

A ESTÉTICA NA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Gidalti Guedes da Silva ¹

Resumo: O objetivo deste ensaio é refletir sobre a relevância da estética na mediação da aprendizagem de habilidades socioemocionais. Trata-se de um estudo teórico, que aborda o tema à luz de uma ordenação constelatória dos conceitos, em perspectiva dialética. O ensaio é iniciado com o reconhecimento da crise de sociabilidade enfrentada pela sociedade contemporânea, o que torna a aprendizagem de habilidades socioemocionais uma das prioridades da educação. Propõe que o caminho para obter êxito pedagógico perpassa a educação da sensibilidade, por meio de experiências estéticas emancipatórias, que ofereçam as condições necessárias para que se efetivem a aprendizagem no campo dos sentimentos, emoções e dos valores. Para além de modelagem comportamental adaptativa dos sujeitos, por meio da estética, a aprendizagem de habilidades socioemocionais abre portas para a emancipação da percepção fragmentada dos fenômenos sociais e das tramas (inter)subjetivas.

Palavras-chave: Estética; Habilidades Socioemocionais; Educação da Sensibilidade; Experiência Estética; Emancipação.

AESTHETICS IN LEARNING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS

Abstract: The objective of this essay is to reflect on the relevance of aesthetics in mediating the learning of socio-emotional skills. This is a theoretical study, which approaches the topic in the light of a constellation ordering of concepts, in a dialectical perspective. The essay begins with the recognition of the sociability crisis faced by contemporary society, which makes learning socio-emotional skills one of the priorities of education. It proposes that the path to achieving pedagogical success runs through the education of sensitivity, through emancipatory aesthetic experiences, which offer the necessary conditions for learning to take place in the field of feelings, emotions and values. In addition to adaptive behavioral modeling of subjects, through aesthetics, learning socio-emotional skills opens doors to the emancipation of the fragmented perception of social phenomena and (inter)subjective plots.

Keywords: Aesthetics; Socio-emotional skills; Sensitivity Education; Aesthetic Experience; Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Nos parágrafos introdutórios deste ensaio trazemos à memória pensadores de diferentes origens, que têm alertado para a grave crise de sociabilidade que a sociedade contemporânea tem enfrentado. Primeiro, vale recordar a interpelação

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Educação (UFRO). Graduado em Pedagogia (FGD) e em Teologia (UMESP). Professor da UCB, atuando no Núcleo de Formação Geral e Humanística e como Coordenador de Formação Continuada Docente. E-mail: gidalti.gs@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9051-4720>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0196801353162416>.

feita pelo filósofo frankfurtiano, Theodor Adorno, realizada no final dos anos de 1960, durante reflexões sobre o sentido da educação na Alemanha pós-guerra.

A tese que gostaria de discutir é a de que de barbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também **por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição**, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.² Grifo meu.

Diante das contradições presentes em sua geração, Adorno propõe que a maior prioridade da educação não deveria ser a formação técnico-científica da nova geração, mas a educação da sensibilidade humana, uma vez que foi exatamente a racionalidade técnica, sob as rédeas do pragmatismo capitalista, que potencializou a instrumentalização do ser humano, do meio ambiente e do saber científico, colocando-os a serviço da barbárie (nos termos definidos pelo autor).

Na década de 1980, mesmo após o Período de Ouro do capitalismo, como conceitua Hobsbawm³, o reconhecido físico francês Fritjof Capra fez uma constatação alarmante, valendo-se de uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos sociais.

Enquanto as doenças nutricionais e infecciosas são as maiores responsáveis pela morte no Terceiro Mundo, os países industrializados são flagelados pelas doenças crônicas e degenerativas apropriadamente chamadas de “doenças do século”, sobretudo as enfermidades cardíacas, o câncer e o derrame. **Quanto ao aspecto psicológico, a depressão grave, a esquizofrenia e outros distúrbios de comportamento parecem brotar de uma deterioração paralela de nosso meio ambiente social. Existem numerosos sinais de desintegração social**, incluindo o recrudescimento de crimes violentos, acidentes e suicídios; o aumento do alcoolismo e do consumo de drogas; e um número crescente de crianças com deficiência de aprendizagem e distúrbios de comportamento.⁴ Grifo meu.

Capra constata que os especialistas, técnicos de áreas específicas do saber, demonstravam uma incapacidade de compreender e propor alternativas para

² ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 155.

³ Cf. HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

⁴ CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2012. p.22.

superação das patologias sociais de seu tempo. Ele sugere que a busca de respostas para esta crise poderá ser encontrada em abordagens que superem o paradigma cartesiano-newtoniano, o qual comete o erro de desconsiderar os vínculos de interdependência existentes nos fenômenos naturais e sociais.

Na década seguinte, Assmann e Sung⁵ defendem que a solidariedade deve ser reconhecido como princípio organizativo da sociedade, para podermos fazer frente ao avanço do individualismo e da fragmentação social. Neste mesmo período, Bauman publicou “Modernidade Líquida” e, poucos anos depois, “Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos”, quando afirmou:

O desvanecimento das habilidades de sociabilidade é reforçado e acelerado pela tendência, inspirada no estilo de vida consumista dominante, a tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e a julgá-los, segundo o padrão desses objetos, pelo volume de prazer que provavelmente oferecem e em termos de seu “valor monetário”. [...] Nesse processo, os valores intrínsecos dos outros como seres humanos singulares (e assim também a preocupação com eles por si mesmos, e por essa singularidade) estão quase desaparecendo de vista. **A solidariedade humana é a primeira baixa causada pelo triunfo do mercado consumidor.**⁶ Grifo meu.

O sociólogo dedicou os últimos anos de sua vida em publicações e palestras, buscando alertar a atual geração de líderes e educadores dos riscos enfrentados pela atual geração, devido a progressiva desumanização presente na cultura, bem como nos sujeitos, os quais cultivam relações cada vez mais fluidas e utilitaristas.

Partindo das bases da psicologia e da neurociência, Goleman (2012) ressalta que nos países desenvolvidos, onde o estilo de vida capitalista predomina potencializado pelos avanços tecnológicos, há uma tendência

[...] para um individualismo exacerbado, o que acarreta, conseqüentemente, uma competitividade cada vez maior – isso pode ser constatado nos postos de trabalho e no meio universitário. **Essa visão de mundo traz consigo o isolamento e a deterioração das relações sociais.** A lenta desintegração da vida em comunidade e a necessidade de autoafirmação estão acontecendo, paradoxalmente, num momento em que as pressões econômico-sociais estão a exigir maior cooperação e envolvimento entre os indivíduos.⁷

⁵ Cf. ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** Petrópolis: Vozes, 2000.

⁶ BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 96.

⁷ GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p.19.

Em resposta às demandas socioculturais atuais, em 2022, o Relatório da Unesco sobre a educação propõe um novo contrato social por meio da educação, fruto de um consenso ético mínimo entre os humanos. Tendo em vista a promoção de futuros melhores para a humanidade, ao referir-se especificamente aos processos de ensino e aprendizagem, o Relatório adverte:

[..] A pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve **promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão**. Também há o que “desaprender”, como vieses, preconceitos e polarizações hostis. A avaliação deve refletir esses objetivos pedagógicos, de modo a promover crescimento e aprendizagem significativos para todos os estudantes.⁸ Grifo meu.

Cooperação, colaboração e solidariedade são apresentadas como valores e condutas imprescindíveis para que se efetivem novas aprendizagens, que potencializem a inovação, a criatividade e a sensibilidade, rompendo com a racionalidade instrumental e calcada na competitividade excludente, própria do projeto da modernidade. Para ter êxito nesse ousado intento educativo, compreendemos como estratégico a ênfase da formação humana, com foco na aprendizagem de habilidades socioemocionais em todos os níveis e espaços educacionais.

Porém, a aprendizagem de habilidades socioemocionais não se processa do mesmo modo como da aprendizagem dos saberes teóricos ou técnicos. As habilidades socioemocionais estão no campo das competências da dimensão ontológica (saber ser), exigindo uma didática própria, que possibilite a educação da sensibilidade, o que por sua vez confere à estética um lugar pedagógico de privilégio.

Feitas estas considerações e, partindo do pressuposto que as estratégias de ensino devem estar em sinergia com as expectativas de aprendizagem, propomos o objetivo e tese que norteia este capítulo: refletir sobre a relevância da estética na mediação da aprendizagem de habilidades socioemocionais. Para lograr êxito em tal intento, primeiro apresentamos o caráter dialético e emancipatório próprio da estética, enquanto dimensão humana. Em segundo momento,

⁸ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA e a CULTURA. (Unesco). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. **Portal Eletrônico Unesdoc Library** (português) Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> . Acesso em: 14 nov 2023. p. xiv.

estabelecemos a relação entre a estética, a educação da sensibilidade e a aprendizagem das habilidades socioemocionais.

2 ESTÉTICA E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Na atualidade, semanticamente, a estética pode designar “[...] qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas”⁹. Para Hermann¹⁰ a estética (ou filosofia da arte) busca compreender a natureza do belo, das obras de arte e, em especial como se dá a percepção (relação) do sujeito perante a obra de arte. E Herwitz¹¹ aprofunda e reconhece que “A riqueza da estética consiste nas múltiplas posições culturais a partir das quais tomou forma a reflexão sobre a arte, sobre o belo, sobre a sublimidade, sobre a natureza, sobre a emoção, sobre a intuição e sobre a experiência”.

Tomando a estética na interface com a sociologia e com a psicologia social, Adorno enfatiza que não se deve restringir o estético ao “[...] domínio das obras de arte e das ponderações de teoria da arte”¹², uma vez que a dimensão estética do ser humano refere-se à forma da comunicação subjetiva, isto é, à intersubjetividade. A estética, enquanto linguagem artística e simbólica, é modo pelo qual o ser humano expressa sentimentos e intuições. Mas, de modo dialético, é caminho pelo qual ocorrem processos de subjetivação, isto é, quando o sujeito se apropria de conteúdos da cultura, o que confirma o estético como forma de comunicação intersubjetiva inerente ao processo de socialização.

Para Nascimento¹³, a mesma dialética encontrada entre sujeito e objeto, e entre subjetividade e objetividade social, está presente na arte enquanto produto social. Nesta mesma perspectiva adorniana, Hartmann reitera: “A arte é, sem dúvida, uma dimensão sociocultural, ou seja, uma atividade humana que se relaciona com todas as demais atividades intersubjetivas do homem”¹⁴, o que torna

⁹ ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 367.

¹⁰ Cf. HERMANN, Nadja. Estética. *In*: SÍVERES, Luiz; NODARI, Paulo. **Dicionário de Cultura de Paz**. Curitiba: CRV, 2021. v.1.

¹¹ HERWITZ, Daniel. **Estética**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 10.

¹² ADORNO, Theodor. **Kierkegaard**: construção do estético. São Paulo: UNESP, 2010. p. 43.

¹³ Nascimento (2001)

¹⁴ HARTMANN, Hélio. Adorno: arte e utopia: entre o pessimismo político e o otimismo estético. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCL, Bruno (org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001. p. 75.

o estudo da arte uma possibilidade de compreensão de dimensões da subjetividade humana, na análise tanto do sujeito, quanto do imaginário coletivo.

Em “Teoria Estética”, Adorno ¹⁵ vê nas obras de arte um traço singular da própria condição humana, quando evidencia o potencial crítico inerente à obra de arte. Sob forte influência do existencialismo, bem como do materialismo histórico-dialético, o pensador frankfurtiano reconhece o impacto das condições materiais da existência sobre a formação dos sujeitos. Entretanto, como bem ressalta Pucci ¹⁶, “Adorno defende o poder crítico da arte modernista e evidencia o momento negativo intrínseco que a obra de arte exerce em sua relação tensa com a sociedade”.

A partir dessas premissas, podemos deduzir que, nas palavras de Diez, “[...] a arte não deve se render ao fetiche do material, nem à fuga do real, pois no primeiro caso estaria abortando sua vocação e, no segundo, alijando-se do real, do que se passa em sua época, como se a obra se bastasse a si mesma” ¹⁷. Nestes termos, uma experiência artística autêntica deve conduzir o sujeito à autonomia, quando o liberta dos mecanismos estéticos ideológicos, que apresentam a realidade de modo distorcido, fragmentado, ao passo que reduzem a imaginação.

Para além disso, este caráter eminentemente dialético da obra de arte revela um movimento existencial inerente à condição humana: de um lado está a tendência dos sujeitos de adaptarem-se às condições materiais e socioculturais estabelecidas; de outro lado está sua capacidade de reagir de modo criativo frente a esta realidade dada, estimulada pelo raciocínio crítico, pela intuição e pelo espanto. Por isso deduzimos haver na experiência estética uma possibilidade de emancipar a consciência humana da racionalidade técnica objetificada (reificação), que limita a sensibilidade humana e reduz a percepção de si mesmo e do mundo no qual está inserido.

Como forma de expressão subjetiva, o sujeito recorre à arte, na produção ou contemplação da poesia, das cores, das formas, da música e outras maneiras de expor aquilo que não pode ser dito em categorias racionais tão precisas, tão pouco pode ser encontrado objetivamente na realidade que se vive. Na arte, mesmo que

¹⁵ Cf. ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2012.

¹⁶ PUCCI, Bruno. Indústria cultural e educação. In: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara (org.). **Indústria cultural e educação**: ensaios, pesquisas, formação. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 386.

¹⁷ DIEZ, Carmem. Theodor Adorno e Marc Chagall: estéticas de manifesto como *confinium* de resistência. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno (ORGs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/ UNIMEP, 2001. p. 126.

se busque a *mimesis* do mundo dado, o belo revela-se como contraponto ao vivido, potencializando a capacidade humana de estranhamento da realidade posta, e de espanto diante de si mesmo e do mundo.

Notadamente este conceito nos permite compreender o potencial autopoiético do ser humano, reconhecido como ser que se constitui a partir das múltiplas experiências vivenciadas no seu cotidiano. Ele abre janelas para o entendimento da força socializadora dos grupos e coletividades sobre os indivíduos, mas também ressalta a possibilidade de ação recriadora dos sujeitos sobre o meio no qual estão inseridos. Neste sentido, compreendemos que

[..] A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se iguais, mas tornam-se também diferentes uns dos outros. A educação é o movimento que permite a homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade, uma proximidade, que os leva a tornarem-se iguais; mas, esse movimento, ao ser produzido, é mediado por condições subjetivas, o que faz com que os indivíduos se tornem iguais e diferentes ao mesmo tempo. Tal movimento atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, de realização individual.¹⁸

Esse caráter dialético dos processos educativos é potencializado por aprendizagem mediadas por experiências estéticas, sobretudo pelo fato de tais experiências possibilitarem aprendizagem de habilidades socioemocionais e de valores, os quais interferem decisivamente na formação dos sujeitos.

Em decorrência disso, reside um sentido estético, ético e político da educação. Um sentido estético por significar uma mudança de perspectiva própria de uma consciência reflexiva não reificada, que redescobre a condição humana; um sentido ético, pois esta redescoberta conduz o educador a eleger a defesa da vida por valor maior, como opção existencial a priori, para além do pragmatismo e do utilitarismo da modernidade capitalista. E, no sentido político, o estético e o ético são objetivados por meio de ações concretas nos espaços públicos e na construção da cidadania.

Por fim, da relação entre estética e educação, reforçamos a necessidade de uma ação intencional consciente na estruturação de programas e projetos formativos para professores voltados para a reeducação da sensibilidade humana, por meio de experiências estéticas de aprendizagem, que oportunizem aos professores o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

¹⁸ SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008. p.23.

3 ESTÉTICA, EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Em “Competência e Sensibilidade Solidária”, Sung e Assmann (2000) apresentam uma abordagem crítica e propositiva sobre o conceito de competência. Os autores enfatizam que o fazer educativo pode e deve contribuir para o fortalecimento da solidariedade, de relações menos competitivas e predatórias, mais colaborativas e cordiais. Como dito nos parágrafos introdutórios, estas aprendizagens são próprias da dimensão ontológica do ser humano (aprender a ser), relacionada ao desenvolvimento moral e à aprendizagem de habilidades socioemocionais.

Ao refletir sobre uma das causas do enfraquecimento dos laços de solidariedade, Sung ressalta: “Nós temos dificuldade em ver a interdependência por que fomos e somos continuamente treinados para não a ver”¹⁹. Para o autor, a maneira como os sujeitos percebem o mundo ao seu redor interfere na construção de valores e na maneira como se relacionam com as pessoas ao seu redor. Neste sentido, Sung considera que um dos problemas está na sensibilidade, na forma como percebemos o mundo. Em complementação, ele situa que os sentidos estão condicionados pela consciência daquele que vê, por isso, a mudança radical necessária à Educação passa por um processo de conversão dos valores e crenças que estruturam a consciência.

Sung²⁰ e Adorno²¹ concordam com o fato de que a falta de percepção dos vínculos de interdependência é um problema estético, que está presente desde a categórica separação entre sujeito e objeto, a rígida especialização dos saberes, que aborda fenômenos complexos a partir de caixas isoladas de conhecimento. Aqui questionamos: como transgredir e desconstruir a percepção fragmentada de si próprio e do mundo? Como (re)educar os sentidos, de modo que a percepção dos vínculos de interdependência se desenvolva nos sujeitos?

Aqui importa salientar a diferença existente entre o conhecimento e o reconhecimento:

O conhecimento ocorre quando eu reorganizo a minha mente e sou capaz de utilizar os conceitos e a lógica aprendidos para solucionar problemas, lidar e organizar novos dados ou para criar novos conhecimentos. Agora, do conhecimento para o reconhecimento é um passo diferente. O reconhecimento da interdependência exige experiências de aprendizagem

¹⁹ SUNG, Jung. **Conhecimento e solidariedade**. São Paulo: Salesiana, 2002. p.48.

²⁰ Cf. SUNG, Jung. **Conhecimento e solidariedade**. São Paulo: Salesiana, 2002.

²¹ Cf. ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2012.

e de vida que vão além do mero conhecimento intelectual. É algo que penetra no nosso ser e se torna parte de nosso existir.²²

Ao referir-se às injustiças sociais e à educação para a solidariedade, Sung (2002), acrescenta:

No caso da solidariedade aos excluídos, o conhecimento e o reconhecimento da interdependência são fundamentais e são o primeiro passo, imprescindível. Se queremos educar os jovens para a solidariedade, temos de lhes mostrar a interdependência como um fato e lhes ajudam a ter experiências de aprendizagem e de vida que lhes permitam não só conhecer, mas também reconhecer existencialmente esse fato.²³

O alcance desse aprendizado transcende o conhecimento meramente cognitivo e alcança a profundidade existencial. Vai além de mera modelagem comportamental de cunho mais coercitivo, adaptativo dos sujeitos, uma vez que estas aprendizagens envolvem sentimentos e emoções vinculados com estruturas da subjetividade. Esse nível de aprendizagem alcança camadas do ser, transcendendo a superficialidade dos processos mentais relacionados à memorização e à mecanização. Tem maior impacto pedagógico que as operações cognitivas relacionadas às aprendizagens teóricas e não se limita aos saberes técnicos.

Daí, para Werneck,

[...] o simples desenvolvimento de objetivos intelectivos não leva ao correspondente desenvolvimento dos comportamentos afetivos adequados. A educação dos comportamentos afetivos exige, ao que parece, experiências de aprendizagem específicas.²⁴

Para a autora, a aprendizagem de habilidades socioemocionais perpassa a educação da sensibilidade humana, por meio de experiências sensoriais e afetivas relacionadas aos conteúdos estudados. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem precisam valorizar a experiência do rever, do transver o mundo, do resignificar, do abrir-se novamente à suspeita e ao espanto.

Por conseguinte, De Lucca ao traduzir o pensamento do filósofo Josef Pieper, afirmam que:

[...] existem algumas experiências na vida que são capazes de criar “abalos” no ser humano. Por abalos, entendem-se as experiências que são capazes de nos devolver à consciência de que somos humanos.

²² SUNG, Jung. **Conhecimento e solidariedade**. São Paulo: Salesiana, 2002. p. 57.

²³ *Idem*.

²⁴ DE LUCCA, Lisie. **Arte na escola: experiência estética como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para o “ser mais”**. 2013. (Dissertação de Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9695>. Acesso em: 10 jan. 2021. p. 85.

Experiências que nos suspendem da inércia da vida cotidiana, deste dito mundo do trabalho e nos devolvem à nossa humanidade.²⁵

Algumas experiências da vida podem contribuir para que estes ditos abalos positivos ocorram: a experiência filosófica, a consciência da finitude da vida, a experiência religiosa, o amor e a arte. Todas estas experiências, a seu modo, estão vinculadas à experiência estética, enquanto linguagem humana, a qual “[...] convida o espectador e/ou artista a ir além, ativamente, na busca pelo enriquecimento de suas percepções”²⁶.

Outra contribuição valorosa de Werneck²⁷ é que nossos sentimentos se configuram em experiências cotidianas que se dão entre a sensibilidade e o valor. Esta forma de compreender os sentimentos, além de subsidiar o planejamento de estratégias de mediação da aprendizagem de competências socioemocionais, indica o caráter integrador da experiência, a qual não pode ser reduzida às suas expressões emocionais. Os sentimentos possuem uma intercessão, uma relação entre as crenças estruturantes da dimensão intelectual da consciência, com a dimensão sensível desta mesma consciência. Enquanto a dimensão intelectual é formada por meio de processos cognitivos de aprendizagem, a sensibilidade resulta das próprias memórias e registros das experiências afetivas vivenciadas por cada pessoa.

Fica evidente que valer-se da estética e das linguagens artísticas é um caminho viável na mediação de aprendizagem de habilidades socioemocionais, uma vez que, na relação com a obra de arte (enquanto aquele que contempla ou aquele que a produz), o educador e o educando poderão alcançar as dimensões mais profundas de aprendizagem, que integram sensibilidade e valor. Os autores deixam um prognóstico:

[..] Os professores, ao desenvolverem o conhecimento sensível, aperfeiçoam suas relações interpessoais, em espaços de fruição ou cenários de construção da expressividade humana. A arte e o artista como realidades concretas estimulam o imaginário da existência humana. Ao integrá-los a sua experiência de vida, o professor também passa a integrar diferentes conhecimentos, transformando-os em comportamentos passíveis de serem transmitidos e apreendidos.²⁸

²⁵ *Idem*, p.24.

²⁶ *Idem*, p. 28.

²⁷ Cf. WERNECK, Vera. **Educação e sensibilidade**: um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

²⁸ CARVALHO, Carla; BUFREM, Leilah. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí: UNIVALI/Maria do Cais, 2006. p.58.

Para que uma habilidade socioemocional seja aprendida, é necessário que a pessoa, primeiramente, tome ciência e reconheça existencialmente que necessita reconsiderar suas crenças, valores e memórias afetivas, os quais podem comprometer negativamente a maneira como lida com suas emoções e como se relaciona com as pessoas ao seu redor. Torna-se necessário o desenvolvimento de uma consciência autorreflexiva, na busca permanente de um autoconhecimento que inclua a compreensão dos sentimentos e emoções²⁹.

O educador que pretende promover a aprendizagem de habilidades socioemocionais necessita ter em mente que os percursos formativos devem considerar este caráter integrador da experiência, que concilia aspectos subjetivos e objetivos da consciência. E aqui é oportuno recordarmos o conceito de experiência formativa para Adorno. Em sua obra “Teoria Estética”, no aforismo intitulado “Atitude a respeito da práxis; efeito, vivência, comoção”, o pensador apresenta algumas reflexões que nos ajudam a melhor compreender o conceito de experiência³⁰.

Para tanto, ele busca estabelecer uma diferença entre os conceitos *Erlebnis* (Vivência) e *Erfahrung* (Experiência): “A experiência da arte enquanto experiência da sua verdade ou inverdade é mais do que uma vivência subjetiva: é a irrupção da objetividade na consciência subjetiva”³¹. A irrupção é compreendida como “[...] a explosão de algo vivo que vem de dentro, atinge com intensidade seu contemplador, e lhe propicia o contato íntimo com o conteúdo de verdade que ela carrega em suas entranhas”³².

A vivência é a seu modo a presença do sujeito no processo da construção subjetiva do conhecimento. Contudo, ela é como uma irmã mais nova da experiência, pois é marcada por sua superficialidade, pela não plena entrega do sujeito ao objeto. A vivência, portanto, está presente nos momentos aligeirados de formação, onde os estudantes são estimulados o suficiente para o conhecimento superficial, mas não possuem um espaço-tempo de qualidade que os permita alcançar maior significado e profundidade.

Já a experiência (a filosófica e a estética), como exercício interpretativo do objeto apreendido pelos instrumentos de coleta, se caracteriza por sua

²⁹ Cf. GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

³⁰ Cf. ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2012.

³¹ ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2012. p.368.

³² AQUINO, L. C. de; ROMEIRO, A. E; PUCCI, B. A obra-de-Arte como Práxis. **Artefilosofia** (UFOP), v. 19, 2015, p. 169.

profundidade, pelo autorrecolhimento e exercício meditativo. Para melhor explicar sobre a intensidade da experiência, o frankfurtiano diz: “[...] O abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceito usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. É antes um momento de liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude”³³.

O fazer pedagógico que se dá por meio da experiência demanda de um tempo de qualidade, no qual o pesquisador, ciente de suas fragilidades conceituais, permite-se o flunar descompromissado na contemplação do objeto. Trata-se de um olhar não utilitarista, não reducionista, aberto à intuição e ao *insight*, na expectativa de que o próprio fenômeno suscite questionamentos ainda não realizados, ou faça insurgir novas categorias de análise, novas sensibilidades, superando as abordagens que impõem aos objetos os dogmas científicos já sistematizados³⁴. É a proposta de uma atitude estética de permanente suspeita, sensível ao reencontro do sujeito com a atitude filosófica do espanto, que valoriza o conhecimento imediato, adquirido pela razão sensível, mas que não se esgota nele, e se projeta numa percepção crítica do dado aparente.

Esta tese é corroborada por outros autores, quando afirmam que nós, seres humanos, “Ampliamos nossa capacidade de sentir quando liberamos espaço generoso e destacado à percepção à imaginação ao ler ou visualizar uma obra de arte, expressa em qualquer linguagem”³⁵. Seguindo os mesmos caminhos da autonomia da arte, a experiência estética formativa deve possibilitar que o educador e o educando assumam uma postura dialética, que promova a reaproximação entre sujeito e objeto, que priorize a redescoberta do outro, pela reeducação da sensibilidade, no reencontro do humano não-reificado consigo mesmo.

Fica estabelecida, portanto, a relação entre estética, educação da sensibilidade e aprendizagem de habilidades socioemocionais. Nos espaços educativos formais e não formais, o desenvolvimento destas habilidades depende de que educador reconheça o lugar pedagógico de privilégio à experiência estética. Equivale dizer que as estratégias de ensino, os objetos de aprendizagem e o uso das tecnologias deve estar a serviço da promoção desta experiência formativa mais profunda. É neste espaço-tempo que os sujeitos são acessados por meio da

³³ ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2012. p.369.

³⁴ Cf. ADORNO, Theodor. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

³⁵ CARVALHO, Carla; BUFREM, Leilah. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: UNIVALI/Maria do Cais, 2006. p.47.

linguagem estética, abrindo-se para aprendizagem no campo dos sentimentos e emoções.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente ensaio, após apresentar o caráter dialético e emancipatório da estética, buscamos compreender a relevância da estética na mediação da aprendizagem de habilidades socioemocionais. A tese foi defendida desde pressupostos filosóficos, psicossociais e pedagógicos. O ensaio se apresenta mais como uma provocação desde os fundamentos epistemológicos da educação, abrindo a possibilidade de desdobramentos nas práticas de ensino-aprendizagem.

As estratégias pedagógicas da arte educação ganham destaque, pois para além de mero embelezamento dos conteúdos, a estética é apresentada como condição sem a qual a aprendizagem de habilidades socioemocionais ficará prejudicada. Educação da sensibilidade não pode ocorrer por meios que ignoram a própria sensibilidade, pois não basta que o estudante saiba descrever analiticamente os sentimentos e emoções, mas que ele consiga sentir de modo diferente, perceber o outro ser humano em sua dignidade intrínseca, perceber a si mesmo de forma mais saudável e acolhedora.

Agora, nas considerações finais deste ensaio, buscando coerência entre o conteúdo do que propomos e a forma como expressamos, recorreremos ao pensador brasileiro Rubem Alves que, ao abordar o dilema da educação, propõe um breve conto: Certa vez, um bom monarca, preocupado com a nutrição de seu povo, criou um projeto alimentar denominado Todos nos Restaurantes³⁶. Nessa parábola, os alimentos servidos ao povo representam os saberes científicos e os valores que o Estado tem por missão divulgar e ensinar aos seus cidadãos, no contexto da sociedade contemporânea democrática.

Para dar ênfase em colocar em prática sua nova política alimentar, o monarca substituiu o seu velho cozinheiro por cientistas, especialistas em nutrição. Mas o projeto não deu bons resultados, uma vez que, apesar de bem balanceados, os alimentos não eram bem digeridos pelas pessoas, que passavam mal e ficaram

³⁶ Cf. ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2006.

fracas. Foi quando o monarca substituiu os chefes da cozinha real por outros, conhecedores profundos dos processos digestivos. Infelizmente, as soluções dadas por eles não foram suficientes para sanar o problema, pois os alimentos não apeteciam os cidadãos.

Para poder sanar de vez essa questão, o monarca recorreu aos saberes do seu velho cozinheiro, que não sabia das teorias científicas da nutrição (saberes específicos), tão pouco dos processos digestivos (isto é, das teorias da aprendizagem), mas atentava-se aos prazeres e à beleza presentes no cozinhar (saberes pedagógicos e estéticos), pois considerava a tarefa de cozinhar para as pessoas uma arte, que integra os valores nutricionais dos alimentos aos elementos estéticos presentes no momento da alimentação.

Ao findar o conto, Alves deixou uma breve reflexão, que merece ser citada, a saber:

Essa é uma parábola que dedico aos que ensinam, porque ensinar é igualzinho a cozinhar. O professor é um *chef* que prepara e serve refeições de palavras a seus alunos. Durante anos consecutivos, nossos professores têm aprendido teorias científicas sobre a educação, achando que é assim que se formam professores. Existe, de fato, uma ciência da educação, como também existe uma ciência do piano. Mas a ciência da educação não faz um professor, da mesma forma como o conhecimento da ciência do piano não faz um pianista. Muitos professores maravilhosos nunca estudaram as disciplinas pedagógicas. Se os alunos refugam diante da comida e se, uma vez engolida, a comida provoca vômitos e diarreia, isso não quer dizer que os processos digestivos dos alunos estejam doentes. Quer dizer que o cozinheiro-professor desconhece os segredos do sabor. A educação é uma arte. O educador é um artista. Aconselho os professores a aprender seu ofício com as cozinheiras.³⁷

Concluimos aqui, manifestando o desejo de que as habilidades socioemocionais sejam amplamente reconhecidas como uma necessidade da educação contemporânea. Indo além, fica a expectativa de que os educadores que ousam encarar este desafio, se utilizem de recursos didáticos apropriados, de modo que tenham maior êxito pedagógico. Que, como educadores, sejamos mais artistas.

5 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

³⁷ ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2006. p.39.

ADORNO, Theodor. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

ADORNO, Theodor. **Kierkegaard: construção do estético**. São Paulo: UNESP, 2010.

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2012.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

AQUINO, L. C. de; ROMEIRO, A. E; PUCCI, B. A obra-de-Arte como Práxis. **Artefilosofia** (UFOP), v. 19, 2015, p. 156-171.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2012.

CARVALHO, Carla; BUFREM, Leilah. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: UNIVALI/Maria do Cais, 2006.

DE LUCCA, Lisie. **Arte na escola: experiência estética como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para o “ser mais”**. 2013. (Dissertação de Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9695>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DIEZ, Carmem. Theodor Adorno e Marc Chagall: estéticas de manifesto como *confinium* de resistência. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno (ORGs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/ UNIMEP, 2001. p.123-134.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HARTMANN, Hélio. Adorno: arte e utopia: entre o pessimismo político e o otimismo estético. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001. p. 75 – 91.

HERMANN, Nadja. Estética. *In*: SÍVERES, Luiz; NODARI, Paulo. **Dicionário de Cultura de Paz**. Curitiba: CRV, 2021. v.1.

HERWITZ, Daniel. **Estética: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NASCIMENTO, Amós. De Kierkegaard à dialética da comunicação: transformação da estética, ética e religião na “habilitation” de Theodor Adorno. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno

(orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/ UNIMEP, 2001. p. 93-121.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA e a CULTURA. (Unesco). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. **Portal Eletrônico Unesdoc Library** (português) Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 14 nov 2023.

PUCCI, Bruno. Indústria cultural e educação. *In*: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara (org.). **Indústria cultural e educação**: ensaios, pesquisas, formação. Araraquara: JM Editora, 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SUNG, Jung. **Conhecimento e solidariedade**. São Paulo: Salesiana, 2002.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

WERNECK, Vera. **Educação e sensibilidade**: um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.