility for the formation of critical and aesthetic rationality. The epistemological field is supported by Aesthetic and Critical Theories, and the research is based on Negative Dialectics. The results demonstrated the need for more effective aesthetic training during the teacher training process, related to spontaneous aesthetic experience and reflective aesthetic attitude, in order to generate more sensitivity and reflexivity about the training process itself.

**Keywords:** Reflexive Aesthetic Attitude; Education; Aesthetic Experience; Teachers' Education.

**Resumen:** El texto presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo era analizar cómo se constituye el paso de la experiencia estética espontánea a la actitud estética reflexiva, como posibilidad de formación de una racionalidad crítica y estética. El campo epistemológico se sustenta en las teorías estéticas y críticas, y la investigación se basa en la dialéctica negativa. Los resultados demostraron la necesidad de una formación estética más eficaz durante el proceso de formación de los profesores, relacionada con la experiencia estética espontánea y la actitud estética reflexiva, con el fin de generar más sensibilidad y reflexividad sobre el propio proceso formativo.

**Palabras clave:** actitud estética reflexiva; educación; experiencia estética; formación del profesorado.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

### Introdução

A temática pesquisada surgiu da inquietação pessoal ao vislumbrar a necessidade do processo estético na formação de professores, consi-

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

derando que a experiência estética ocupa lugar privilegiado no campo da racionalidade. Assim, conforme a crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer (2010), pode-se compreender que a experiência estética se faz decisiva para o sujeito na percepção do mundo, da vida e da educação, na modernidade.

De acordo com Adorno (2008), pode-se considerar que a atitude estética reflexiva representa a possibilidade de expressão do não idêntico, exposto na sensibilidade. Na atitude estética, não existe um olhar fragmentado; nela, tudo é considerado em sua especificidade, por indicar uma nova formação do olhar voltado para o mundo que se constitui como o lugar onde a educação acontece. Pois, a atitude estética – que é desinteressada do ponto de vista do ter, dos interesses venais, do capital, mas interessada do ponto de vista do ser e do enriquecimento dos sentidos humanos – configura-se como a forma sensível de contemplação da arte e do mundo – aqui, tendo como conceito complementar a noção de gênio e de passividade do apreciador –, enquanto a experiência estética espontânea aparece como a vivência do agrado ou do prazer na relação com os objetos sensíveis do mundo.

A atitude estética apresenta a capacidade não só de contrapor-se à uma atitude lógica e instrumental, mas também de atribuir à experiência estética espontânea reprimida no acadêmico em formação docente, de dar voz àquilo que foi silenciado pelo predomínio exclusivamente da razão (Adorno, 2008).

Esta pesquisa tem como objeto a experiência estética espontânea e a atitude estética reflexiva como conhecimento necessário para a formação de professores. Para acompanhar esse objeto, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: quais as mediações de passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação inicial de professores?

A abordagem que se apresenta também segue a investigação acerca da racionalidade [estética],

já presente na experiência estética espontânea na formação de professores, o que os impulsiona, conseqüentemente, à atitude estética reflexiva, que, por sua vez, viabiliza uma educação e formação de professores, possibilitando a reflexão a respeito da educação e da sociedade, na sua regressão intelectual permitida e estimulada pelo "sistema" de dominação – que reflete o limite da reificação da produção de conhecimento e do próprio indivíduo. Ainda, examina o sujeito como um ser necessariamente estético para o qual se exige uma educação para a sensibilidade, para constituir-se como consciência crítica – condição para a saída da sociedade do estado menor de conformidade, tendo em vista a maioria de um pensar e um agir autônomos que pretendem orientar o sujeito à emancipação.

Para tanto, tem-se como objetivo geral analisar como se constitui a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores, como formação de uma racionalidade crítica e estética para a transformação da sociedade.

A opção pela fundamentação teórica e pelo campo epistemológico da Teoria Crítica aconteceu pelo diálogo próximo e próprio dos seus teóricos; continua sendo referência para refletir sobre os conceitos de estética, experiência estética e atitude estética, considerando que o homem é, necessariamente, um animal estético – sensível aos fenômenos do mundo, expressos na linguagem e na sua capacidade racional de simbolizar e significar o mundo e sua condição nele, para com a percepção sensível e a movimentação social do seu contexto.

No entanto, pode-se verificar que a Indústria Cultural ocupou, e ainda ocupa, um lugar de importante expressão na estética, na educação, na filosofia da arte e nos estudos de Adorno e Horkheimer, sobre a influência da estética, no desenvolvimento educacional e na formação de professores. Essa Indústria Cultural, cuja liquidez estética<sup>2</sup> aliena o sujeito, pode ser entendida

<sup>2</sup> A liquidez estética deriva da flutuação do caráter poético e poético da criação artística, ou seja, essa flutuação provocada pela Indústria Cultural impõe a alienação ao nivelamento da reflexividade e do gosto presentes na objetividade da obra de arte.

como um mecanismo do abrandamento do espírito de autonomia<sup>3</sup> do sujeito e de sua capacidade cultural, estética e formativa.

O artigo está dividido em quatro seções, sendo que a primeira justifica a Dialética Negativa como opção metodológica para o desenvolvimento do estudo; na segunda, apresenta-se o mapeamento da produção acadêmica que aborda a formação estética de professores que foi significativa para a definição do objeto e do problema desta pesquisa; na terceira seção, discute-se a estética no campo da educação e, conseqüentemente, na formação docente; por fim, discute-se a proposta de uma Pedagogia Estética na formação de professores.

### Dialética negativa como opção metodológica

Construir uma investigação na área de educação para a formação de professores exige pressupostos metodológicos que proponham responder a elaboração de uma pesquisa coerente com proposta que se dispõe à compreensão da passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva. Assim, pretende-se apresentar pelo método da Dialética Negativa (Adorno, 2009), sob a perspectiva da Teoria Crítica, a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva.

*Dialética Negativa* é o título de uma das principais obras de Adorno (2009), porém esse conceito [dialética negativa] já é apresentado pelo filósofo frankfurtiano e intenta provocar uma inversão dos modelos tradicionais da dialética iluminista e hegeliana.

Adorno (2009, p. 195-197) propõe uma Dialética Negativa que compreende "[...] no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que ele, de fato, deve ser [...] e no lugar do falso conceito, revela-se sua materialidade, é revelado, então, o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala".

Com essa reflexão, a Dialética Negativa não

aparece de modo a representar, em realidade, a coisa tal como é, pois esse conceito como um não idêntico da coisa se mostra como uma "[...] alternativa de driblar a acomodação do conceito, promovendo sua incessante renovação" (Fontana, 2009, p. 45). Isso revela que, ao negar o conceito, a Dialética Negativa de Adorno traz como necessidade a constituição de uma racionalidade crítica e transformadora, que possa superar a instrumentalização da razão.

Desse modo, considera-se que Adorno, ao abordar uma Dialética Negativa como método, faz isso como possibilidade de refletir a realidade social, afirmando que,

[...] como método para se pensar e agir sobre a consciência reificada contemporânea, reflexo onipresente da realidade social continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio. Entender a negatividade como o momento propulsor da dialética, como o motor intrínseco da história [...]. Mas fazer da negatividade o qualitativo determinante da dialética não era frear o dinamismo do processo metodológico [...]. Adorno discute esse tema no prólogo de seu livro homônimo: [...] 'A intenção deste livro é liberar a dialética de sua natureza afirmativa, sem perder minimamente a precisão. Desentranhar (desdobrar/divulgar) seu paradoxal título é uma de suas intenções' (Pucci; Oliveira; Zuin, 1999, p. 76).

Adorno (2009), ao defender a Dialética Negativa como método de investigação, elencou dois momentos contrapostos presentes na sociedade – que compõem a função dessa dialética. O primeiro desses momentos consiste na opacidade e na ausência mesma de uma inteligibilidade; o segundo momento, no caráter dessa inteligibilidade como caráter propriamente humano e, portanto, um dado compreensível. Conforme Adorno (1986, p. 39), "[...] o conhecimento não deve ser interpretado por um viés pragmático, pois, a pretensão do conhecimento [...] não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato".

Entendendo a Dialética Negativa como possi-

<sup>3</sup> Kant contrapõe a autonomia à *heteronomia*, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los, e não por uma lei sua. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como "razão prática") é a liberdade no sentido positivo.

bilidade de metodologia de pesquisa, pode-se afirmar que a construção do conhecimento "transcende" a coleta e a análise de dados empíricos. Essa construção reside no contínuo desenvolvimento da crítica sobre o objeto da pesquisa a ser conhecido e dos conceitos que o acompanham.

A dialética deve garantir o confronto entre pensamento e a realidade; ainda criticando a proposta dialética hegeliana, quando afirma que não se pode prescindir da conceituação e da negatividade do pensamento – elemento [a negação] que sustenta, conforme Adorno (2009), a crítica.

A Dialética Negativa se apresenta como uma nova perspectiva materialista, de modo que o "[...] objeto só pode ser pensado por meio do sujeito; porém se mantém sempre frente a este como um outro" (Adorno, 1986, p. 185). Assim, quando se afirma a primazia do objeto, isso não quer, necessariamente, indicar uma apologia ao materialismo em oposição ao idealismo. Mas indica a condição própria para a persistência do que se apresenta como crítica [criticidade].

Desse modo, afirmar a prioridade do objeto não significa, simplesmente, defender o materialismo contra o idealismo. Antes disso, é condição para a persistência do pensamento crítico.

O que se assenta na discussão adorniana é a questão fundamental que sustenta idealismos filosóficos. Porém, o que se quer não se trata da inversão de fatores, e também a prioridade do objeto não elimina a função do sujeito – que, com Adorno, não se torna em puro sujeito transcendental minimizado às categorias lógicas tradicionais. A partir do exposto, o entendimento acerca do objeto também se modifica, pois passa a ser compreendido como o que se manifesta na tensão entre a sua identidade [conceito] e o que o caracteriza como não idêntico [o que o conceito não consegue apreender, ou seja, o *além do conceito*] (Perius, 2008).

Desse modo, concorda-se com Fontana (2009, p. 51) quando afirma que

[...] o materialismo da dialética negativa resalta a importância do objeto e do sujeito em constante reflexão acerca do objeto. Evita a consideração de um conceito estagnado. Mas a consideração de mudança e transformação,

onde a concepção da verdade, que antes estava em um sistema fechado, se apresenta agora em constante movimento, na reflexão da razão.

É pelos motivos ora expostos que a Dialética Negativa não se configura como simples método, mas como o resultado da inadequação entre aquilo que o conceito é capaz de apreender e o que lhe escapa, no ato, à compreensão. Então, o que a Dialética Negativa expõe é o trabalho que constitui a experiência individual em relação ao que se tenta identificá-la a falsos universais. A experiência de que se trata é um exercício do pensamento que apresenta sua possibilidade na medida da sua realização.

Com Adorno (2009), na Dialética Negativa, há a constituição da negatividade no processo dialético, pois não pode ser afirmada uma verdade absoluta se está constantemente sujeitada às mudanças. Isso é posto por Adorno, pois, para ele, nada está acabado, e o processo está em constante dinâmica para a compreensão do real. Por isso, a dialética não pode ser positiva, mas, sim, deve provocar e repensar negando [negativando] a síntese final (Fontana, 2009). Aqui, cabem a aplicação e a orientação da Dialética Negativa na arte e na educação, de modo dinâmico, e não estático e instrumental.

Ao se refletir sobre a formação de professores a partir da Dialética Negativa, exige-se tomar a negatividade [do conceito] diante das transformações do contexto em que se inserem, bem como experiência estética e da atitude estética reflexiva dos sujeitos-participantes da pesquisa – não tomando esses conceitos [de experiência estética e de atitude estética] como sinônimos estáticos, mas de modo a se configurar a compreensão de ambos.

Nota-se aqui a contribuição da Dialética Negativa, no momento em que a negação do conceito na compreensão do objeto está para além de uma síntese positiva, pois, de acordo com Adorno (2009), é a negação do conceito que possibilita o permanente e processual aperfeiçoamento da produção do conhecimento, bem como a reflexão e a análise da realidade social em constante transformação (Fontana, 2009).

A Dialética Negativa como metodologia de pesquisa em educação indica dois aspectos metodológicos que a constituem: de um lado, o duplo sentido do conceito; de outro, a ideia de constelação. O primeiro, que é o duplo sentido do conceito, intenta esclarecer que há dois polos na apreensão da verdade de um objeto. Desses, o primeiro polo demonstra a condição abstrata do conceito desse objeto. Na interpretação de Pucci (2012), o conceito não desvela a realidade do objeto e apregoa a necessidade do contato do sujeito com o objeto – como proposta de superação da condição abstrata do conceito. Desse modo, conceitos sem a expressão real das coisas, mas somente representação, não em sua essência; uma vez que as coisas também são mutáveis, de acordo com o contexto social e histórico em que elas estão inseridas.

Contudo, a reflexão de Adorno (2009) sobre Dialética Negativa e a Teoria Crítica expressa que, no atual contexto histórico, econômico, político e social, não se pode ficar sem as reflexões, principalmente quando se pensa no papel do professor e no sistema de avaliação das instituições educacionais, bem como nos planejamentos e nas avaliações externas, contexto alienador em diversos aspectos, inclusive cultural e artístico. Como uma teoria é composta por uma união de conjecturas ou de argumentos, utilizada para compreender fenômenos reais, a Teoria Crítica apresenta um conjunto de reflexões para a compreensão e a descrição da realidade por detrás das presunções apresentadas pela sociedade capitalista e ideológica.

A partir da perspectiva da Teoria Crítica, esta pesquisa se apresenta como qualitativa, ou seja, como aquela que colabora para o avanço rumo à produção do conhecimento em educação, o que também permite melhor compreensão de todo o processo que envolve os encaminhamentos tanto da pesquisa em Ciências Humanas quanto das relações educacionais, em processos institucionais e/ou culturais vinculados à socialização e à sociabilidade, no que se refere às ações educativas (André; Gatti, 2010).

A pesquisa qualitativa, em especial em edu-

cação, busca a apresentação dos fenômenos socialmente construídos, pois, de acordo com Moreira (2011), não há realidade que seja independente dos esforços mentais de um pesquisador, uma vez que o investigado está intimamente vinculado ao processo de investigação. Desse modo, busca-se com a pesquisa qualitativa em educação a compreensão do fenômeno conforme as perspectivas dos atores, por meio da participação, o que exige atenção centrada nos significados e nas experiências, sendo sua explicação interpretativa.

A Teoria Crítica, a fenomenologia e a hermenêutica assumem “[...] que compreensão e significado são constituintes da vida social; [...] uma vez que o sujeito está sempre envolvido em algum processo de compreensão é impossível captar em qualquer forma final ou definitiva os significados embebidos em uma tradição” (Moreira, 2011, p. 97).

A Teoria Crítica propõe premissas que contribuem para a compreensão daquilo que ela apresenta como campo epistemológico de construção do conhecimento. Então, compreendendo a contribuição da Teoria Crítica para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa com caráter crítico, entende-se também a Dialética Negativa como possibilitadora da análise do que se pretende investigar.

O levantamento/mapeamento que se apresenta se baliza a partir das produções acadêmicas encontradas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como a partir de repositórios de dissertações e teses disponibilizados em bancos *on-line*. Aqui, essas produções se justificam pela proximidade com a investigação proposta.

### **A Educação Estética e a formação de professores**

Esta seção do trabalho intenciona o entendimento acerca do envolvimento do acadêmico em formação docente com a experiência estética e a atitude estética reflexiva.

Para tal reflexão, propôs-se um estudo sobre a estética a partir do pensamento de Theodor

Adorno, para quem a arte se apresenta com uma racionalidade própria, uma vez que se constitui como uma experiência estética orientada para o conhecimento de todo aquele que entra em contato com ela.

A estética impulsiona ao conhecimento da realidade, uma vez que é da segunda que a primeira apreende os elementos necessários para tomar forma, elementos esses particulares da própria realidade natural e social, para que possa ser transformada, por meio da racionalidade e da criticidade por ela transmitidas. Por isso, a arte remete ao universal, aqui percebido como a coletividade que, no entanto, não sacrifica tampouco reprime o particular em detrimento de uma ordem dominadora.

Adorno (2002) ressalta que a estética e a arte oferecem ao pensamento e à construção do conhecimento subsídios que se orientam à intenção de entender os fatos fenomenicamente demonstráveis. Assim, conduzem o conhecimento e a educação a ambicionar aquilo que faz a mediação entre a condição histórica de barbárie e uma filosofia na qual seja resguardado um lugar para a esperança. "Central nas antinomias atuais é o fato de que a arte deve e pretende ser utopia, e tanto mais decididamente quanto a relação real das funções impede a utopia; e que ela, porém, para não trair a utopia pela aparência e pela consolação, não tem o direito de ser utopia" (Adorno, 2002, p. 45).

A estética e a arte possuem uma relação com a verdade, da mesma forma que a educação e a filosofia: "A filosofia e a arte convergem no seu conteúdo de verdade: a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico" (Adorno, 2014).

"A arte enquanto conhecimento recebe todo seu material e suas formas da realidade, especialmente do meio social, para, assim transformá-lo [...]" (Adorno, 2001, p. 13), a partir de uma racionalidade crítica sobre os fatos. O professor, no seu fazer artístico, produz sua obra de arte (a educação – a aula) a partir dos fatos percebidos, visa gerar em seus apreciadores um sentimento de superação e emancipação, por meio de uma

racionalização crítica.

A experiência estética e a arte libertam do aprisionamento causado pela Indústria Cultural, e conduzem o indivíduo à uma autotranscendência (Adorno, 2001), para que, igualmente, liberte-se das ideologias impostas do individualismo exacerbado, em vista do esclarecimento – não o do idealismo kantiano – para o senso crítico, afastando-se do sentimento de apatia.

A arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma à alegria. A afirmativa que depois de Auschwitz não é mais possível escrever poesia, não deve ser cegamente interpretada, mas com sua certeza depois que Auschwitz se tornou possível e que permanece possível no futuro previsível, a alegria despreocupada da arte não é mais concebível (Adorno, 2001, p. 16).

Então, a alegria própria da arte não pode ser entendida como uma alegria despreocupada, mas, sim, como uma alegria contextualizada que leve à reflexão.

### **Em busca de uma construção de revisão de literatura – um estudo do conhecimento**

No Portal Capes e nos portais das instituições nas quais as teses e dissertações, a seguir apresentadas, foram defendidas, foram realizadas buscas de informações acerca de produções científicas sobre o tema da pesquisa, no período de 2005 a 2021. A partir desse mapeamento de teses e dissertações, também podem ser justificadas as lacunas existentes nas pesquisas e as possibilidades de avanço na construção do conhecimento. Já em relação ao período ser de 2005 a 2021, justifica-se devido à apresentação de pesquisas que voltaram seus objetivos à discussão da estética na formação de professores, o que não se apresentou em pesquisas de anos anteriores.

As buscas aconteceram por meio dos descritores e expressões como "a experiência estética espontânea e a atitude estética": verificou-se a existência de pesquisas produzidas a respeito de uma ou de outra perspectiva, ou seja, para com a experiência estética ou para com a atitude

estética, sendo, muitas, vezes abordadas como sinônimas, e não como momentos diferentes e/ou complementares àquele que se dispõe ao envolvimento com a estética, principalmente no que se refere a acadêmicos inseridos na formação docente.

Quando se consideram os fenômenos estéticos [...], acontece comumente de a discussão começar por apontar, dentre os objetos estudados, aqueles que possuem ou não caráter artístico. [...]. No entanto, novos estudos e perspectivas têm buscado uma atualização da problemática da estética, a qual se vale acertadamente da análise de fenômenos artísticos típicos de nossa época [...]. É para esse panorama contemporâneo que se voltam os artigos publicados. Por um lado, se confrontam com a presença cotidiana dos objetos da vida em comum, de modo a refletir sobre a natureza da experiência, estética ou não, que promovem (Guimarães; Leal; Mendonça, 2006, p. 8-9).

Porém, as pesquisas encontradas colaboraram para a percepção do que já fora elaborado acerca dessa temática. E a organização dessa busca envolve a apreensão do campo próprio da estética, suas perspectivas teórico-práticas, para possibilitar um novo olhar sobre o entendimento da experiência estética espontânea e sua disposição à atitude estética reflexiva, em contexto de formação de professores.

Quanto à experiência estética, pesquisas produzidas apresentam um estudo que permite o mapeamento e a compreensão do que já foi produzido cientificamente. Assim, apresenta-se algumas produções quanto à experiência estética, como se segue.

Com a tese intitulada "A experiência estética na formação do docente da educação básica", Barcellos (2014) apresentou uma proposta de investigação sobre a importância da constituição estética na formação de professores, problematizando as relações entre educação e estética. O trabalho demonstrou o entendimento de que a formação estética contribui para o processo educativo, especificamente, na formação docente. Ainda, destacou a hipótese de que, ao mesmo tempo que contribui para o processo formativo, ela não recebe a devida atenção nos cursos de formação de professores.

Essa tese objetivou investigar o potencial formativo da estética, também observar e analisar, a partir de levantamento empírico, os currículos e as manifestações de uma formação estética nos cursos de Licenciatura.

Sem intenção de perpassar todos os temas e obras dos autores, o trabalho ainda se propôs analisar como suas teorias podem contribuir para compreender o fato de a realidade educacional ser uma projeção tão distante da almejada por pensadores que viam na formação, em particular, na experiência estética, potencialidade para a autonomia crítica do homem. E, mais especificamente, se ela ocorre na formação dos futuros professores da educação básica, tendo como parâmetros os cursos pesquisados.

Esse é o trabalho científico que, até o momento, mais se aproxima e dialoga com a presente proposta de pesquisa, tanto na definição do conceito de estética e experiência quanto nos referenciais que sustentam teoricamente a investigação.

Ferreira (2014) ressaltou, em sua pesquisa intitulada "Educação Estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação", uma investigação desenvolvida a partir das experiências de um grupo de formação continuada, para o qual foram convidados professores de educação básica que manifestassem interesse em participar de atividades em Educação Estética. No estudo, destacou a preocupação em analisar o impacto das experiências estéticas vivenciadas pelos participantes – ponto de aproximação e contribuição – a partir das situações cotidianas e das reflexões ocasionadas pela própria prática profissional, colocadas em relação às propostas desenvolvidas nos encontros de formação.

O trabalho apontou a produção e a avaliação dos dados referentes às percepções dos docentes diante das experiências de que participam. Para tanto, foram elaboradas diversas estratégias de criação e fruição em arte, que foram contempladas no processo formativo das docentes, contribuindo também para o estabelecimento de diálogo e a ampliação de seu repertório cultural.

A pesquisadora contou com um referencial

teórico pautado na perspectiva histórico-cultural, articulando, com essa, pressupostos e contribuições da filosofia da educação, bem como de autores que abordam temas referentes a formação docente, reflexividade<sup>4</sup> e Educação Estética.

O trabalho objetivou estabelecer o entrelaçamento entre os conceitos de *formação docente*, *reflexividade* e *Educação Estética* e as experiências vividas nos grupos de formação. Para tal, foram analisados especificamente os aspectos referentes aos conhecimentos sensíveis, às construções narrativas, à experiência artística e aos processos reflexivos suscitados, elementos ressaltados pelos professores como potencialmente formativos.

O trabalho foi finalizado com as lições perceptíveis a partir do recorte proposto, sinalizando ser indispensável o exercício formativo de sensibilização que permitirá ao professor perceber sua potencialidade de atuação cotidiana, produzindo contextos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos.

Palhano (2014), com a pesquisa "Os Sentidos da Teoria Estética na Licenciatura em Artes Visuais", buscou a compreensão dos sentidos atribuídos à Teoria Estética por licenciandos concluintes dos cursos de graduação em Artes Visuais.

A pesquisa, de caráter fenomenológico, apresentou uma fundamentação teórica sobre o conceito de *estética* a partir dos escritos de Platão, e abordou a Teoria Estética sob o pensamento de Immanuel Kant e Martin Heidegger. Salientou também que o conceito de *estética* é legitimado pelo contato com as Artes Visuais, pela via da educação dos sentidos, conforme estudos de Duarte Júnior (2001).

O trabalho também analisou a inserção da estética nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que regem as Licenciaturas em Artes Visuais, a partir da discussão da Teoria Estética nesse curso. Para tanto, utilizou a análise dos projetos pedagógicos dos cursos e entrevistas semiestruturadas com licenciandos da 8ª fase de duas instituições de ensino superior de Santa Catarina.

A pesquisadora observou, durante seu tra-

balho, que o uso comum da palavra "estética" indicava um discurso sobre o embelezamento do corpo, distanciando-se do conceito da *estética*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais preveem a formação estética, ao passo que a análise da matriz dos cursos pesquisados mostrou que há pouco espaço para essa formação. Isso também se confirma na fala dos entrevistados, pois, mesmo diante da estética como disciplina ou da sua interação com outras áreas do conhecimento nos cursos de Artes Visuais, foram encontradas dificuldades de compreensão dos sentidos de *estética* na educação do ser humano. Dessa forma, os dados apontam que o distanciamento da Teoria Estética na formação inicial do professor de Artes Visuais pode significar a predominância da instrumentalização da arte, em detrimento da educação dos sentidos.

O trabalho de Palhano (2014) se aproxima da presente pesquisa ao verificar a formação estética em Cursos de Licenciaturas. Num primeiro momento, pode sugerir como algo dado e com um certo distanciamento, seja do conceito de *estética* – de modo teórico –, seja da experiência estética espontânea dos acadêmicos.

"A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural" foi tema de tese de Oliveira (2012) e chamou a atenção para a necessidade de investigação sobre a experiência estética na educação da infância, a partir de uma crítica ao contexto da Indústria Cultural.

O trabalho contribui e se aproxima da presente proposta de pesquisa ao problematizar o papel da arte e da estética na educação, bem como ao elencar e questionar sobre os elementos que podem ser desenvolvidos na educação com vistas a uma experiência estética na educação infantil.

Essa pesquisa, ao discutir sobre as concepções da Teoria Crítica que motivaram a busca por respostas acerca da experiência estética, com especial alusão às categorias da antiarte e da Dialética Negativa de Adorno, como também ao conceito de *experiência* de Benjamin, colabora à

<sup>4</sup> O conceito, ou termo, *reflexividade* pode ser entendido como racionalização da ação (Giddens, 1996).

reflexão acerca da experiência estética espontânea à atitude estética; ainda que a passagem da primeira à segunda não constitua objeto central da proposta de Oliveira (2012).

No trabalho, também foram desenvolvidos os desdobramentos que o consumo de mercadorias culturais gera no ensino de arte na educação. As contribuições de diferentes autores dialogaram com o seu objeto de pesquisa com os referenciais de Marcuse, Pucci, Loponte, Nogueira, bem como de autores da área da Arte. As acepções de Alicia Entel sobre a beleza gótica nos tempos contemporâneos se mostraram como a essência da experiência estética viva de Adorno na educação.

A pesquisa apresentou uma tentativa de aproximar o leitor de uma percepção que o levasse a se aventurar, a propor um pensamento poético sobre a experiência estética na infância, sugerindo um debruçar sobre imagens goticamente belas, que mudam o referencial de um pensar linear.

Lago (2011) defendeu sua tese "Experiência estética e formação: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer". Nesse estudo, propôs um entendimento sobre a constituição do pensamento de Gadamer como uma alternativa plausível aos desafios contemporâneos à formação. Assim sendo, a tese abordou a articulação entre estética e formação a partir de Hans-Georg Gadamer, considerando a experiência estética no encontro do homem com a obra de arte e no encontro entre os homens. E é nesse aspecto que essa tese contribui e se aproxima da presente proposta, neste trabalho: investigar acerca da experiência estética. A inovação está na proposta da passagem dessa experiência estética à atitude estética reflexiva na formação docente em uma perspectiva epistemológico-crítica da arte na formação de professores.

Os argumentos foram tecidos a partir do horizonte da hermenêutica filosófica. Para tal, foi realizada uma discussão dos conceitos de *estética clássica*, abordando Platão e Aristóteles, e *estética moderna*, destacando Kant, Schiller, Hegel.

Também foram apresentadas as argumentações de Gadamer sobre a dimensão ontológica

da obra de arte, o que lhe permitiu superar os limites da distinção estética, apresentar a percepção como articulação e a experiência estética como ontológica.

Conforme Lago (2011), esse percurso possibilitou maior entendimento do processo formativo, à medida que demonstrou que quem experencia a arte se coloca em jogo, é desafiado a ser outro, porque a obra de arte, como ser, a seu modo, diz algo a cada um. Assim, a experiência estética da arte, marcada por uma pluralidade de experiências, constitui-se em importantes momentos autoformativos, à medida que pode gerar tanto abertura como coroamento de processos, demarcando identidades. E isso pode ser percebido tanto na experiência do homem com a obra de arte quanto na experiência entre os homens, diferentes modos de ser.

Lago (2011) ainda destacou que, ao conceber a experiência estética como experiência ontológica, Gadamer não só reconfigurou o pensamento filosófico, mas também conferiu novo lugar à estética. Portanto, sua pesquisa se constituiu em uma resposta plausível aos desafios contemporâneos, especificamente à formação marcada pelo empobrecimento da experiência objetiva com a arte.

Bittencourt (2008), em sua tese, traz como problema de pesquisa a investigação sobre a relação entre "Arte e Educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná". Esse trabalho, que teve a Teoria Crítica como fundamentação teórica, buscou analisar a formação que professores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) oferecem aos seus acadêmicos. Intentou examinar quais referenciais teóricos, políticos, sociais e educacionais permeiam a formação docente.

Problematizando a formação docente oferecida pela EMBAP, encontra-se a contribuição para a presente pesquisa ao destacar-se a dimensão educativa que os professores da referida instituição atribuem à arte. Ao questionar sobre o potencial educativo da arte, se este serve para expressar e contribuir às reflexões acerca da so-

cidade, bem como se os professores creditam uma função educativa à arte na formação de futuros educadores, contribui com a reflexão da pesquisa, ao perguntar sobre o que possibilitaria a consciência crítica – uma atitude estética – capaz de conduzir ao entendimento das contradições presentes na sociedade que interferem na formação do indivíduo.

Nesse trabalho, foram analisadas as ementas das disciplinas, métodos de ensino e realizadas entrevistas com professores, bem como investigou-se qual processo oferecido pela instituição corresponde às expectativas de formação dos acadêmicos, em relação ao que remete aos novos profissionais artistas e professores. Analisou-se que os conteúdos programáticos são trabalhados de forma crítica, e que os professores atribuem uma forma educativa à arte.

Amorim (2007) destacou, ao defender sua dissertação "Por uma Educação Estética – um enfoque na formação universitária de professores", que a questão que se coloca se refere à possibilidade de uma Educação Estética<sup>5</sup> na universidade, visando a uma educação para o sensível<sup>6</sup>. Pretendeu demonstrar que se faz necessária a busca por uma formação docente por meio da arte, por entender que a percepção sensível deve ser desautomatizada, bem como que a arte convida o acadêmico a reorganizar o mundo, experimentando novas versões de si.

As contribuições e o diálogo dessa pesquisa para com a proposta que se apresenta estão a problematizar que proporcionar experiências estéticas por meio da arte, em cursos universitários, poderia ser um meio a partir do qual seria possível despertar o sensível nos futuros docentes.

Destacou, ainda, que a intenção da pesquisa se voltava para a análise de como a arte pode educar, bem como vislumbrar possibilidades de uma Educação Estética para a formação universitária de professores, entendendo que a experiência estética pode promover (re)arranjos subjetivos no universitário, instigando o aluno a

pensar-se e a constituir-se como sujeito autônomo e emancipado em sua própria prática, não se conformando ao consumismo de "modos de ser" pré-construídos.

Capra (2007) realizou uma pesquisa que gerou sua dissertação "Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente", na qual buscou aliar as discussões contemporâneas da arte-educação ao entendimento do professor como produto e produtor de significados por meio de sua experiência estética. Destacou a proposta de compreensão de como o professor articula as suas experiências estéticas com a docência em artes visuais.

O trabalho se fundamentou teoricamente na reflexão sobre os pensamentos modernos e pós-modernos na arte, na educação e no ensino de arte, considerando ainda os conceitos de *experiência* e *experiência estética*. Demonstrou que o ensino contemporâneo de artes visuais se constitui, de forma heterogênea, de aspectos tanto da pós-modernidade como da modernidade, assinalando que a experiência estética docente tem potencial para atuar positivamente na construção do conhecimento artístico na escola, em consonância com a complexidade do mundo atual.

Chinellato (2007) realizou a pesquisa "Por uma razão estética: um elo entre o inteligível e o sensível". No estudo, procurou destacar e defender a experiência estética, entendida como uma forma específica de intencionalidade, na qual o inteligível e o sensível se harmonizam para a composição do fenômeno estético como fundamento de uma racionalidade estética.

Nessa pesquisa, foi problematizada a complexa trama entre refletido e irrefletido, na qual repousa a contribuição da experiência estética para a constituição dessa razão.

O pesquisador destacou ainda que, por meio da experiência estética, a parcela da dimensão irrefletida que é irreduzível à conceitualização tradicional encontra a possibilidade de ser cons-

<sup>5</sup> Educação Estética refere-se à atitude do sujeito perante o mundo, ao estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-educação (Duarte Júnior, 2001).

<sup>6</sup> "Uma educação voltada aos sentidos, ao sensível, à dimensão estética do homem [...]" (Duarte Júnior, 2001).

cientizada. Assim, buscou vincular a experiência estética à própria possibilidade de consciência dos dilemas existenciais aos quais o homem é constantemente exposto em sua vida. A intenção também foi de apontar o que se nomeia *razão estética* como um possível caminho para a superação de certa irracionalidade resultante do processo moderno de racionalização.

Pellizzari (2006), em sua pesquisa "Uma experiência estética envolvendo a turma do 2º ano de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR)", a partir de uma questão central, problematizou: uma prática de familiarização e produção com arte contemporânea poderia interferir nas concepções e práticas desses alunos quanto à arte e ensino de arte? Essa pesquisa-ação, como estratégia metodológica, objetivou destacar a prática de uma experiência estética a partir da qual se podem deduzir as possibilidades educativas na formação de professores de Artes Visuais.

Diante do exposto, vale ressaltar a dificuldade em encontrar trabalhos que desenvolveram ou desenvolvem pesquisas acerca da passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva. As buscas demonstraram, de certo modo, a consideração das expressões *experiência estética espontânea* e *atitude estética* como sinônimas, de modo que por vezes experiência e atitude apareciam com significados similares.

Foram, então, expostos nessa intenção de um estudo do conhecimento, alguns dos muitos trabalhos encontrados, seja a busca realizada com o termo *experiência estética*, seja aquela com o termo *atitude estética*. Isso revela, modestamente, o caráter desta pesquisa, ou seja, a intenção da passagem da espontaneidade estética do acadêmico em processo de formação de professores à atitude estética reflexiva, que possibilite a autonomia e a emancipação a partir de uma racionalidade estética crítica, que possibilite uma reflexão para a educação como ciência da sensibilidade.

Esse mapeamento possível não se limita nem se finda aqui, embora tenham sido esses os trabalhos encontrados e selecionados no contexto

da pesquisa. Porém, ainda que as temáticas de tais pesquisas explicitamente não investiguem a passagem da experiência estética à atitude estética na formação de professores nas Licenciaturas, ao discutirem acerca da formação estética de professores e algumas envolvendo a área de Artes Visuais, especificamente, como objeto, seja na educação básica, seja na formação de professores, elas foram contribuições significativas para a definição do objeto e do problema desta pesquisa.

### A experiência estética e a atitude estética na formação de professores

Para pensar a estética no campo da educação e, conseqüentemente, na formação docente, é preciso recorrer à antropologia e buscar responder ou delinear o que é o homem contemporâneo, como a sua formação tem acontecido e, também, discutir como se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Buscando entender as influências que o homem sofre e tem sofrido em suas mais diversas relações, Amorim e Castanho (2008, p. 1172) enfatizaram:

O homem contemporâneo deve ser (e, obedientemente, tem sido) este indivíduo assujeitado: individualista em seus projetos, a fim de inserir-se na esfera competitiva; individual entre seus pares, frequentemente marcado pelo isolamento de seu trabalho e de suas funções monólogas.

Assim, com uma vida solitária marcada pelo individualismo e com a intenção de se projetar ao mundo do capital, o homem é descaracterizado como sujeito e/ou assujeitado pelo sistema, que o inibe em relação à sua percepção do mundo. Essa reflexão nos conduz ao entendimento de que o homem acaba movido pelas condições que determina como ele deve se comportar – tendo a mídia como o instrumento veiculador da padronização dos indivíduos, de modo que a "[...] sociedade programada, em que os modos de se vestir, se comportar, se alimentar, etc. são 'ensinados' pela mídia, aliada a grandes corporações industriais" (Amorim; Castanho, 2008, p. 1172); uma

sociedade que se apresenta como engessada e inautêntica quanto ao que se refere à construção de sujeitos que a compõe – que afeta necessariamente a educação como formação humana.

Considerando o exposto, pode-se verificar a crise na formação humana, na sensibilidade que lhe é própria, nas relações entre os indivíduos sociais – a partir do mútuo reconhecimento – e, ainda, na própria intenção de uma razão autônoma e emancipada ainda afetada pela instrumentalização do conhecimento, uma vez que essa se desvela como resultado de um pseudoesclarecimento – e neste há a promessa da emancipação, da felicidade, da liberdade e do progresso.

O contexto atual vivenciado pela sociedade está afetado e impregnado pelas barbáries e pelo descumprimento para com a alteridade, para com as experiências estéticas, para com a formação crítica e a educação emancipadora. Por isso, aqui, volta-se para a relevância que envolve a preparação dos sujeitos ao mundo do trabalho vinculados a uma pseudoformação e/ou semiformação – esta, entendida por Adorno (2010, p. 25) como “[...] o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria [...]”, o que descaracteriza a educação como cultura, não a permitindo contribuir efetivamente para a formação dos indivíduos, mas, sim, conduzindo-os para a ideologia pregada pela Indústria Cultural.

Essa situação desvela uma perspectiva de vida massificada, a partir da qual as relações de dominação – econômica ou cultural – têm alcançado o contexto escolar e, igualmente, a formação de professores – que vem percebendo a minimização dos seus espaços em vista de uma educação tecnicada e reificada.

Assim sendo, faz-se necessário voltar a atenção para uma formação e uma educação que promovam e/ou garantam o exercício da autonomia para a emancipação. Pode-se verificar com Adorno (1995) a necessidade de um cuidado em relação ao caráter duplo da educação-formação, pois, do mesmo modo que pode provocar o esclarecimento e o não assujeitamento do indivíduo, pode também se configurar como instrumento

ideológico para a conformidade social. Desse modo, torna-se “[...] necessário romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferente” (Adorno, 1995, p. 27).

Adorno (2008) reflete sobre esse contexto de resistência, de modo a conferir à estética um caráter próprio do acesso à emancipação, a considerar que a arte pode, sim, estar vinculada àquilo que não lhe é natural, ao perceber o não idêntico (Adorno, 2008), bem como ao contrapor a reificação e a conformidade social.

Numa entrevista de 1966, *Educação – para quê?*, Adorno (1995) apontou os malefícios da declinação humana em relação à experiência formativa. Destacou que a inabilidade é decorrente de uma pressão própria do mundo objetivado, que insiste na acomodação dos indivíduos à sua afirmação. Adorno (1995) ainda reitera que a crítica a esse movimento constitui uma das mais importantes empreitadas da educação.

Diante do exposto, levanta-se a discussão acerca dos desafios na formação de professores no que concerne à experiência estética espontânea e à atitude estética reflexiva, bem como suas percepções e inquietações.

Em relação a uma formação estética em detrimento de uma sociedade administrada pelo sistema, Adorno e Horkheimer (2010), na obra *Dialética do Esclarecimento*, fizeram emergir um debate sobre o conceito de *esclarecimento* na sociedade atual, reportando-nos à mitologia grega como uma comparação ao que vive o homem moderno. O homem, ao buscar a libertação da sensibilidade e das crenças, deixou-se conduzir por uma promessa de esclarecimento que trazia consigo os ideais de emancipação e uma racionalidade devotada ao progresso e à autonomia. Para Adorno e Horkheimer (2010, p. 41), “[...] a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”. Assim, para a consolidação da identidade de uma sociedade, já não era mais suficiente que estivesse regulada pelo mito, pelas crenças e pelo senso comum; foi assim que se

imprimiu um caráter de igualdade de identidade entre os indivíduos.

E foi com essa postura que a sociedade esclerada se orientou para uma forma de dominação social, para a rigidez dos tabus e, ainda, para a imposição estereotipada dos comportamentos, da estética e da educação por meio da Indústria Cultural – que se responsabilizou pela ordem massificante do esclarecimento e pela manipulação (Adorno; Horkheimer, 2010).

No texto intitulado "Teoria da Semiformação", Adorno (2010) discorre sobre a impossibilidade que essa pseudocultura propagada pela Indústria Cultural tem em contribuir para a formação dos indivíduos, impondo sobre eles a semiformação – considerada, por Adorno, um dos fundamentos da sociedade atual.

Adorno (1995), em *Educação e Emancipação*, continuou a definir que, como uma sociedade administrada, a sociedade atual está repleta de elementos afirmativos e reificados para a objetivação e a instrumentalização da própria humanidade. Esse modelo de sociedade apresenta planos bem elaborados tanto para a esfera política quanto para a econômica, a cultural e a educacional – que, por uma objetivação, visam ao projeto de massa amorfa. Nesse sentido, o projeto da modernidade converteu a razão esclarecida em uma razão instrumentalizada e objetivada, que, por sua vez, conduziu a humanidade à insensibilidade e, conseqüentemente, à barbárie e à banalização do outro, provocando a reificação da própria vida (Adorno, 1995).

Diante da crise da proposta pela (de)formação cultural advinda da Indústria Cultural, destaca-se o impasse acerca do entendimento do conceito de *formação*, que, para ele, "[...] devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência" (Adorno, 1996, p. 11). Portanto, como tornar possível negar o embrutecimento e o estado disforme do processo semiformal imposto pela sociedade administrada? Conforme Adorno (2008), os recursos para essa negação se constituem pela estética – pela sensibilidade –, por possibilitar aos

indivíduos uma abertura de olhos, e que esses estejam sustentados por uma razão interpretativa a partir das experiências vivenciárias voltadas à sociedade, como uma antítese ao obscurecimento daquele esclarecimento promovido pela razão instrumentalizada.

A partir dessa reflexão, Adorno vislumbra na negação a dialética e a dimensão estética como alternativas formativas capazes de conduzir o indivíduo à emancipação e à contestação da coisificação da sociedade administrada.

A experiência estética potencializa o indivíduo a uma releitura da realidade, contrapondo-se àquela realidade massificada.

Aqui, percebe-se a formação autêntica, como aquela que é livre para a transformação social (Adorno, 2008). Porém, torna-se necessária a atenção voltada para os feitos da reificação – Indústria Cultural fez da educação, da sociedade e da arte coisas de mercado. Pois, "[...] nas mercadorias culturais consome-se o seu ser-para-outro abstrato, sem que elas sejam verdadeiramente para os outros; na medida em que lhes estão ao serviço, enganam-nos. A antiga afinidade de contemplador-contemplado é invertida" (Adorno, 2008, p. 35).

A coisificação provocada pela Indústria Cultural possibilitou, como já exposto, a transformação da educação, do sujeito social e da arte em coisas-mercadorias, dando a estes um caráter alienante pela imitação da realidade. A partir disso, torna-se urgente, então, redescobrir a característica própria da estética, como educação do sensível, que é a sua criticidade, como fator de contraposição e resistência à ordem social estabelecida. Assim, mesmo sendo fruto de contextos, a estética deve possibilitar transformações. Percebe-se, aqui, que a experiência estética, pelo seu potencial de despertar a reflexão, constitui-se como uma importante forma de racionalidade. Nesse sentido, desperta igualmente o caráter autônomo do conhecimento livre da dominação social e da exercida pela Indústria Cultural sobre os indivíduos. Por isso, uma educação sensível, que permite a vivência de experiências estéticas, torna-se cada vez mais necessária em detrimento de uma

aprendizagem tecnicizada e da semiformação.

Somente os sujeitos emancipados em sua própria consciência se voltam a uma formação séria. Assim, torna-se necessário que acadêmicos em formação docente e aqueles já licenciados busquem por uma educação como processo de libertação, que se constitua como uma sentinela que zela pela segurança dos indivíduos, para que não sejam subjugados aos mecanismos do pseudoesclarecimento; para que, sustentados por uma atitude estética reflexiva e crítica, possam colaborar efetivamente com os processos formativos. Desse modo, a estética e a arte precisam ser balizadas numa perspectiva crítica, de modo a não se deixarem envolver por qualquer tipo de manipulação, pois, se transformadas em ideologia, não possibilitarão a autoconsciência crítica (Adorno, 2008).

Há, assim, a necessidade de uma atenção voltada àquelas situações que propiciam "[...] o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade" (Pucci, 2007, p. 7). Pode-se, aqui, pensar no empenho e no desenvolvimento de uma formação para uma racionalidade crítica e uma atitude estética do sensível dos discentes. Precisa-se, então, assumir uma força de resistência mediante a conjuntura social da cultura degenerada, pois "[...] o semiculto transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é" (Adorno, 1996, p. 407).

Adorno desenvolve, no livro *Teoria Estética* (2008), uma reflexão sobre a relação entre arte, identidade estética e sociedade: "[...] a identidade estética deve defender o não idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade" (Adorno, 2008, p. 16). Pode-se entender com essa afirmação de Adorno que a arte, pela sua capacidade crítica, não promove o imediato como interesse, pois este se desvela como semiformação e, conseqüentemente, como um despreparo estético. Reconhece-se, então, o caráter de verdade, crítico e não conformado próprio de uma obra de arte – o que exige mediação e crítica.

## Encaminhamentos para uma Pedagogia Estética

A proposta de uma Pedagogia Estética surge da concepção de um objeto que lhe é próprio, qual seja: o impulso sensível que possui característica empírica e proporciona ao indivíduo a limitação de tempo, tornando-o matéria e finitude, isto é, a natureza sensível do ser humano da qual parte sua existência (Nunes, 2013). Esse impulso, por sua vez, orienta as sensações humanas; a partir desse objeto, pode ser reduzido a uma certa concepção de ser humano, de sociedade, da realidade na qual o indivíduo está inserido, o que reflete inegavelmente um problema de cosmovisão.

Pode-se afirmar que a Pedagogia Estética apresenta objetos bem diferenciados a serem abordados pela formação de professores e pela educação do sensível. De acordo com Cabanas (1993, p. 15), esses objetos versam sobre:

1. Educar a pessoa para fazê-la sensível à beleza significa capacitá-la de emoções estéticas e de senso estético; e, ao mesmo tempo, impulsioná-la ao entendimento e à apreciação do fazer artístico, de modo a contemplá-lo, julgá-lo e também criá-lo, e/ou recriá-lo, em alguma medida;
2. Educar na pessoa um sentido estético para a existência, capacitando-a à vivência das suas mais variadas dimensões, possibilitadas pela dimensão estética. Isto faz com que a pessoa se torne crítica do gosto, que crie um ambiente para além da agradabilidade e dos adornos para tornar os feitos um agir artístico.

O homem é o animal que, por sua dotação psíquica, apresenta condições que propiciam a experiência estética, pois o conhecimento e o sentido estético são conaturais ao homem; e a criação e a apreciação da beleza são suas por excelência.

A capacidade estética no homem não é uma mera potencialidade acessória; pode-se afirmar que se configura como uma faculdade radical fundamental, uma gnosiologia própria. A faculdade estética antecede ao logicismo e ao experimentalismo.

A experiência estética apresenta-se como

[...] o ponto de partida de todas as vias que recorrem à humanidade, tanto a da ciência

como a da ação. E pode-se compreender esse motivo, pois ela se situa na origem, no ponto em que o homem, ainda que mesclado com as coisas, experimenta sua familiaridade com o mundo; a natureza se desvela, e ele pode ler as grandes imagens que ela oferece. O advento do logos se prepara nesse encontro, anterior à linguagem. Onde é a natureza a que fala. Natureza naturante, que produz ao homem e o inspira para ascender a consciência (Dufrenne, 1980, p. 15).

Só o homem tem, ou ao menos deveria ter, a experiência estética, pois ela o constitui nas suas dimensões e nos seus valores quanto à existência, e o prepara para uma vida ativa. E aqui se faz precisamente a justificativa e a função de uma formação e uma Educação Estética.

A vivência e a formação estética não são conseqüências de outra vivência anterior, nem mesmo produto da cultura; elas se dão na capacidade de valoração do mundo. De acordo com Cabanas (1993, p. 23-24), a vivência e a formação estética se encontram em:

1. Referência essencial ao belo;
2. Um componente emocional (senso estético);
3. Um componente racional (juízo estético);
4. Uma natureza mista que a constitui como o ponto de encontro entre elementos contrapostos da personalidade;
5. Outros elementos: cultural, social e educativo.

A característica do senso estético pode ser conferida pela facilidade de sua vivência e pela complexidade do seu discurso.

A experiência estética se mostra como peculiar e distinta de outros tipos de vivência, o que supõe que tem um objeto próprio: a sensibilidade, que, por sua vez, capacita o indivíduo, por meio de sua inteligibilidade, bem como de sua sensibilidade. Por isso a característica do senso estético vincula-se tanto aos elementos racionais quanto aos elementos irracionais da pessoa, de modo que o estético se situa em uma área da personalidade.

Pode-se mencionar uma Pedagogia Estética quando essa parte de uma Educação Estética necessária, a partir de alguns aspectos: uma Educação Estética geral, que não se trata de uma "educação artística" que intenciona a preparação

de uma expressão do indivíduo nos campos das artes. A primeira se volta à educação dos sentidos como fundamento da consciência, o entendimento e a capacidade de juízo. A Educação Estética proporciona ao indivíduo um "focar" objetivo e integral sobre a realidade, e propõe a relação harmônica entre o homem e o mundo no qual está inserido; mundo este que propicia ao homem a formação integral de sua personalidade, bem como a condição de ser capaz de vivências autônomas e solidárias.

A formação estética consiste no impulso aos indivíduos à capacidade de apropriação da realidade social que os circunda e reflexiona sobre ela. Essa formação é uma sistematização de possibilidades de percepção, de uma crítica a essas mesmas possibilidades, de uma experiência das mais variadas expressões e impressões sobre a realidade de si mesmo.

Hubert (1975, p. 132) afirmou que existe formação estética quando "[...] a natureza e a consciência se encontram adaptadas de tal modo espontâneo uma à outra, como se a natureza se orientasse por si mesma à consciência, e como se a consciência enxergasse sua própria imagem projetada na natureza". Podemos aferir a Educação Estética como uma formação integral do indivíduo.

A Educação Estética pressupõe a formação das ideias, dos sentimentos e dos afetos para a contemplação. Por isso, formação estética presume um conceito pedagógico da própria educação. Deve partir do entendimento de que o senso estético constitui o fundamento da aprendizagem.

A formação estética se consolida nas próprias vivências experienciárias e sensíveis de cada sujeito.

### Considerações finais

Intentou-se elaborar, até aqui, uma reflexão fundamentada na estética, a partir da perspectiva de Adorno. Busca-se uma oportunidade de um novo olhar que possa enxergar para além da conformidade e da uniformização desumanizadoras que têm assaltado violentamente e provocado sérios desafios na formação de professores – e

para esta pesquisa, especificamente, em Artes Visuais.

Acredita-se que a perspectiva estética pode contribuir para o resgate da arte – tanto na experiência estética quanto na atitude estética – como “[...] antítese social da sociedade” (Adorno, 2008, p. 21).

O sentido da educação, bem como o da formação de professores, numa sociedade lesada pode constantemente gerar situações instrumentalizantes, por isso, só uma educação para a autorreflexão faz sentido (Pucci, 2001). Essa é também a tarefa da formação estética na formação de professores.

A formação estética configura-se como uma importante formação cultural que vislumbra novas leituras do mundo – dentro do qual estão todas as possibilidades de educação autônoma e emancipatória. Por isso, acentua-se a necessidade de um amadurecimento crítico-reflexivo e de uma formação do conhecimento sobre estética – ciência da sensibilidade – para que a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva se torne cada vez mais importante ou convergente na educação, intencionando proporcionar inúmeras experiências àquele que da estética usufrui. A educação deve proporcionar a redução da semiformação estética, objetivando uma formação estética consciente, reflexiva e crítica.

A estética na educação e na formação de professores contribui para o reencontro entre sujeitos, ou seja, futuro professor e sua obra de arte (a aula), num intenso processo formativo, no qual, a partir de um diálogo profícuo, intentam a formação de outros sujeitos que com eles se contatam, em possibilidade de aprendizagem. Nesse diálogo, há o encontro da reflexividade com a perspectiva (trans)formativa proporcionada pela estética com os seus valores proporcionados no fazer docente como fazer artístico.

Pode-se afirmar um resultado a partir da formação estética. Este impele à espera de uma educação que dote a vida humana de “graça” acompanhada de um prazer nobremente “espiritual”. Essa formação adorna as vivências aten-

dendo às exigências básicas e funcionais do agir docente. O senso estético faz da existência do indivíduo uma plenitude sensível às realidades.

A formação e a educação estéticas ainda contribuem para outras importantes áreas da educação pessoal básica, como a educação social, a educação psicológica e a educação moral.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Trad.: José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1986.

ADORNO, Theodor. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-O-LIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica, estética educação*. Campinas: Unimep, 2001.

ADORNO, Theodor. *Dialética Negativa*. São Paulo: EdUNESP, 2009.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e Sociedade*. Trad.: Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, ano XVII, dez. 1996.

ADORNO, Theodor. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 2010.

ADORNO, Theodor. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 2008.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

AMORIM, Verussi Melo de. *Por uma Educação Estética – um enfoque na formação universitária de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC Campinas, Campinas, 2007.

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma Educação Estética na Formação Universitária de Docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 abr. 2017.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002133855>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. *A experiência estética na formação do docente da educação básica*. 107 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unimep, Piracicaba, 2014.

BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. *A experiência estética na formação do docente da Educação Básica*. Curitiba: CRV, 2016.

BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho. *Arte e educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10667>. Acesso em: 1 out. 2020.

CABANAS, Jose Maria Quintana. *Pedagogia estética*. Madrid: Dykinson, 1993.

CAPRA, Carmen Lúcia. *Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12854>. Acesso em: 1 out. 2020.

CHINELLATO, Daniel Dobrigkeit. *Por uma razão estética: um elo entre o inteligível e o sensível*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/402699>. Acesso em: 1 out. 2020.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papyrus, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

DUARTE, Rodrigo. Mundo globalizado e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica, estética educação*. Campinas: Unimep, 2001.

DUFRENNE, Mikel. *Esthétique et Philosophie*. Paris: Klincksieck, 1980.

FERREIRA, Luciana Haddad. *Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação*. Tese (Doutorado em Artes) – Unicamp, Campinas, 2014.

FONTANA, Eberson. Adorno e o despontar da Dialética Negativa. *Revista Filosofazer*, Passo Fundo, ano XVIII, n. 34, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://geovest.files.wordpress.com/2013/03/despontar-da-dialc3a9tica-negativa.pdf>.

GIDDENS, Anthony. *Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva às sociologias interpretativas*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1996.

GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos (org.). *Comunicação e Experiência Estética*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores; XLVIII).

HUBERT, René. *Tratado de Pedagogia General*. 7. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1975.

LAGO, Clenio. *Experiência estética e formação: articulação a partir de HansGeorg Gadamer*. Tese Doutorado em Educação. Porto Alegre: PUCRS, 2011. 121 f.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eda. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antônio. *Metodologia de Pesquisa em Ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NUNES, Ara Raquel. *A educação estética de Schiller na contemporaneidade: o uso da arte para uma educação moral*. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. *A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural*. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFG, Goiânia, 2012.

PALHANO, Angela Maria de Andrade. *Os Sentidos da Teoria Estética na Licenciatura em Artes Visuais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, Blumenau, 2014.

PELLIZZARI, Luizana Pompeia Cardoso. *Reflexões sobre uma experiência estética com arte contemporânea: possibilidades educativas na formação de professores em artes visuais*. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2006.

PERIUS, Oneide. *Esclarecimento e dialética negativa: sobre o além-do-conceito em Theodor Adorno*. Passo Fundo: Ifibe, 2008.

PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: A Formação Cultural na Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PUCCI, Bruno. A Dialética Negativa enquanto Metodologia de Pesquisa em Educação: Atualidades. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 3 mar. 2017.

PUCCI, Bruno. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. In: FRANCO, Renato; GOERGEN, Pedro; PUCCI, Bruno (org.). *Dialética Negativa, Estética e Educação*. Campinas: Alinea Editora, 2007. p. 141-152.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_8\\_4\\_pol\\_educ\\_curriculares/384\\_09\\_teoriacriticaeducacaoformprof\\_brunopucci.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_8_4_pol_educ_curriculares/384_09_teoriacriticaeducacaoformprof_brunopucci.pdf). Acesso em: 28 out. 2021.

PUCCI, Bruno. Teoria da Semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, Bruno; RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antonio Alvaro Soares (org.). *A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar, 1997. p. 89-116.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

---

### Donizeti Pessi

Pós-doutor em Educação. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Mestrado em Teologia (PUCPR), Bacharelado em Filosofia, Licenciatura em Filosofia e Licenciatura em Pedagogia. Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

---

### Vera Lucia Martiniak

Pós-doutora em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

---

### Endereço para correspondência

#### Donizeti Pessi

Departamento de Educação, *Campus* Central  
Praça Santos Andrade, 01, Centro, 84010-330  
Ponta Grossa, Paraná, Brasil

#### Vera Lucia Martiniak

Rua Dr. Leopoldo G. da Cunha, 1551, 84035-310  
Ponta Grossa, Paraná, Brasil

---

### Como citar este artigo

Pessi, D., & Martiniak, V. L. Da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores. *Veritas* (Porto Alegre), e48688. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2026.1.48688>

---

### Editor da revista

Luis Rosenfield

*Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*