

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR  
DE THEODOR W. ADORNO**

**THE AESTHETIC EXPERIENCE IN TEACHING EDUCATION: REFLECTIONS  
FROM THEODOR W. ADORNO**

**LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN:  
REFLEXIONES DE THEODOR W. ADORNO**

RIPA, Roselaine  
roselaineripa@gmail.com

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0003-3954-2125>

SILVA, Alex Sander  
alexsanders@unesc.net

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
<https://orcid.org/0000-0002-0945-9075>

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de pensar nas contribuições da experiência estética, a partir das reflexões de Theodor W. Adorno (1903-1969), para a formação docente. Theodor W. Adorno, que integrou a primeira geração da chamada Escola de Frankfurt, teceu importantes reflexões críticas ao longo de sua produção escrita, entrelaçando arte e filosofia, com potencial para pensarmos os conceitos de Educação, Experiência e Formação na sociedade administrada. Na primeira parte deste trabalho, apresentaremos uma discussão teórica sobre esses três conceitos no mundo contemporâneo, tendo como base as reflexões presentes, particularmente, na *Teoria da Semiformação* (2010) de Adorno. Ao trazer para discussão do processo formativo na atualidade a tensão que Adorno alimenta entre a *Bildung* e a *Halbbildung*, buscaremos compreender a Educação em seu sentido de emancipação social e política. Na sequência, teceremos apontamentos sobre alguns elementos para pensar a experiência estética e a formação docente, de modo particular, pensar a tensão entre as obras de arte e os significados da formação docente em tempos de dominação da lógica mercantil no âmbito educacional.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Teoria Crítica da Sociedade. Semiformação; Experiência Estética.

**ABSTRACT:** This work seeks to think about the contributions of the aesthetic experience, based on the reflections of Theodor W. Adorno (1903-1969), for teacher education. Theodor W. Adorno, who was part of the first generation of the so-called Frankfurt School. Had important critical reflections throughout his written production, intertwining art and philosophy, with the potential to think about the concepts of Education, Experience and Training in managed society. In the first part of this work, we will present a theoretical discussion about these three concepts in the contemporary world, based on the reflections present, particularly in Adorno's *Semi-formation Theory* (2010). By bringing the tension that Adorno feeds between *Bildung*

and *Halbbildung* to the discussion of the training process today, we will seek to understand Education in its sense of social and political emancipation. Next, we will make notes on some elements to think about the aesthetic experience and teacher education. Specially, thinking about the tension between works of art and the meanings of teacher education in times of domination of the mercantile logic in the educational sphere.

**Keywords:** Teacher Education. Critical Theory of Society. Semi-formation; Aesthetic Experience.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los aportes de la experiencia estética, a partir de las reflexiones de Theodor W. Adorno (1903-1969), para la formación del profesorado. Theodor W. Adorno, quien formó parte de la primera generación de la llamada Escuela de Frankfurt, entrelazó importantes reflexiones críticas a lo largo de su producción escrita, entrelazando arte y filosofía, con el potencial de pensar en los conceptos de Educación, Experiencia y Formación en gestiones dirigidas. sociedad. En la primera parte de este trabajo, presentaremos una discusión teórica sobre estos tres conceptos en el mundo contemporáneo, a partir de las reflexiones presentes, particularmente en la Teoría de la semiformación de Adorno (2010). Al llevar la tensión que Adorno alimenta entre *Bildung* y *Halbbildung* a la discusión del proceso de formación actual, buscaremos entender la Educación en su sentido de emancipación social y política. A continuación, haremos apuntes sobre algunos elementos para reflexionar sobre la experiencia estética y la formación del profesorado, en particular, pensando en la tensión entre las obras de arte y los significados de la formación del profesorado en tiempos de dominación de la lógica mercantil en el ámbito educativo.

**Palabras claves:** Formación del profesorado. Teoría crítica de la sociedad. Semiformación. Experiencia estética.

## INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um tempo em que nos deparamos com inúmeros aspectos problemáticos, que estão gerando um *mal-estar* civilizatório em termos freudianos, com crises em muitos graus e sentidos, sobretudo, uma crise sanitária trazida pela pandemia do coronavírus. Se um tempo atrás se vislumbrava uma *apoteose* que celebrava o progresso técnico-científico, com suas transformações organizativas do capitalismo avançado, hoje vivemos grandes preocupações com impasses do fluxo econômico e dos impasses políticos de toda ordem.

A necessidade de reflexão sobre essas questões tornou-se uma marca central atenta para com as problemáticas deste nosso tempo. No âmbito da educação, essa preocupação não poderia ficar de fora. Nesse horizonte, cabem algumas questões importantes: Como nos situar no contexto dos problemas contemporâneos da

pandemia, com suas consequências iminentes, emergentes e salientes, de modo particular, no seu acirramento das desigualdades sociais e políticas? Como pensar os processos civilizatórios nesse momento em que florescem cada vez mais aspectos de barbárie, mais do que de emancipação humana? Que rumos podemos pensar para auxiliar na constituição formativa dos sujeitos contemporâneos no interior de uma *nova* condição humana em tempos pandêmicos?

São questões complexas que estão em nosso horizonte de reflexão, porém nos limitamos a direcionar nosso olhar para a condição de possibilidade da experiência estética na formação docente neste contexto desafiador. Sobretudo, este trabalho tem o objetivo de pensar nas contribuições da experiência estética, a partir das reflexões de Theodor W. Adorno (1903-1969), para a formação docente. Theodor W. Adorno, que integrou a primeira geração da chamada Escola de Frankfurt, teceu importantes reflexões críticas ao longo de sua produção escrita, entrelaçando arte e filosofia, com potencial para pensarmos os conceitos de Educação, Experiência e Formação na sociedade administrada.

Em sua *Teoria Estética* (2015), Adorno apresenta diversas categorias filosóficas em que buscaremos elementos para pensar a experiência estética no contexto da Educação contemporânea, tendo como foco a formação de professores(as). Assim, na primeira parte deste trabalho, apresentaremos uma discussão teórica sobre esses três conceitos no mundo contemporâneo, tendo como base as reflexões presentes, particularmente, na *Teoria da Semiformação* (2010) de Adorno. Ao trazer para discussão do processo formativo na atualidade a tensão que Adorno alimenta entre a *Bildung* e a *Halbbildung*, buscaremos compreender a Educação em seu sentido de emancipação social e política. Na sequência, teceremos apontamentos sobre alguns elementos para se pensar a experiência estética e a formação docente, de modo particular, para pensar os significados da formação crítica em tempos de dominação da lógica mercantil no âmbito educacional.

## **NOVA BARBÁRIE E SEMIFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DIGITALMENTE ADMINISTRADA**

Quem se dedica a estudar as obras de Theodor W. Adorno já imagina o quão difícil é elaborar uma síntese ou sistematizar seu pensamento num breve ensaio como este. Algumas dificuldades são encontradas, seja pela distância temporal, seja pela temática que se queira investigar. Todavia, nosso intuito vislumbra de forma modesta articular alguns conceitos (de forma constelativa) que busquem entrelaçar entre si uma potencialidade crítico-reflexiva sobre nosso contexto, sobretudo, afetado por aquilo que escolhemos chamar de *nova barbárie*. Nesse ponto, talvez aqui esteja o fio condutor que auxilia a nos guiar pela obra e pelas temáticas desenvolvidas e discutidas por Adorno, particularmente entre os anos de 1950 e 1960.

Em Adorno, não é possível ficar longe da controversa problemática da racionalidade moderna que, em suas críticas, juntamente com os teóricos críticos do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, particularmente, com Max Horkheimer, denomina como razão instrumental. De acordo com Silva (2019, p. 51), “na *Dialética do Esclarecimento*, a eficácia autolegitimadora da razão é posta em questão à medida que demonstra que o desencantamento se irrompe na exasperação e desintegração dos mecanismos de dominação” (grifo do autor).

Essa racionalidade instrumental que se perdeu no caminho, se empobreceu e não consegue mais voltar a si. O domínio da razão instrumental tecnológica vislumbrou um entusiasmo no seu caráter autossuficiente, especialmente a partir das conquistas científicas inseparáveis das tecnologias digitais contemporâneas. O que a humanidade tem experimentado nos últimos anos se configura naquilo que podemos chamar de uma *reincidência bárbara*. Isso se dá com o fato de o sujeito moderno (e contemporâneo) se *assujeitar* a si próprio, isto é, a humanidade tem se afundado em um novo tipo de barbárie porque ela se “sujeita a si própria, ela se auto-sujeita objetivamente pelas determinações sociais geradas no seu próprio processo de reprodução social” (MAAR, 2004, p. 169).

Essa questão está colocada nos termos quando analisamos, com todas as letras, a produção material e histórica dessa *nova barbárie* como uma categoria da nova *dinâmica* no âmbito educacional. Tal perspectiva constitui-se na possibilidade de atualizarmos a análise crítica de Adorno em suas categorias potencialmente pedagógicas-formativas, no que diz respeito a pensarmos a própria formação de

professores. O que chamamos de *nova barbárie*, no campo formativo, se configura naquilo que Adorno deu nome de *semiformação* (*Halbbildung*) difundida, sobretudo, por meio dos processos técnicos altamente desenvolvidos na atualidade.

No ensaio *Teoria da Semiformação*<sup>1</sup>, Adorno considera que não apenas a *Bildung* estaria comprometida, mas as diversas dimensões da vida estariam submetidas à totalização da dominação. As críticas de Adorno dirigidas à semiformação estão vinculadas ao caráter totalitário que, assim como as diversas experiências de totalitarismos do século XX, demonstram suas configurações dessa nova barbárie na deformação cultural da vida humana. Para Adorno, a *deformação cultural* está vinculada aos controles sociais acometidos pela racionalidade instrumental-tecnológica, que se expandiram em proporções muito elevadas.

Com as novas formas de dominação do capitalismo, sobretudo a partir da caracterização do recuo das forças revolucionárias, Adorno insistiu no diagnóstico de sujeição dos indivíduos a uma *sociedade totalmente administrada*. O conceito de *Mundo Administrado* ou *Sociedade Administrada* (*Verwaltete Gesellschaft*), na terminologia de Adorno, se configura justamente numa sociedade cuja estrutura elementar era impassível de ser questionada, cuja realidade social era *naturalizada* pelos mecanismos da *racionalidade instrumental*. Uma sociedade totalmente administrada se daria na conjugação entre os fatores objetivos e subjetivos que determinam a constituição social.

Nesse sentido, a indústria cultural tem um papel central no desenvolvimento do conceito de sociedade administrada e, aliás, esse tema era muito caro a Adorno. As novas formas de *sujeição* nessa sociedade são deliberadas justamente pela construção social de uma formação cultural prejudicada, danificada. Nessa perspectiva, a sociedade administrada deve ser compreendida em seu processo de reprodução material e da consciência como *reificação*, isto é, mediação socialmente invertida, também entendida como *coisificação*.

---

<sup>1</sup> Adotamos o uso do termo “*semiformação*”, seguindo a revisão feita da tradução da edição de 1996 que era “*semicultura*”, por Newton Ramos de Oliveira e o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, da UFSCar. Os tradutores, em 2002, adotaram o termo “*semiformação*”, julgando-o mais apropriado para traduzir o original alemão *Halbbildung*. Essa nova versão ainda não foi publicada.





O tema da *reificação* é tratado por Lukács em *História e consciência de classe*, e retomado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, vinculado principalmente ao processo da indústria cultural. Para Lukács (2001, p. 207),

a reificação é, portanto, a realidade imediata e necessária para todo homem que vive no capitalismo, e só pode ser superada por um esforço constante e sempre renovado para romper na prática a estrutura reificada da existência, mediante uma referência concreta às contradições que se manifestam concretamente no desenvolvimento global, e com a conscientização do sentido imanente dessas contradições para a totalidade do desenvolvimento.

Para Adorno, a *semiformação* (*Hallbildung*) está intimamente ligada ao processo de reificação pensado por Lukács. O mecanismo que produz o sujeito semiformado, efetuado na sua equação entre as coisas que são incomensuráveis, perfilam nos produtos *semiculturais* da indústria cultural que inibe e impede a formação cultural, promovendo o espírito alienado. Desse modo, a semiformação “não pode ser explicada a partir de si mesma, mas constitui resultado de um processo de dominação sistemática da formação cultural por meio dos mecanismos das condições político-econômicas dominantes” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 114).

Ao analisarmos a crise da formação cultural na atualidade, isso nos possibilita levantar a problemática da qual tratamos no início deste texto, isto é, da crise da Educação como uma crise da formação cultural. O que se observa é a progressiva redução da compreensão dos impasses dos processos educacionais nos dias de hoje, não apenas não se admite a crise, como tende-se a negá-la no dia a dia. As pseudo-soluções, aparentemente desconexas, estão organicamente articuladas como peças de uma engrenagem social contaminada pelas relações do mercado capitalista.

Para Maar (2003), a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital e, simultaneamente como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do próprio capital.

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (ADORNO, 1996, p. 388).

Para Adorno, não basta examinar formação, semiformação ou cultura, tal como essas se verificam na sociedade vigente. É preciso investigá-las tendo como referência o contexto de produção da sociedade, como formação social autogerada pelos seres humanos, a qual é apreendida em sua dialética histórica. Cultura e formação, nesses termos, precisam ser examinadas fora do âmbito estritamente cultural ou pedagógico definido na sociedade. Ambas precisam ser investigadas no plano da própria produção social da vida em sua forma determinada.

No capitalismo, o que se instala como *cultural* remete à sociedade, copiando a si própria, perenizando-a, ao orientar-se pela interpretação retroativa da sociedade já feita. Desse modo, a cultura torna-se a sociedade como ideologia e a formação social, nesse caráter *ideológico*, se produz e reproduz em *semiformação*. De um lado, a cultura traz a exigência de formar seres humanos autônomos que, de uma forma ou de outra, criam e recriam sua existência (intelectual, social, econômica). Por outro lado, os indivíduos são levados a se adaptar às produções culturais existentes fornecidas pela indústria cultural, reproduzindo-as. A via de acesso ao substancial da sociedade é o processo de reprodução cultural vigente. Isso corresponde ao caráter duplo da própria cultura: adaptação e resistência.

A formação cultural será impotente e enganosa se ignorar a dimensão de adaptação e não preparar os seres humanos para a realidade, todavia, não se pode ignorar a resistência. Será um duplo falseamento, se buscar unicamente ajustar às pessoas à realidade existente sem desenvolver “a capacidade de resistência” (PUCCI; GOERGEN; FRANCO, 2007, p. 92). Nesse sentido, a Educação não é uma simples retórica, mas atua como um divisor de águas entre os processos de adequação ou resistência às *demandas sociais* do capitalismo e da própria cultura. Ao compreender a Educação como forma de reprodução cultural, nesse contexto, possibilita-se as condições desfavoráveis, tanto objetivas quanto subjetivas da formação cultural. Ser autônomo, contudo, é não se deixar submeter, mas aceitar o mundo objetivo negando-o continuamente.

Se o modo de produção da vida no capitalismo é pobre, se as relações materiais são de dominação, a produção da cultura não se distancia disso. Se o capitalismo absorve a tudo como mercadoria, a Educação, como produção social,



também não escapa disso. Isso significa a necessidade de reorientar os conceitos *formativos* da Educação contemporânea. Conforme sentença Adorno (1996, p. 396): “No clima da semiformação os momentos da formação que são reificados ao modo das mercadorias perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de sua relação viva com sujeitos vivos. Isso corresponderia à sua definição”.

Essa racionalidade que se perdeu no caminho, empobreceu-se e não consegue mais voltar a si. Não apenas com a alienação do sujeito do objeto dominado que paga a dominação, mas também com a *coisificação do espírito* em que as próprias relações dos sujeitos são enfeitiçadas. A crítica de Adorno evidencia que, enquanto não se modificarem as *condições objetivas*, haverá sempre uma lacuna entre as pretensões educacionais formativas e as realizações propriamente objetivas. Na perspectiva de Adorno, cabe à teoria ir além do momento subjetivo, ao decifrar as determinações objetificadas. Não basta apenas revelar o sujeito por trás dessa objetificação, ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente.

Nesse sentido, como sujeito que se sujeita, não faz a experiência com as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, já que essa relação de produção é ocultada ideologicamente na ordem social imposta. Com a crescente automação dos processos tecnológicos, com a informatização, com a alta velocidade de circulação das informações, por um lado, podemos comemorar uma certa ampliação democrática da cultura e do acesso ao conhecimento, porém isso também não tem levado a humanidade a profundos processos de crises estruturais de organização social. Nesse particular, a produção material dos indivíduos se envolve tanto numa ampliação da esfera do consumo como na deterioração da qualidade do trabalho e da formação humana. Implica, em qualquer caso, no fetiche da mercadoria, uma crescente manipulação do consumidor pelas empresas capitalistas nas esferas da produção, da distribuição e da publicidade.

O que hoje chamamos de sociedade digital, com seu conjunto de dispositivos tecnológicos, tem nos levado a abrir mão de ideais de formação humana como projeto de humanização (DALBOSCO, 2015). Para Dalbosco (2015), a sociedade contemporânea assume traços plurais, sendo que um deles, a tecnologia digital, proporciona *novas formas de vida*. Os diversos dispositivos eletrônicos



(computadores, celulares, tablets etc.), a internet e as novas plataformas digitais de conteúdo têm trazido inúmeros dilemas para a formação humana. Se, de um lado, a sociedade digital tem trazido inúmeras possibilidades, por outro, ela “precisa ser compreendida em sua relação com o novo capitalismo financeiro, o qual recria a forma mercantil do capitalismo industrial passado” (DALBOSCO, 2015, p. 15). Assim, esse *novo capitalismo*, com as formas de dominação global, impulsionado por essas tecnologias digitais avançadas, proporciona a *maximização do lucro*.

Se o interesse for apenas a dominação global capitalista, os que detêm o monopólio das tecnologias na sociedade digital têm o único interesse de manter esse estado de coisas. Em seu livro *O mundo que não pensa* (2018), Franklin Foer afirma que vivemos num mundo que é criado pelo que ele chama de *monopolizadores da mente*, que estão localizados, particularmente, nas empresas do Vale do Silício, cujo principal objetivo do monopólio, além dos grandes lucros das empresas que lá ascendem, é concentrar o poder nas redes que controlam.

Nos grandes parques de escritórios ao sul de São Francisco, o monopólio é um anseio espiritual, um conceito adotado sem pudores. A concentração de poder dessas empresas – nas redes que controlam – é tida como um bem social urgente, o precursor da harmonia global, uma condição necessária para desfazer o isolamento da humanidade (FOER, 2018, p. 21).

Essa concepção atende à profecia de Marshall McLuhan (1964), em seu conceito de *aldeia global*, para explicar a tendência de evolução do sistema mediático como elo entre os indivíduos num mundo que ficava, cada vez mais, pequeno perante o efeito das novas tecnologias da comunicação. Na visão de Foer (2018), não é à toa que hoje o monopólio das tecnologias digitais de comunicação se concentra em grandes empresas, tais como *Google, Facebook, Microsoft, Dell, Intel, Sony* e as precursoras *HP e Xerox*. De acordo com Foer, Marc Andressen, segundo ele uma das figuras mais veneradas do Vale do Silício, é taxativo:

Os grandes mercados de tecnologia tendem a ser do tipo que o vencedor leva tudo. Há essa suposição – em mercados normais pode existir a Pepsi e a Coca. Nos mercados de tecnologia, no longo prazo, a tendência é que haja apenas uma, ou então uma empresa número um (ANDRESSEN *apud* FOER, 2018, p. 37-38).

Na atualidade, uma sociedade totalmente administrada tecnologicamente se configura numa sociedade digitalmente administrada, cujo escopo e o cerne se dão pela dominação e imposição de um modelo de vida social preso às tecnologias informativas, sobretudo em seu conteúdo gerado e difundido nesse novo modo digital. Essa sociedade digitalmente administrada ainda segue o paradigma da dominação feita pela racionalidade instrumental, pelo assujeitamento dos indivíduos ao seu *modus operandi*. O caráter e a situação do sujeito contemporâneo revelam sua subordinação a essa caracterização ameaçadora do domínio da racionalidade digital.

O paradoxo da formação cultural (*Bildung*) é o próprio paradoxo da Educação. O testemunho das muitas retóricas nos últimos anos nos leva a crer que o diagnóstico de Adorno ainda é pertinente. Mesmo nos deparando com uma série de problemas relacionados à Educação, podemos compreender que eles não estão desarticulados com as problemáticas nada circunstanciais do capitalismo avançado. Nesse sentido, a Educação, por mais tematizada que seja, expressa algo da exploração capitalista no seu domínio sobre os indivíduos. Expressa a *miséria* da sociedade, em virtude da qual a própria *formação (Bildung)*, entrelaçada com a história da produção social do existente, esteja ela mesma convertida em *semiformação (Hallbildung)*.

Pela perspectiva da educação na sociedade existente, ela se defronta com determinações objetivas que constituem o próprio contexto social, no qual educar significa adaptar-se, pois é reproduzir o existente como imposição objetiva. Mas tendo em vista a perspectiva de produção do próprio contexto social, da própria organização social – que é sua própria ideologia e, portanto, uma forma social conservadora – a educação implicaria um prisma pelo qual o que parecem ser as determinações objetivas seriam decifradas como resultados sociais, isto é, em seu momento subjetivo, de produtos dos próprios homens cuja educação está em causa (MAAR, 2004, p. 173-174).

Esse processo está intimamente vinculado ao crescente interesse de mercantilização da Educação, produzida e distribuída material e socialmente na forma de mercadoria. Dessa maneira, entendemos que a Educação como mercadoria deve ser compreendida em um sentido mais amplo do que uma simples retórica da ideologia vigente, imposta pelo mercado capitalista. A questão colocada é, no dizer de Maar (2004), que a própria humanidade está na condição de *auto-culpabilidade*, conforme as imposições objetivas direcionadas como determinação da ordem social vigente atribuídas à Educação atual.



## EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A sociedade digitalmente administrada, ancorada no paradigma da dominação da racionalidade instrumental, nega os pressupostos para a autonomia e para o pensamento crítico e continua a apresentar como paradoxo a conversão da formação cultural em semiformação, tal como apontado na primeira parte deste trabalho. Por isso, tornam-se fecundas e potentes as reflexões propostas pelos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade para tecer análises sobre a Educação, sua mercantilização e relações com as tecnologias digitais na atualidade.

No caso específico da educação escolar, essa mercantilização se espalha por meio de um controle do processo educativo sob formas de administração empresarial, tendo como consequência, conforme Freitas (2018), o controle da gestão escolar e do processo educativo. Dessa forma, implanta-se um estilo empresarial que tende a desmobilizar as ações de gestão democrática, ao mesmo tempo em que busca formas eficientes de controle também dos profissionais da Educação e da sua prática pedagógica.

Freitas (2018) argumenta que o controle da gestão educacional, seja por meio de terceirização ou *voucher*, seguindo a lógica do livre mercado, vem acompanhado do controle do processo pedagógico, que se efetiva via aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e pelas avaliações externas nacionais, justificadas como necessárias para alcançar a equidade da qualidade da Educação em âmbito nacional. Porém, conforme analisam Filipi, Silva e Costa (2021, p. 16), ao impor uma relação direta entre currículo e avaliação por resultados, a BNCC alinha-se às políticas educacionais neoliberais, reduzindo a Educação a “[...] direitos de aprendizagem mínimos, oferta de serviços educacionais básicos pelo Estado e estimulação para que os indivíduos busquem a autoescolarização [...]”. Concluem os autores:

Embora a BNCC proclame os princípios da objetividade, da justiça distributiva, dos direitos de aprendizagem e da democracia, a busca pela qualidade educacional se fundamenta no eficientismo, que reduz o direito à Educação à concessão de serviços educacionais em suas dimensões prático-



instrutivas, vinculando a qualidade aos resultados das avaliações externas (FILIPPI; SILVA; COSTA, 2021, p. 16).

Dessa forma, impõe-se um padrão, alinhado à Pedagogia das Competências e à epistemologia da prática, mascarado pelo discurso da garantia de equidade, mas que revela suas formas de adaptação às imposições da sociedade atual, gerando o empobrecimento das experiências formativas – individuais e coletivas – substituídas por habilidades para atender às demandas do mercado: flexível no cumprimento de funções, rápido na resolução de problemas e facilitador na gestão de conflitos, garantindo a positividade no local de trabalho.

Catini (2019, p. 35) destaca que o estabelecimento de metas e avaliações sistemáticas, com responsabilização do indivíduo pelo sucesso ou fracasso, amplia o “[...] domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido”. Esse movimento, de acordo com a autora, tem como resultado a naturalização do setor privado como responsável pelos direitos sociais e da subsunção da Educação aos interesses do capital, por meio da efetivação de uma relação mercantil e produtiva que também invade os processos educativos.

Essas imposições geram um impacto direto no trabalho docente, devido, principalmente, à sua submissão a um sistema de controle de quais conteúdos curriculares serão administrados, quais metodologias [ativas] serão empregadas e quais atividades serão propostas para a formação de professores conforme a BNC-Formação<sup>2</sup>. Ocorre, assim, uma padronização da formação docente, abrindo espaço cada vez maior para os projetos formativos vendidos por empresas de produtos educacionais especializados, publicizados como eficientes, inovadores e ajustados às legislações nacionais.

Essas formações tendem a ser pragmáticas e apartadas da formação teórica, estética e em serviço, com diminuição dos fundamentos que sustentam a práxis educativa e uma supervalorização da didática, das metodologias e das práticas, tal

---

<sup>2</sup> Trata-se da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).



como a BNC-Formação também traz em seu preâmbulo (FREITAS, 2018). Segundo Catini (2019), nos últimos anos, há uma espécie de surto de investimento na formação dos profissionais da escola (gestores e professores), bem como na terceirização da gestão e na aquisição de tecnologia (*softwares* destinados ao controle do trabalho, digitalização e gamificação de conteúdos).

Nesse contexto, a autora alerta sobre a transformação do docente em um *apêndice das máquinas*, ao analisar, por exemplo, a prescrição detalhada das habilidades e competências de cada conteúdo escolar previstas na BNCC, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo. Além disso, quando essa prescrição se limita às práticas comportamentais e emocionais, altera-se, segundo a autora, a própria função da Educação.

Dessa forma, a formação docente tende a se alinhar cada vez mais aos ditames da semiformação, desqualificando e desvalorizando os trabalhadores da Educação, mantendo-os dependentes dos materiais didáticos e das tecnologias de aprendizagem, num contexto do neotecnicismo. Esse direcionamento acaba se tornando a teoria pedagógica hegemônica e diretiva das políticas educacionais atuais.

Envolto que estamos na segunda onda neoliberal, a questão do tecnicismo é, hoje, mais atual ainda e, se considerarmos a nova base tecnológica que pode ser mobilizada para apoiar este retorno, isso poderá fazer com que aquela nascente “tecnologia da educação” dos anos 1970 pareça uma precária pré-história do tecnicismo (FREITAS, 2018, p. 104).

Com o apoio de novas bases tecnológicas, cada vez mais especializadas, executadas em um espaço de mercantilização, o processo de ensino-aprendizagem passa a contar com outras formas de interatividade do estudante com o conteúdo, tornando o trabalho do professor ainda mais dependente do processo tecnológico, que “[...] comanda, por si, o quê, quando e como se ensina” (FREITAS, 2018, p. 105).

Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (FREITAS, 2018, p. 105).



A formação docente é, de fato, uma questão central para pensarmos nas possibilidades de uma educação emancipatória, ao ser reposicionada de forma crítica, como resistência, diante da sociedade digitalmente administrada. Tal como Adorno e Horkheimer (1985) já denunciaram na *Dialética do Esclarecimento*, estamos inseridos num processo de instrumentalização, no qual a produção técnica se entrelaça com as relações de dominação. Há um imperativo de inovação da Educação, no qual as tecnologias digitais estão aliadas, provocando sua disseminação como se, por si, fossem capazes de promover mudanças no processo formativo, ao mesmo tempo que aproxima diferentes gerações (professores e estudantes) e integram os estudantes ao mundo do trabalho.

Para efetivar essa suposta inovação, desencadeia-se um processo de esvaziamento dos conteúdos curriculares para dar lugar às habilidades e às competências comportamentais e atitudinais a serem desenvolvidas de forma a atender às exigências diante da evolução tecnológica. Trata-se de uma concepção de educação utilitarista, pragmática e instrumental.

Nessa conjuntura, as escolas e seus respectivos agentes educacionais procuram adaptar-se a essa nova realidade, cujas relações objetivas tornam-se, cada vez mais, virtuais; para que uma escola esteja *up to date*, ou seja, possa ser identificada como atualizada, tais agentes alardeiam a compra de lousas digitais, aparelhos de televisão com recursos de terceira dimensão e computadores de última geração (ZUIN, 2014, p. 242).

Esse contexto de instrumentalização da Educação, de forma mercadológica, em que a intensidade e velocidade com que as composições e reposições das mercadorias [culturais] se tornam incompatíveis com o tempo necessário para a apropriação das suas funcionalidades de forma crítica, com a substituição do mediato pelo imediato (ZUIN, 2014), faz com que a semiformação não cesse de aumentar, minando as possibilidades de experiências formativas, relações temporais e históricas. A suposta inovação e atualização limita-se à superficialidade das funções imediatas do aparato tecnológico.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações [...]. A semiformação é uma fraqueza em



relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos (ADORNO, 2010, p. 33).

O professor passa, então, a ser retratado como desatualizado, desprovido de fluência digital, que não tem domínio das funcionalidades dos aparelhos e resistente aos modismos da tecnologia<sup>3</sup>. Essas questões são desafios para a formação docente já apontados em outros estudos (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019). O destaque aqui é para o quanto a Educação está sendo invadida pelos avanços tecnológicos sob o interesse de seu empresariamento, o que afeta também a formação docente, sendo as palavras de ordem: inovar, flexibilizar, empreender, criar, superar-se etc.

Nesse contexto, a formação docente tem como foco a apropriação digital, porém de forma instrumental, ficando ausentes, por exemplo, os momentos de diálogo e reflexão crítica sobre a concepção neotecnicista dominante e suas influências nas políticas educacionais, no processo de ensino-aprendizagem e na própria formação docente – inicial e continuada. É necessário trazer como pauta a desnaturalização do imperativo da inovação tecnológica na Educação, que se mostra filiada à manutenção da semiformação.

Essa questão se agravou diante do contexto pandêmico causado pelo Sars-Cov-2, em que a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial ocorreu de forma aligeirada e em detrimento das condições objetivas de escolas, famílias e docentes. Essas tecnologias, que já eram usadas em grande medida de forma pontual, passaram a ser o canal principal para dar continuidade ao semestre letivo.

Sob a máscara da inovação, devido ao uso das tecnologias digitais, as redes de ensino passaram a implantar – de forma improvisada e autoritária, sem estrutura técnica e pedagógica, desprezando a realidade dos profissionais da educação, bem como dos educandos/as e de suas famílias – as denominadas “atividades pedagógicas não presenciais”, tal como aprovado no Parecer CNE nº 5/2020 (BRASIL, 2020 *apud* RIPA, 2020, p. 4).

---

<sup>3</sup> Podemos citar como exemplo as enquetes divulgadas por institutos que se propagam como apoiadores da educação brasileira, utilizando dados sem rigorosidade científica, que assumem o discurso hegemônico e contribuem para submeter a Educação aos interesses imediatos do mercado. Não retratam a situação das escolas, o pouco investimento do País em educação, as condições de trabalho docente e os limites da formação. “Professores são os mais resistentes à tecnologia digital na escola, aponta enquete”, publicada em: <https://bit.ly/3ejG6x1>.



Os professores foram sendo transformados em *youtubers* e *makers*. Tiveram de aprender a operar videoaulas e sistemas de videoconferência. Descobriram que algumas redes de ensino e instituições escolares já tinham *pacotes tecnológicos*, tais como os vendidos pela *Microsoft* ou *Google*, que eram subutilizados e passaram a ser as ferramentas que possibilitaram a implantação do ensino remoto, mesmo que muitos estudantes tenham ficado excluídos por falta de acesso. Aqueles que não tinham adquirido os pacotes pré-pandemia, apressaram a escolha, seduzidos pelas promessas de tornar o professor mais eficiente.

Na página da *Microsoft*<sup>4</sup>, aba Educação<Educadores<Tecnologia em sua sala de aula, temos um exemplo de como as ferramentas e recursos são divulgados:

Com ferramentas e recursos Microsoft gratuitos que ajudam a se preparar, ensinar, avaliar, rastrear e analisar, você terá mais tempo para focar no que é mais importante: seus estudantes. [...] Independente se está elaborando tarefas, distribuindo conteúdo ou controlando os trabalhos de casa, o preparo toma tempo. **Seja mais eficiente** com Sway, OneNote e Teams.

Diante da necessidade de cumprimento do ano letivo via tecnologias digitais, a formação docente tem ocorrido de forma aligeirada e instrumental, baseada na apresentação das ferramentas e sua eficiência. Ao mesmo tempo, o uso dos recursos e sua *ligação direta* com as competências da BNCC eram exigências em termos de planejamento. Questões envolvendo o uso de dados, a falta de acesso, o atendimento aos estudantes com deficiência e os limites e potencialidades das tecnologias digitais de rede em termos pedagógicos, em articulação ao Projeto Político Pedagógico da escola, não foram as abordagens escolhidas.

Em meio à crise sanitária, pacotes educativos, softwares, plataformas, apostilas, cursos aligeirados, equipamentos, webinars, assessorias e consultorias de empresas, dentre outros, foram contratados/comprados sem considerar o acúmulo e a experiência das universidades e órgãos públicos (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 833).

De acordo com os autores, no contexto pandêmico, o trabalho e o lugar do professor reafirmam um “[...] modelo de formação marcado pela lógica pragmática: aprende o conteúdo, aprende fazendo, aprende praticando, aprende em serviço,

<sup>4</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3xID6BS>.



aprende a aplicar o conteúdo e avalia o que aplicou” (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 845). Uma lógica que está ancorada numa racionalização técnica e de administração, adotando como discurso *a incompetência do professor*, que acabam justificando a criação de modelos de formação e aprendizagem docentes.

Segundo Adorno (2003a), uma educação que recupere sua dimensão política e desenvolva a autorreflexão crítica, a autonomia [de pensamento e de ação], a experiência estética, a reeducação dos sentidos e a relação histórica dos conteúdos culturais, ao invés da adaptação e do conformismo, poderia contribuir para vislumbrarmos possibilidades da experiência formativa. É nesse sentido que a Teoria Crítica da Sociedade insiste na potencialidade da crítica negativa e na tentativa de se desnudar as contradições do capitalismo avançado e resistir às amarras da sociedade, que se apresenta digitalmente administrada. Adorno (2010, p. 39) afirma que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”.

Se a Educação, num sentido geral, e a formação docente, para focar na discussão proposta até aqui, estão submetidas aos limites da razão instrumental na sociedade digitalmente administrada, com tendências de aniquilação da experiência formativa, podemos pensar em formas de *desencantamento* pela resistência ao imperativo de sua mercantilização insistindo na crítica dialética e sua expressividade estética (SILVA, 2019).

De acordo com o autor, uma possibilidade para esse desencantamento está na compreensão da Educação por meio de uma racionalidade expressiva, ou seja, uma racionalidade estético-formativa em contraposição a uma razão técnico-instrumental. Inspirado na obra *Teoria Estética* (2015) de Adorno, Silva (2019, p. 161) aponta a necessidade de recuperar os elementos estéticos da Educação, reconhecendo a dialética das obras de arte como “potencial expressivo da racionalidade” e sua linguagem como possibilidade de recuperação do “potencial formativo dos processos educacionais”.

Do mesmo modo como a arte potencializa os esforços para se escapar ao horror da objetificação, também seu elemento expressivo potencializa os aspectos formativos da educação. Isso tem algo a ver com uma inscrição da potencialidade mimética inscrita nas obras de arte. Ao mesmo tempo se

sobressai a dimensão da sensibilidade e expressividade que a razão instrumental reprimiu a si mesma (SILVA, 2019, p. 169).

Dessa forma, assim como a experiência estética provoca um “estremecimento do eu diante da natureza que clama pelo não idêntico”, a experiência formativa precisa introduzir a perspectiva de um “estremecimento constitutivo do sujeito” (SILVA, 2019, p. 173). Para isso, cabe à educação resistir à imposição da sociedade administrada de formar pessoas *ajustadas*, baseada em práticas pedagógicas que visam obter determinados comportamentos pela aquisição de habilidades e competências, retomando a função da Educação de formação de *espíritos livres*.

Nesse sentido, uma articulação entre a formação docente e a experiência estética pode potencializar o estranhamento e a reapropriação entre *espírito e mundo*, ampliando as possibilidades provenientes de uma expressibilidade crítica em substituição aos limites de uma formação aligeirada e meramente instrumental. “Na medida em que se preserve o exercício da crítica estética, a capacidade de problematizar o mundo, está se preservando aspectos importantes da formação crítica dos indivíduos” (SILVA, 2019, p. 176).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Adorno nos convida a analisar e interpretar uma obra de arte moderna de outra forma em sua *Teoria Estética* (2015), destacando que é necessário recuperar a sua relação com a sociedade de forma crítica, procuramos, neste ensaio, discutir como alguns pontos podem ajudar a pensar a experiência formativa docente no contexto atual. Um primeiro ponto diz respeito a pensar o problema educacional, ligado ao problema da *formação crítica do sujeito*. Por isso, pautar uma reflexão apoiada nas elaborações do pensamento crítico frankfurtiano nos remete à necessidade de um *diagnóstico* crítico da sociedade contemporânea.

Para Adorno, essa crítica social implica, no âmbito da Educação, particularmente na formação docente, a busca pela emancipação, que no seu entender não se reduz ao mero *ajuste das pessoas* ao instituído. Nesse sentido, com Adorno, a *adaptação* – promovida pela instituição escolar – não deve conduzir à perda da individualidade de um conformismo uniformizador, ou seja, perder-se do seu



objetivo de emancipação, e sim buscar na *crítica imanente* um processo formativo que rompa com uma formação cultural exclusivamente idealista e reificada.

O pensamento crítico parte de uma brecha entre a imposição objetiva e as determinações subjetivas para legitimar a possibilidade *formativa* (*Bildung*) pela experiência estética das obras de arte. Esse *prisma* proposto é mister e atual na defesa de um pensamento contra os ditames da sociedade tecnologicamente administrada, que durante e pós-pandemia do coronavírus tem se intensificado. Na atualidade, é urgente enfrentar os problemas que estão em evidência nos crimes cometidos contra a vida.

Enfim, cabe à expressividade da experiência estética na formação docente considerar a busca na constituição de sujeitos emancipados, que podem quebrar os esquemas autoritários e centralizadores para abrir espaços constitutivos da reflexão crítica, *da crítica imanente* no âmbito educacional. Nesses termos, é preciso uma reflexão que desvele os termos das determinações sociais objetivas e subjetivas às qual os sujeitos sociais estão submetidos por conta das consequências da pandemia do coronavírus. Não há receitas para isso, mas os contrapassos precisam ser dados. E é o que estamos tentando fazer com nossas pesquisas.

### **ROSELAINE RIPA**

Doutora em Educação pela UFSCar. Professora associada na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação na FAED/UDESC. Integrante do L@bCult e líder do Grupo de Pesquisa "Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul" (CNPQ/UDESC).

### **ALEX SANDER DA SILVA**

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul (2010). Pós-Doutorado PNP/CAPEs no PPGE/UNIMEP no núcleo de História e Filosofia da Educação (2014). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

### **REFERÊNCIAS**

ADORNO, W. T. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, a. 17, n. 56, p. 388-411, 1996.

ADORNO, T. W. Educação: para quê? *In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.



ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. 2. ed. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível: <http://bit.ly/333YP7V>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 208, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TdxMaG>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DALBOSCO, C. A. A formação humana na sociedade digital. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.). *Teoria crítica da cultural digital: aspectos educacionais e psicológicos*. São Paulo: Nankin, 2015.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/36F6gWU>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3z1rrhH>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FOER, F. *O mundo que não pensa: a humanidade diante do perigo real da extinção do Homo sapiens*. Tradução de Debora Fleck. Lisboa: Leya, 2018.

FREITAS, L. C. F. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São



Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3wDDu3r>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MAAR, W. L. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, C. et al. *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo, RS: UPF, 2004.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3yXAtMK>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PUCCI, B.; GOERGEN, P.; FRANCO, R. (orgs.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

RIPA, R. Reflexões interdisciplinares sobre a pandemia da Covid-19: um relato de experiência do ciclo de palestras online. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, n. 2. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wNjPhf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, A. S. *Educação e experiência estética: desencantamento do conceito educativo*. Chapecó, SC: Argos; Criciúma, SC: Ediunesc, 2019.

ZUIN, A. A. S. A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3klmGvl>. Acesso em: 15 jul. 2021.

*Recebido em: 15/07/2021.*

*Aprovado em: 15/08/2021.*