



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA

APESAR DE TUDO:

INDÚSTRIA CULTURAL, ENSINO DE ARTE E SUAS
INTERSEÇÕES NO PROCESSO DE (SEMI) FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2019

GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA

APESAR DE TUDO:

INDÚSTRIA CULTURAL, ENSINO DE ARTE E SUAS
INTERSEÇÕES NO PROCESSO DE (SEMI) FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan de Oliveira

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pestana, Guiomar Gomes Pimentel dos Santos.

Apesar de tudo: : indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para a educação infantil e anos iniciais / Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana. - Londrina, 2019.

163 f. : il.

Orientador: Marta Regina Furlan de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Indústria cultural. - Tese. 2. Ensino de Arte. - Tese. 3. Formação do professor - Tese. 4. Teoria Estética e emancipação. - Tese. I. Furlan de Oliveira, Marta Regina . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA

APESAR DE TUDO:

INDÚSTRIA CULTURAL, ENSINO DE ARTE E SUAS INTERSEÇÕES
NO PROCESSO DE (SEMI) FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 14 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho a todos os professores que não aprendem e não ensinam APENAS coisas, mas que pensam a respeito e que querem construir sob o teu desejo, imagens que rompem a barreira que asseguram existir entre a realidade e a utopia¹.

¹ Inspirada na obra de Goytisoló apud Hernández (2000).
GOYTISOLO, José Agustín. A melhor escola. *In*: HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.6.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe pelas grandes lições a respeito da vida.

A meu marido, que mesmo diante de tantas situações adversas para a realização deste trabalho, resistiu bravamente comigo durante todo processo dando-me todo o suporte necessário e pelos mimos encontrados nas madrugadas para que fossem acalentadas as noites de estudo.

A meus filhos por mostrar-me que o caminho do amor é uma escolha.

A minha orientadora, Marta Regina Furlan de Oliveira, por acreditar em mim, por dar-me asas e permitir que eu tivesse liberdade para traçar meu voo sem perder o vigor da teoria, com respeito a minha forma de expressão e o meu tempo de apropriação, exercitando, assim, genuinamente seu ofício de mestre.

Ao projeto de pesquisa “Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente na primeira infância: da semiformação à emancipação humana” da Universidade Estadual de Londrina por suas reflexões e contribuições teóricas.

Aos professores que não apenas colaboraram com a pesquisa, mas se dispuseram a participar do processo de formação, mesmo de curta duração porém de grande intensidade acarretando reflexões significativas para ambas as partes.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória, principalmente, aos que trouxeram Arte para a minha vida.

Às queridas amigas que, gentilmente, forneceram-me seus livros, textos, ombros e cafés.

Em especial, à Thaís Pettinari, por sua intensa sensibilidade, troca e reflexões a respeito do tema, por alimentar-me de imagens e textos pontuais que revigoravam-me, faziam-me acreditar e ter persistência no caminho escolhido.

A mim por ter continuado a caminhar e a você por dispor-se a ler a minha caminhada.

Nisto, pois, a imagem arde.

Arde com o real do que, em um dado momento, se acercou (como se costuma dizer, nos jogos de adivinhações, “quente” quando “alguém se acerca do objeto escondido).

Arde pelo desejo que a anima, pela intencionalidade que a estrutura, pela enunciação, inclusive a urgência que manifesta (como se costuma dizer “ardo de amor por você” ou “me consome a impaciência”).

Arde pela destruição, pelo incêndio que quase a pulveriza, do qual escapou e cujo arquivo e possível imaginação é, por conseguinte, capaz de oferecer hoje.

Arde pelo resplendor, isto é, pela possibilidade visual aberta por sua própria consumação: verdade valiosa mas passageira, posto que está destinada a apagar-se (como uma vela que nos ilumina mas que ao arder destrói a si mesma).

Arde por seu intempestivo movimento, incapaz como é de deter-se no caminho (como se costuma dizer “queimar etapas”), capaz como é de bifurcar sempre, de ir bruscamente a outra parte (como se costuma dizer “queimar a cortesia”; despedir-se à francesa).

Arde por sua audácia, quando faz com que todo retrocesso, todas retiradas sejam impossíveis (como se costuma dizer “queimar os navios”).

Arde pela dor da qual provém e que procura todo aquele que dedica tempo para que se importe.

Finalmente, a imagem arde pela memória, quer dizer que de todo modo arde, quando já não é mais que cinza: uma forma de dizer sua essencial vocação para a sobrevivência, apesar de tudo. Mas, para sabê-lo, para senti-lo, é preciso atrever-se, é preciso acercar o rosto à cinza. E soprar suavemente para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor, seu resplendor, seu perigo. Como se, da imagem cinza, elevara-se uma voz: “Não vês que ardo?”.

Georges Didi-Huberman

PESTANA, Guiomar Gomes Pimentel dos Santos. **Apesar de tudo:** indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para a educação infantil e anos iniciais. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar e refletir a respeito das imagens geradas pela indústria cultural e da degradação da formação cultural instauradas na sociedade e no ambiente escolar, reconhecendo a necessidade do ensino de Arte voltado para a reflexão crítica tanto na formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental quanto na prática docente emancipatória do ensino. Este trabalho explicitou o papel da experiência no desenho de propósitos de vida e sua contribuição para a autonomia de pensamento com foco na humanização das relações contra a barbárie; considerou o contexto da indústria cultural e da semiformação, suas influências e implicações no processo educacional e formativo de identidades; caracterizou e analisou os tipos de experiências consideradas formativas em Arte pelos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental dialogando com o processo de formação e semiformação. A metodologia teve sua fundamentação teórica foi conduzida pela Teoria Crítica e, principalmente, pelos seus autores Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Na interseção com a formação cultural e a dimensão formativa das Artes Visuais, recorremos a Adorno e seguimos propondo um diálogo com Fernando Hernández, Ana Mae Barbosa e representantes da arte-educação brasileira. Uma pesquisa de campo qualitativa foi realizada com graduandos de Pedagogia e professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do município de Londrina e arredores. Os participantes foram organizados em três grupos: formação inicial em Pedagogia, formação em serviço em curso livre para professores de educação infantil e anos iniciais e formação continuada em pós graduação *Lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil. A coleta de dados ocorreu por meio da narrativa de autorreflexão crítica sobre as experiências artísticas, estéticas e de formação em Arte dos professores e ainda contou com um questionário com perguntas abertas. A análise foi feita da perspectiva da Teoria Crítica, que evidenciou dados relevantes referentes a formação docente como a presença da indústria cultural, a predominância do fazer sobre o pensar e a fragilidade da formação cultural, mas também mostrou que esta vulnerabilidade tem percurso histórico. Ainda finalizou com as contribuições da Teoria Estética para o ensino da Arte de modo favorecer a ressignificação do processo formativo docente, a emancipação e sensibilização do indivíduo pelo caminho da experiência formativa.

Palavras-chave: Indústria cultural. Ensino de arte. Formação do professor. Teoria estética. Emancipação.

PESTANA, Guiomar Gomes Pimentel dos Santos **Nonetheless**: cultural industry, art education and its intersections in the process of (semi) teacher training for early childhood education and early years. 2019. 163 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze and reflect on the images generated by the cultural industry and the degradation of cultural formation established in society and in the school environment, recognizing the need for art education focused on critical reflection in both teacher training and early childhood and early years of elementary education and in the teaching emancipatory teaching practice. This paper explicated the role of experience in the design of life purposes and its contribution to the autonomy of thought focused on the humanization of relationships against barbarism; considered the context of the cultural industry and the semiformation, its influences and implications in the educational and formative process of identities; characterized and analyzed the types of experiences considered as formative in Art by teachers of early childhood education and initial years of elementary education in dialogue with the process of formation and semiformation. The methodology had its theoretical foundation was conducted by Critical Theory and mainly by its authors Theodor W. Adorno and Max Horkheimer. At the intersection with the cultural formation and formative dimension of the Visual Arts, we turn to Adorno and continue to propose a dialogue with Fernando Hernández, Ana Mae Barbosa and representatives of Brazilian art education. A qualitative field research was carried out with undergraduates of Pedagogy and teachers of the infantile education and initial years of basic education of the municipality of Londrina and environs. Participants were organized into three groups: initial training in Pedagogy, ongoing on-the-job training for early childhood teachers and initial years, and continuing education in Lato sensu postgraduate in Pedagogical Work in Early Childhood Education. The data collection took place through the narrative of critical self-reflection about the artistic, aesthetic and training experiences in teachers' art and also had a questionnaire with open questions. The analysis was made from the perspective of Critical Theory, which showed relevant data regarding teacher education such as the presence of the cultural industry, the predominance of doing about thinking and the fragility of cultural formation, but also showed that this vulnerability has a historical trajectory. He also finalized with the contributions of the Aesthetic Theory for the teaching of Art in order to favor the resignification of the formative teaching process, the emancipation and sensitization of the individual along the way of the formative experience.

Keywords: Cultural industry. Teaching of art. Teacher training. Aesthetic theory. Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Krajcberg, Frans. Sombras e raízes. Década de 80. Escultura - madeira e pigmentos naturais. 45 x 30 x 15 polegadas	25
Figura 2 –	MUŠIČ, ZORAN. Desenho feito no campo de concentração de Dachau, Alemanha, 1945.....	28
Figura 3 -	Mušič, Zoran. Pintura feita na década de 1970, da série <i>Nós não somos os últimos</i>	29
Figura 4 -	Manchetes de notícias. 2017. Colagem.	30
Figura 5 -	<i>Angelus Novus</i> . Paul Klee. 1920. Pintura. Óleo e aquarela sobre papel. Museu de Israel	33
Figura 6 -	Grafite. Fotografia. Rogério Santos. 30/05/2010.....	35
Figura 7 -	Grafite. Bansky. 2014.....	37
Figura 8 -	Ilustração de Joan Negrescolor, 2016.....	41
Figura 9 -	Magalhães, Fernanda. Classificações Científicas da Obesidade. 2000.....	46
Figura 10 -	Magalhães, Fernanda. Série Autorretrato no Rio de Janeiro (2,5 e 8), fotografia, 1993	49
Figura 11 -	A traição das imagens, René Magritte, 1928-1929. Óleo sobre tela, 62,2 x 81 cm.....	51
Figura 12 -	A simplicidade envolvida na produção de um artista popular versus a complexidade de sua obra.....	56
Figura 13 -	Tira de história em quadrinhos da Mafalda. Quino.....	58
Figura 14 -	Fotografia tirada no campus CECA da Universidade Estadual de Londrina, próximo a data de comemoração ao Dia da Consciência Negra. 23/11/2017	61
Figura 15 -	Publicidade.....	63
Figura 16 -	Conteúdo de Marca.....	63
Figura 17 -	Bloco de Carnaval Cacique de Ramos. Fotografia. 1972/1978. Carlos Vergara	64
Figura 18 -	Onde estamos indo? 2018, Chiharu Shiota. Göteborgs konstmuseum - Museu de Arte de Gotemburgo, Gotemburgo / Suécia, foto de Hossein Sehatlou	78
Figura 19 -	Todos os Rios levam à sua boca (1989), Leonilson.....	87

Figura 20 - Carimbo com os pés. Atividade encontrada com facilidade na Educação Infantil.....	93
Figura 21 - Resultado e processo são importantes. O resultado passa a ser fruto de uma experiência que possui significado e alia conhecimento.....	94
Figura 22 - Sentir a linha no corpo e desenhá-la.....	98
Figura 23 - A linha no corpo	99
Figura 24 - Ideias surgindo da simplicidade.	100
Figura 25 - Captura de parte da tela de site dedicado a desenho estereotipados para colorir destinados a educação infantil e ensino fundamental.....	110
Figura 26 - Reprodução do quadro Flowers, de Romero Britto.	111
Figura 27 - Produtos com referência na produção de Romero Britto.	111
Figura 28 - Homem chora abraçado ao corpo do filho morto em atentado na cidade síria de Aleppo.....	130
Figura 29 - A Pietà (1499), de Michelangelo Buonarroti. Escultura em mármore. Basílica de São Pedro, Vaticano.....	130
Figura 30 - Série conhecida como Fotografias de Sonderkomando, enumeradas pelo Museu do Estado de Auschwitz-Birkenau na sequência 280, 281, 282 e 283. (1944).....	133
Figura 31 - Cartaz da exposição Arte Degenerada	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AIC	Anistia Internacional da Catalunha
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA/USP	Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RTV UNICAMP	Rádio e TV da Universidade de Campinas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	AO ANDAR SE FAZ CAMINHO	14
2	A EXPERIÊNCIA QUE REVELA CAMINHOS	24
2.1	NÓS NÃO SOMOS OS ÚLTIMOS	28
2.2	ANGELUS NOVUS	31
2.3	TEORIA CRÍTICA: DE QUÊ E PARA QUÊ?.....	34
2.3.1	Kant e o Esclarecimento	42
3	“ISTO NÃO É UM CACHIMBO”	51
3.1	INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: O QUE É PRECISO SABER?.....	52
3.2	EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO	68
4	ONDE ESTAMOS INDO? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	77
5	“TODOS OS RIOS LEVAM À SUA BOCA” – O PERCURSO METODOLÓGICO	86
5.1	EM CENA: SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	88
5.2	ABRE-SE A CORTINA: A METODOLOGIA.....	91
5.3	ANÁLISE DOS DADOS: INTERSEÇÕES NO PROCESSO (SEMI) FORMATIVO DOCENTE	103
5.3.1	Nos Questionários, os Reflexos.....	116
6	LEVANTES: ARTE, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	126
7	TÔ DESPENDINDO PARA PODER VOLTAR – CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	144

APÊNDICES	154
APÊNDICE A – Proposta para narrativa autorreflexiva crítica.....	155
APÊNDICE B – Questionário para coleta de dados	156
APÊNDICE C – Qr-code para acessar os vídeos citados.....	159
ANEXOS	160
ANEXO A – Declaração de concordância da instituição co- participante.....	161
ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	162
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	166

1 AO ANDAR SE FAZ CAMINHO²

Caminhante, são teus passos o caminho e nada mais
Antônio Machado

As escolhas revelam caminhos e nos revelam. Ao escolher a temática para o estudo e pesquisa, revelo-me. Revelo minha formação como professora, minha trajetória, minha identidade, minhas experiências formativas e profissionais.

Este trabalho revela a busca por minha coerência profissional e a culminância da junção de todas as áreas que fizeram parte de minha formação, como o curso técnico em Publicidade, as graduações em Jornalismo, Pedagogia e Artes Visuais e a especialização em Arte e Educação. A atuação em todas elas proporcionou-me viver suas particularidades e perceber semelhanças, pontos de interseções que ocasionaram em um processo de autorreflexão crítica que redimensiona minha prática docente e revigora meu propósito de vida.

As experiências em sala de aula com as crianças de 1 (um) a 8 (oito) anos possibilitaram-me o repensar do trabalho formativo docente à luz da autorreflexão, em sintonia com a formação continuada de professores que atuam nos espaços de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Ao debruçar o olhar para os anos de atuação na qualidade de professora de educação infantil e anos iniciais, as reflexões desse período identificaram a presença de estereótipos, ideias, comportamentos próprios da influência da indústria cultural. Elas me instigaram e fizeram com que o panorama traçado por mim estivesse ligado à formação docente, às imagens e suas estreitas relações com a indústria cultural e com o contexto social emergente.

Assim, revelo meus questionamentos referentes a formação de professores envolvidos nesse contexto e a necessidade de se pensar criticamente a formação inicial e continuada docente em relação a sua atuação com o ensino da Arte³ - por acreditar ser ele um dos indicadores mais favoráveis a fazer frente a possíveis padronizações.

Ainda, a realização do mestrado em Educação coincidiu quando,

² Verso do poema XXIX de Provérbios y Cantares, de Antônio Machado.

³ Informamos ao leitor que optamos em usar a letra inicial da palavra arte em maiúsculo sempre que referir-se a disciplina.

enfim, formalizava minha formação em Artes Visuais pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Afinal, eu já tinha ido até onde era possível sem o título oficial da formação em Arte Visuais, embora eu tivesse a formação conquistada pelo meu caminhar por meio dos diversos cursos e oficinas de Arte que participei, como o curso de especialização em Arte e Educação, o meu trabalho com programação visual feito durante 6 (seis) anos produzindo desde capa de livro à identidade visual para espetáculos teatrais e até cenário quando residi no Rio de Janeiro.

Nessa época, no Rio de Janeiro, atuava também nesse meio com passagens pela Casa de Artes de Laranjeiras, O tablado e a oficina de teatro com o Grupo Tá na Rua, entre outros. Até que me descobri contadora de histórias, quando pude vivenciar a experiência com apresentações, ofertas de oficinas e cursos para crianças e adultos. Nessa caminhada, o andar me conduziu à formação de professores atuando no Centro Universitário Filadélfia com a disciplina de Metodologia e Ensino de Arte para os anos iniciais do ensino fundamental por um período de 3 (três) anos. Simultaneamente, atuava com Arte e como professora de educação infantil e do ensino fundamental 1 em uma escola considerada referência em Londrina.

Por ser também professora concursada da rede municipal, fiz parte da assessoria pedagógica da Gerência de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Londrina trabalhando com a formação de professores e coordenadores pedagógicos da rede.

A caminhada conduziu-me à produção de um livro didático sobre pintura para o ensino a distância de uma universidade particular e, atualmente, estou como produtora de originais para livros didáticos em Arte para editoras que atuam nacionalmente, inclusive com aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal experiência também fortalece minha reflexão a respeito do assunto que será desenvolvido neste trabalho, pois, ao mesmo tempo em que possibilita ampliar meu próprio repertório cultural, lido com um material que não deixa de ser também um braço da Indústria cultural, visto que o PNLD estabelece critérios a serem seguidos na produção de livros didáticos e algumas escolhas para sua adequação são definidas pelo mercado editorial que, embora tenha o mérito de dedicar-se a livros, não podemos esquecer que também possuem interesses econômicos como

qualquer empresa.

Dessa forma, a minha trajetória reúne Arte, Pedagogia, formação de professores e ensino de Arte. Vivenciar um processo de narrativa autobiográfica no PARFOR com os professores Dr^o Ronaldo Alexandre de Oliveira, Carla Juliana Alves Galvão (UEL) e, ainda, Dr^a Sumaya Mattar (Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo - USP), olhar para essa história e suscitar as experiências estéticas e artísticas da minha vida, proporcionaram-me descobertas e deram coerência as minhas experiências passadas.

Independentemente das discussões acadêmicas a respeito de quem deva ensinar Arte na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no momento atual, quem é o responsável em lidar com as imagens e com o ensino das Artes Visuais na maioria das escolas dos municípios paranaenses (para não dizer em grande parte das cidades brasileiras) é o professor formado em Pedagogia ou com o Magistério. E é esse professor que atua com esses níveis de ensino que nos interessa, especificamente em querer ouvi-lo, entender o contexto histórico que o envolve e, principalmente, de como suas experiências artísticas e/ou estéticas corroboram com sua formação e como se deu a sua própria formação frente a esta temática com relação direta ao ensino de Arte.

Além disso, durante a experiência profissional com a formação continuada de professores para a rede municipal de educação, constatei que em algumas e não raras situações - mesmo os professores participando de cursos e outras formas de capacitação em serviço de longa duração, aparentemente de modo espontâneo e interessado - um número expressivo continuava a reproduzir suas ações passadas ou a utilizar técnicas destacadas do contexto original. Assim, prevalece os mesmos pensamentos, sem realmente existir um processo de reflexão, de modo a não alterar de fato o seu trabalho pedagógico, mesmo que, nos discursos, manifeste-se a favorabilidade por novas possibilidades apresentadas

As muitas das justificativas dadas e observadas foram pautadas no senso comum ou em concepções fragmentadas e superficiais do ensino, mesmo tratando-se de profissionais que passaram por uma formação acadêmica reconhecida. Diante disso, em conversas e trocas de experiências com outros professores que estão em semelhante função, como formadores de professores, em igual ou diferente modalidade de ensino, houve uma sondagem espontânea que mostrou que o fato ocorria em outras instituições públicas e também privadas. Esses

dados informais dão luz à necessidade de um trabalho mais apurado e envolvente sobre a formação de professor, a fim de que haja a garantia das intenções pedagógicas e educacionais com vistas a uma atuação de mais qualidade desde a mais tenra idade.

Esse episódio de observação e diagnose elucida acerca da formação inicial e contínua docente na qual os professores não são formados somente pela instituição de ensino, mas também por influência de suas experiências de vida. Eles agregam valores de suas experiências pessoais e muitas de suas ações educacionais são regidas por essas marcas. Esse conjunto contribui para formar suas identidades docentes, que foram e são elaboradas por meio de uma série de relações nas quais o sujeito estabelece com os diversos meios pelos quais transita.

Nesse sentido, Boaventura Sousa Santos (1995, p. 135) afirma que as identidades são:

Resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação e [...] escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades.

Desse modo, revelo a necessidade de compreensão sobre como tem se constituído os processos formativos de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois se reconheço que a formação da identidade docente sofre “*processos de identificação*” e “*negociação de sentido*”, posso refletir e associar que os professores, mesmo que tenham ideologias distintas, também sofrem influências de uma sociedade capitalista; embora possam não ser determinados por tais influências, podem reproduzi-las sem se dar conta. Se pertencemos a uma sociedade capitalista, não obstante somos afetados pela indústria cultural e todos seus artefatos, que também sugerem imagens.

Em relação as imagens, Buoro (2002, p. 34) ainda esclarece que,

Estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas tornando os indivíduos espectadores passivos, que tem por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar reflexivo, o qual inclua e considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significante. [...] somos submetidos às imagens, possuídos por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão.

O processo de submissão fomentado pelas imagens traz questões mais complexas, dado elas “tornam-se instrumentos de reprodução das relações de dominação e servem para estabelecer e sustentar relações de dominação nos contextos sociais em que elas são produzidas transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 1995, p. 18). Nesse sentido, convém ponderar que a identidade docente também está permeada pelos valores e imagens da indústria cultural, pois ela impõe padrões que acabam por influenciar a formação de identidades e, conseqüentemente, as ações dos profissionais educacionais.

A indústria cultural evoca visualidades que revelam a fragilidade na capacidade de “leitura” de imagens pelos indivíduos, conseqüentemente faz nosso olhar voltar para o território da escola. Assim, sinalizamos o ensino de Arte como uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação às imagens e conceitos gerados pela indústria cultural.

Surge, contudo, o questionamento principal: quais as implicações das imagens geradas pela Indústria Cultural no processo de formação cultural na sociedade e no ambiente escolar e, quais as interseções do processo formativo docente em Arte na educação Infantil e anos Iniciais? Da questão principal, outros questionamentos são revelados: será que a formação do professor em Pedagogia dá condições de resistência a esse processo? Ou, ainda, será que os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tem consciência *deste* processo e de sua participação *no* processo de (re) produção do conhecimento à luz do ensino de Arte, mais especificamente Artes Visuais, no contexto escolar? Afinal, a educação infantil e os anos iniciais do fundamental são níveis de ensino de grande importância para a formação humana, uma vez que,

Os primeiros modelos culturais apresentam-se na infância por meio das interações sociais, proporcionando o desenvolvimento do pensamento e a constituição da subjetividade que, no caso da criança, são de característica heterônoma e vulnerável às influências alheias. Essa realidade lança [...] o desafio de romper com os modelos estereotipados e com a lógica familiar presentes nos modelos culturais veiculados pela mídia. Esses modelos despotencializam o caráter formativo da arte, cuja característica atrelada à constituição de sujeitos autênticos e não afeitos à identificação, ameaça os processos integradores sobre os quais se edifica a indústria cultural (NEUVALD, 2015, p. 34).

Além disso, a indústria cultural faz com que desde cedo as crianças banalizem a violência e normatize a barbárie. Segundo Zanolla, ela produz efeitos

subjetivos que “constitui elemento de estímulo a interpretações extremistas de um lado, a violência é tratada como elemento de dominação material e, de outro, torna-se meramente uma manifestação comportamental” (ZANOLLA, 2010, p. 121).

Pelas motivações apresentadas, o objetivo geral deste trabalho estabeleceu-se em: analisar e refletir a respeito das imagens geradas pela indústria cultural e da degradação da formação cultural instauradas na sociedade e no ambiente escolar, reconhecendo a necessidade do ensino de Arte voltado para a reflexão crítica tanto na formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental quanto na prática docente emancipatória do ensino.

O seu desenvolvimento pautou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Refletir historicamente acerca do papel da experiência no desenho de propósitos de vida e sua contribuição para a autonomia de pensamento com foco na humanização das relações possíveis entre Arte, Filosofia e Teoria Crítica;
- Analisar o contexto da indústria cultural e da semiformação em comunicação com a Arte, no sentido de refletir sobre suas influências e implicações no processo educacional e formativo de identidades;
- Caracterizar e analisar os tipos de experiências consideradas formativas em Arte pelos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental dialogando com o processo de formação e semiformação e;
- Acentuar, pela pesquisa de campo, pontos da Teoria Estética e do ensino de Arte contemporâneo que convergem e favorecem uma prática docente que envolvam reflexões críticas a respeito da sociedade e da indústria cultural, contribuindo, assim, para a dimensão formativa emancipatória do trabalho docente e, conseqüentemente, para uma sociedade mais humanizada.

Ao abordar os temas indústria cultural e semiformação, a perspectiva teórica do trabalho foi revelada. A fundamentação será conduzida pela Teoria Crítica e, principalmente, por dois de seus autores de base, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Ainda terá contribuições de Walter Benjamin, como também estudiosos da teoria entre eles: Antônio Álvaro Zuin, Bruno Pucci, Rodrigo Duarte e outros, tornando potentes os referenciais bibliográficos para refletirmos sobre esse processo formativo docente na educação básica.

Na interseção com a formação cultural e dimensão formativa das

Artes Visuais, recorreremos novamente a Adorno e seus textos alusivos à formação cultural, Teoria Estética e, seguimos propondo um diálogo com Fernando Hernández e Ana Mae Barbosa a respeito da cultura visual e o ensino de Arte, além de nomes que fizeram e fazem a história da arte-educação brasileira.

Para além do estudo bibliográfico, optamos por uma pesquisa de campo qualitativa, desenvolvida com professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do município de Londrina e arredores. Os sujeitos da pesquisa foram organizados em três grupos: formação inicial em Pedagogia, formação em serviço em curso livre para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais e formação continuada em Pós-Graduação *Lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil.

O procedimento da coleta de dados ocorreu por meio da narrativa de autorreflexão crítica sobre as experiências artísticas, estéticas e de formação em Arte dos professores. O núcleo dessa experiência confere um sentido à história, reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis com vista a emancipação. É possibilitar a condição de experiente pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo.

Essa escolha possibilitou que a narrativa se tornasse um momento de escuta desse professor, que é tão reivindicado a proporcionar a escuta para seus alunos mas, muitas vezes, o mesmo permanece silenciado. Além disso, utilizamos um questionário com perguntas abertas de maneira a complementar e ampliar os dados da investigação, a fim de fornecer material necessário para aprofundamento da análise feita.

Ainda é importante lembrar que a feitura do projeto de pesquisa desta dissertação se deu após “o Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição”, adotar a Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, com força de lei. A medida é referente a reforma do ensino médio e instituiu a não obrigatoriedade do ensino de Arte para este nível da Educação, o que gerou variadas discussões no campo educacional, mas principalmente trouxe à tona o questionamento da relevância do ensino de Arte no Brasil para a formação humana, o que fomentou ainda mais a necessidade da pesquisa, embora não trate diretamente do recorte eleito para tal. Mais uma vez, a arte em espaços formativos

foi renegada a segundo plano simultaneamente em que, cada vez mais, ela é valorizada enquanto mercadoria.

Ainda houve a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) para a educação infantil e anos iniciais, que também acarretou consequências para o ensino de Arte nas escolas, mas esse assunto será visto posteriormente quando falarmos a respeito da formação dos professores.

A arte e seu ensino não estão meramente reduzidos a procedimentos artísticos que promovem o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos essenciais a variadas áreas de estudos como fazem crer, nem destinada aos pequenos e a professores que tenham “dons artísticos”. É preciso desvencilhar-se dos mitos que a reduzem e descaracterizam-na.

Nesse sentido, Henri Giroux faz um alerta:

Atualmente, as belas Artes, as disciplinas de ciência social e as línguas clássicas não são consideradas tão legítimas quanto os corpos de conhecimento encontrados nas ciências naturais ou naqueles métodos de pesquisa associados com as áreas de administração e negócios. Estas decisões são arbitrárias e se baseiam em certos valores e questões de poder e controle, para não mencionar uma certa visão da natureza da sociedade e do futuro. (GIROUX, 1997, p. 37).

Diante disso, pretende-se contribuir tanto para a formação de professores quanto para a formação humana, utilizando-se do sentido mais amplo da educação pois, como vimos, a nossa sociedade sofre as influências da indústria cultural que traz consequências para o nosso cotidiano e debilita nossa individualidade (ZUIN, 2001).

Se levarmos em conta, como escreveu Benjamin, que as imagens na mente motivam a vontade e o desejo com referência ao poder político das imagens destacado pelo surrealismo, hoje esta frase serve de lema para a indústria da publicidade, o mecenato de produtos e as campanhas políticas. [...] Esta situação parece reclamar uma análise crítica da imagem como objeto social. Necessitamos poder ler (interpretar) imagens como emblemas e como sintomas, em termos das questões sociais às quais se vinculam (GIROUX, 1996). Isso quer dizer que o estudo de uma imagem requer, atualmente, não visões formalistas, mas teorias sociais. Tais marcos conceituais ajudarão compreender melhor a realidade, levando à consciência o que normalmente se percebe apenas de maneira tênue, ao mesmo tempo em que se abre à reflexão crítica. (HERNÁNDEZ, 2000, p.132-133).

Há, desse modo, a imprescindibilidade de propor uma interseção

reflexiva entre o conceito de indústria cultural, pensamento crítico, arte e formação de professores. Com este propósito foi elaborada a seguinte sequência.

O primeiro capítulo, ***A experiência que revela caminhos***, tratou de apresentar como as experiências distintas de um filósofo e um artista, relacionadas a segunda guerra mundial, foram capazes de mobilizar ideais de vida em prol de um objetivo comum, que tem consequência direta em nosso cotidiano. Além de contextualizar a Teoria Crítica de modo fornecer bases para a condução do trabalho, mas de maneira que também possibilitasse a reflexão crítica do leitor a respeito das questões desenhadas. Ainda expôs o conceito de Esclarecimento de Immanuel Kant e mostrou como muitas ideias derivadas permanecem vigentes e interferem na construção diária de nossas identidades.

O segundo capítulo, ***Isto não é cachimbo!***, caracterizou criticamente a atualidade do conceito de indústria cultural e seu paradoxo envolvendo a formação de identidades e o enfraquecimento do indivíduo. Abordou, também, suas apropriações culturais e seu reconhecimento no ambiente escolar; a importância da experiência formativa e as consequências de sua degradação, transformando-a em semiformação.

O terceiro capítulo, ***Para onde estamos indo?***, realizou uma breve exposição com marcos pontuais acerca de aspectos legais e históricos que circundam a formação de professores no Brasil, o ensino de Arte e sua relação com a formação de professores de Pedagogia em Arte. Trouxe indicativos de sua influência nas experiências vividas e propostas pelos professores da educação infantil e anos iniciais.

O quarto capítulo, ***Todos os rios levam a sua boca***, descreveu a pesquisa feita com os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e graduandos do curso de Pedagogia. Detalhou o percurso metodológico com sua trajetória, instrumentos e procedimentos de pesquisa, incluindo a análise de dados coletados, que identificou e caracterizou os tipos de experiências consideradas artísticas e estéticas dentro e fora do ambiente escolar por parte dos participantes relacionando-as com o processo de formação e semiformação.

O quinto capítulo, ***Levantes: arte, educação e emancipação***, compôs uma análise reflexiva da arte considerando sua dimensão formativa emancipatória no trabalho docente na educação infantil e os anos iniciais do ensino

fundamental, segundo as contribuições da Teoria Estética. Em vista disso, esperamos contribuir para os estudos relacionados à formação continuada de professores a partir da ressignificação do processo formativo docente.

2 A EXPERIÊNCIA QUE REVELA CAMINHOS

*A minha vida é essa, gritar cada vez mais alto
contra esse barbarismo que o homem pratica.
Frans Krajcberg (TV BRASIL, 2013)*

Se evocamos a experiência dos professores como indicação para análise de uma conjectura atual, subentende-se que as experiências vividas pelos indivíduos podem justificar escolhas, caminhos e posturas, além de revelarem as questões mais amplas da cultura e das estruturas sociais.

Dessa maneira, a fim de direcionar o olhar para o objeto de estudo, lançamos uma pergunta de modo a antever o papel da experiência e as relações que serão propostas: O que haveria em comum entre um filósofo alemão e um artista polonês nascido 18 anos após o primeiro?

Com certeza poderíamos especular variadas possibilidades, se não fosse por um único e decisivo marco na história de vida de cada um. Ambos viveram a barbárie da Segunda Guerra Mundial. Estamos falando de Theodor W. Adorno (1903-1969), Frans Krajcberg (1921-2017) e um tempo histórico, pois ele é “recuperado como um tempo com sentido, de algum modo impregnado de presente nas suas relações e significados e, por conseguinte, carregado da possibilidade de ações construtoras de novas alternativas” (MIRANDA, 2017, p. 245).

Com esse intuito, trouxemos o fragmento do depoimento de Frans Krajcberg extraído do documentário *O grito da natureza* (TV BRASIL, 2013), para desencadear nossas primeiras interseções e iniciar o entendimento dos itinerários que estarão por vir:

Eu passei quatro anos e meio na guerra. Eu fui oficial da guerra. Eu não penso outra coisa que mostrar a violência que o homem pratica como foi a guerra. Foi bárbaro o que o homem fez com outros homens inocentes. Como eu posso ficar tranquilo se passei quatro anos e meio da guerra e vi esse barbarismo que o homem praticou. Esta obra se eu olhar bem, a gente vê o grito da revolta, da violência... A minha vida é essa. Gritar cada vez mais alto contra esse barbarismo que o homem pratica (KRAJCBERG apud TV BRASIL, 2013).

Frans Krajcberg nasceu na Polônia, em uma família de pequenos comerciantes judeus. Sua mãe, líder do partido comunista no país durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), fora enforcada, seus dois irmãos e duas irmãs também foram vítimas do holocausto. Ele se refugiou na União Soviética e

chegou a ser oficial destinado a produção de pontes. Foi testemunha e vítima dos horrores da guerra. Em 1948, veio para o Brasil querendo “fugir dos homens”. No documentário citado, comentou que tinha vontade de sair gritando pelas ruas, mas se assim o fizesse seria chamado de louco. Desse modo, utilizou a Arte para ser seu grito e seu manifesto como mostra a figura 1.

Figura 1 - Krajcberg, Frans. Sombras e raízes. Década de 80. Escultura - madeira e pigmentos naturais. 45 x 30 x 15 polegadas



Fonte: Galeria Espaço Arte (2018).

A obra *Sombras e Raízes*, feita com pigmentos naturais, raízes e troncos calcinados, impacta. Ela é da década 1980, mas traz em si a marca de suas experiências conjugadas ao propósito de vida do artista em defesa da natureza, que foi seu refúgio. A peça faz parte de uma série que traz consigo sombras, materializações de um tempo que deveria ser passado, mas torna-se atual. Sombras brancas, negras e vermelho sangue, evidenciando o que escreveu certa vez Adorno, “não há quase outro lugar [senão na Arte] em que o sofrimento encontre a sua própria voz” (ADORNO, 1973 apud SELIGMANN-SILVA, 2009).

Frans Krajcberg, escultor, pintor, gravador e fotógrafo, morreu aos 96 anos no Rio de Janeiro, em 15 de novembro de 2017. O seu grito permanecerá ecoando por meio de suas obras.

Theodor Ludwig-*Wiesengrund*-Adorno (grifo da autora) nasceu na Alemanha. Seu sobrenome, herdado de seu pai, evidenciou sua origem judaica. Assim, devido à perseguição aos judeus perdeu o direito de lecionar em seu país e, em 1934, iniciou seu exílio, que durou quinze anos. “A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro” (ADORNO, 1995a, p. 116).

Ele foi um dos principais nomes da primeira geração da Escola de Frankfurt⁴, não foi somente um filósofo, “mas também sociólogo, musicólogo e compositor⁵”. Essa aparente multiplicidade deu características singulares ao olhar de Adorno e convergiram em aspectos teóricos que parecem “refletir esse percurso do artista e do intelectual, que transitava de modo bastante fluente entre a teoria filosófica e científica, por um lado, e a produção musical, por outro” (FREITAS, 2003, p. 7).

A pergunta de um personagem [sartriano] em *Mortos sem sepultura* (cf. SARTRE, 1947, p.98) – “há sentido viver quando existem homens que batem até que os ossos se quebram no corpo?” – É, ao mesmo tempo, a pergunta se a Arte em suma ainda pode existir, se uma regressão do espírito não é sujeitada pela regressão da sociedade mesma. Mas também continua válida a abordagem contrária de Enzensberger: a poesia precisa resistir a esse veredicto [...] (ADORNO apud RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001a, p. 54).

⁴Sinônimo para Teoria Crítica produzida no Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt, na Alemanha. Também fizeram parte da primeira geração: Carl Grünberg, Felix Weil, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Erich Fromm e Herbert Marcuse.

⁵Segundo Freitas (2003, p. 7). Sua mãe Maria Calvelli-Adorno (cantora profissional) e sua tia Agathe (pianista) tiveram grande influência em sua formação musical.

A experiência vivida por Kracjberg e Adorno alimentou uma busca pela resistência, uma forma de manter-se consciente criticamente em relação a seu tempo e a Arte; sem dúvida, foi parte fundamental desse processo pois em ambos ela se fez presente.

Uma experiência foi capaz de impregnar um sujeito, fomentando sua identidade, tornando-se a motivação para o propósito de toda uma vida, tanto para Kracjberg quanto para Adorno. Cada um a seu modo dedicou-se à desbarbarização da humanidade, pois julgavam ser o pressuposto imediato da sobrevivência (ADORNO, 1995a). O primeiro materializou na Arte o seu grito e o segundo criou uma teoria chamada de Teoria Estética, que recorreu à obra de Arte como um meio capaz de gerar interrupções em um processo criador de condições para a repetição da barbárie.

Em uma palestra⁶, transmitida pela rádio Hessen, em 18 de abril de 1965, Adorno afirmou:

[...] que Auschwitz⁷ não se repita. Aquilo foi a barbárie, à qual toda educação se opõe. Fala-se de iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, uma vez que Auschwitz foi a recaída; a barbárie subsistirá enquanto perdurarem, no essencial, as condições que produziram aquela recaída. Esse é que é todo o horror (ADORNO, 1995a, p. 104).

Kracjberg e Adorno seguiram caminhos diferentes, mas os fortes indícios de que a barbárie poderia voltar a ocorrer, fizeram com que persistissem e desenvolvessem trabalhos que fossem mais do que alertas: não somente tratavam da condição humana. Suas obras são brasas que ao menor sopro ainda impulsionam a emancipação do indivíduo.

⁶A transcrição dessa palestra foi incluída como capítulo em um livro intitulado Educação e Emancipação, com tradução Wolfgang Leo Maar, da Editora Paz e Terra, edição de 1995.

⁷Localizado na cidade polonesa de Oswiecim, Auschwitz foi um dos complexos de campos de concentração destinados ao extermínio dos judeus pelos nazistas e o mais "famoso". Nele foram construídas câmaras de gás e fornos de incineração. Trens lotados com judeus (sua maioria), pessoas de outras etnias, ciganos, prisioneiros de guerra soviéticos e outros civis de várias partes da Europa ocupadas pela Alemanha ou aliados eram "descarregados". Somente em Auschwitz estima-se que foram dizimados pelo menos 1,1 milhão de judeus, 140 mil poloneses, 20 mil ciganos "sinti" e "roma", pelo menos 10 mil prisioneiros de guerra soviéticos e entre 10 mil e 20 mil outros (homossexuais, prisioneiros políticos, testemunhas de Jeová).

2.1 Nós NÃO SOMOS Os ÚLTIMOS⁸

Falar da Segunda Guerra Mundial pode parecer distante e, embora uma parte significativa das pessoas concorde que houve tamanha barbárie, muitos ainda acreditam que ela ficou no passado. Para quem viveu os horrores da guerra é fácil detectá-la na atualidade e não é de hoje.

Em novembro de 1944, Zoran Mušič, artista de origem eslovena, foi preso no primeiro campo de concentração⁹ alemão destinado a trabalhos forçados, situado em Dachau. Por ironia, na entrada principal havia a placa “*Arbeit macht frei*” (o trabalho liberta¹⁰). Lá ele viveu, testemunhou e registrou por meio de desenhos as atrocidades que o cercava, conforme mostra-nos a figura 2. Os traços ágeis, feitos com giz ou lápis em folha surrupiada de livros da biblioteca do campo de concentração, traz à tona uma consciência dramática.

Figura 2 – MUŠIČ, ZORAN. Desenho feito no campo de concentração de Dachau, Alemanha, 1945.



Fonte: Amnistia Internacional (2018).

⁸ Menção ao título da série de produção artística criada por Zoran Mušič, na década de 1970.

⁹ O campo de concentração era o local para onde eram levados os “excluídos” da nova sociedade alemã, como os judeus, ciganos Sinti e Roma, dissidentes políticos e alemães considerados geneticamente inferiores e nocivos à “saúde nacional” (pessoas com problemas mentais e intelectuais ou incapacidade física, epiléticos, surdos e cegos de nascença, alcoólatras crônicos, usuários de drogas e outros). Outros grupos também foram perseguidos por seu comportamento político, ideológico ou comportamental, tais como os comunistas, os socialistas, as Testemunhas de Jeová e os homossexuais. Cerca de 20 mil campos de concentração foram contabilizados. Neles, as pessoas eram mortas seja pelas condições de trabalho forçado ou pelas situações em que eram expostas como fome, frio, doenças, experiências genéticas até as famigeradas câmaras de gás.

¹⁰ Segundo a Enciclopédia do Holocausto, as autoridades dos campos usavam a propaganda para acobertar as atrocidades que praticavam. Criavam aparências de normalidade.

Em 1945, com o fim da guerra, Mušič deixou o campo de concentração e levou consigo as imagens daquele pesadelo. A voz da memória daquele período permaneceu silenciada durante 25 anos. Nesse tempo, o artista se dedicou a pintar paisagens e obras abstratas, mas diante do que observava do mundo, cadáveres voltaram a povoar suas produções como mostra a figura 3. Assim, ele fez uma série de obras, a qual foi denominada de *Nós não somos os últimos*.

No site da Anistia Internacional da Catalunha (AIC), que “promove o respeito aos direitos humanos em todo o mundo”, encontramos um depoimento de Zoran Mušič sobre o motivo para o retorno da figura humana em suas obras e a referência clara aos desenhos feitos em Dachau:

[...] o gatilho foram os acontecimentos do mundo que começaram a se repetir em todos os lugares, guerras, massacres [...]. Coisas parecidas como o que nós vimos em Dachau. Acreditávamos que não era possível que eles se repetissem, mas eles ainda se repetem [...] (AMNISTIA INTERNACIONAL, 2018).

Figura 3- Mušič, Zoran. Pintura feita na década de 1970, da série *Nós não somos os últimos*



Fonte: Amnistia Internacional (2018).

Em plena década de 1970, uma testemunha do holocausto já reconhecia características semelhantes no mundo e, mais uma vez, transformou em Arte o que não encontrou em palavras. “[...] eu senti que era meu dever dizer dessa maneira” (AMNISTIA INTERNACIONAL, 2018). Passados quase 50 anos, essas características borbulham em números, inclusive em nosso país. Veja as manchetes da figura 4.

Figura 4 - Manchetes de notícias. 2017. Colagem.

05/06/2017 11:41

Atlas da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil

Estudo realizado pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostra que jovens e negros

Violência nos estádios já matou nove torcedores em 2017. Cinco deles em clássicos estaduais

Publicado em 10/07/2017 - 11:23 Marcos Paulo Lima Esporte

Nove torcedores morreram dentro ou fora dos estádios em 2017 no futebol brasileiro. Os dados são do professor e sociólogo Maurício Murad, da Universidade Salgado de Oliveira de Janeiro. Especializado e com livros publicados sobre o tema, Murad contabiliza, desdobrados, os óbitos causados por violência nas arenas do país. Neste ano, cinco mortes foram em clássicos: Davi Rocha, 27, com um tiro no tórax durante a confusão generalizada em São Januário, derrota do Vasco para o Flamengo por 1 x 0.

Os números da violência contra mulheres no Brasil

Pesquisa do Datafolha divulgada hoje mostra que uma em cada três mulheres sofreram algum tipo de violência no Brasil no último ano

Por Bárbara Ferreira Santos
© 8 mar 2017, 13h27 - Publicado em 8 mar 2017, 11h07

Mais de 7 milhões de pessoas passam fome no Brasil, diz IBGE

Por: Tero Queiroz | 05/05/2017 às 15:02

Comentar | Compartilhar



Segundo documento divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 7 milhões de pessoas convivem com a fome no Brasil. A pesquisa mais recente, publicada em 2014, constatou ainda que, em 2,1 milhões de domicílios, pelo menos uma pessoa passou um dia inteiro sem comer pela falta de dinheiro para comprar comida.



Em 5 anos, violência no Brasil mata mais que a guerra na Síria

Entre 2011 e 2015, o Brasil teve um total de 278.839 assassinatos. Só no ano passado, uma pessoa foi morta a cada nove minutos no país

Por Bárbara Ferreira Santos
© 28 out 2016, 16h54 - Publicado em 28 out 2016, 06h00

Brasil é país que mais mata travestis e transexuais

Matança da população LGBT foi recorde em 2016, com 347 mortes. Subnotificação mascara a violência

Fonte: Lima (2017), Santos (2017), Queiroz (2017), Santos (2016), Ayer e Bottrel (2017).

As manchetes recolhidas trazem dados estatísticos de instituições de pesquisa e jornais que mostram como ainda é presente a exclusão e o quanto ela está ligada à barbárie. Do mesmo modo que pessoas foram excluídas de um modelo de sociedade idealizado por nazistas e aliados, em nosso país, grupos considerados minorias como negros, mulheres, que na realidade são maioria, travestis e outros entram no mesmo patamar. Os recortes ainda nos remetem a índices de violência urbana, a barbárie que entra banalizada nos lares pelos noticiários de TV; escancara que, mesmo com todos os avanços tecnológicos e humanos possíveis, a fome continua avassaladora para uma parcela considerável da população e o quanto as pessoas em “bando”, no coletivo, podem ser cegas a ponto de também tornarem-se bárbaras em relação a um indivíduo, simplesmente, por ser de uma torcida contrária.

É o retrato de um país, contudo revela o que tem acontecido no mundo, embora com cenários e contextos diferentes. É inegável que convivemos e sobrevivemos dia a dia com a barbárie. Realmente, Zoran Mušič estava certo. Eles não foram os últimos.

2.2 ANGELUS NOVUS¹¹

No texto *Educação após Auschwitz*, Theodor Adorno nos avisa: “Sempre que a consciência estiver mutilada, isto se reverte para o corpo e para a esfera somática através de uma estrutura compulsiva, propensa à violência” (ADORNO, 1995a, p. 112). Será que estamos em um ciclo vicioso por falta de consciência? Será que teríamos salvação?

A consciência mutilada a qual se refere Adorno é uma consciência coisificada, pois a mente envolvida com a barbárie identifica-se com coisas e, assim, conseqüentemente, vê os demais como tal. O termo coisa está associado a tudo que possa conduzir o indivíduo a uma cegueira, seja uma ideologia, seja uma racionalidade, que não permite pensar e agir de outra forma. Ao ter contato com o pensamento diverso, o sujeito fecha-se, tornando sua visão absoluta e verdadeira, o outro passa a ser inimigo e visto como ameaça por ser contrário. E isso se reflete não somente na violência em grandes atos, mas também nas relações cotidianas (ADORNO, 1995a).

¹¹ Nome dado à pintura feita por Paul Klee, em 1920.

Segundo Adorno (1995b, p. 115) são “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletividades transformam-se em algo quase material, desaparecendo como seres autodeterminados [...]”. Desse modo, tornam-se vulneráveis ao controle. Isso não quer dizer, que elas serão os algozes diretos, mas podem ser coniventes e permissivas, ou seja, tão prejudiciais quanto.

A enciclopédia do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos mostra-nos esse processo ao relatar que a propaganda¹² foi a estratégia usada pelo regime nazista tanto para sensibilizar a população alemã a favor da guerra quanto para motivar o exército que estava na linha de execução e do extermínio em massa. Ainda esclarece que “[...] também serviu para assegurar o consentimento de outras milhões de pessoas a permanecerem como espectadoras frente à perseguição racial e ao extermínio em massa de que eram testemunhas indiretas” (UNITED STATES, 2018).

A persuasão feita de modo coletivo sobre o indivíduo corrompe sua identidade e sua capacidade de resistência e o faz agir até em contradição aos seus próprios interesses, perpetuando assim sua servidão, favorecendo a repetição da história (ADORNO, 1995a, p. 107).

Será que descerá dos céus um anjo que trará uma boa nova?

Certa vez, Walter Benjamin (1892-1940) diante da obra *Angelus Novus*¹³ (figura 5), de Paul Klee, associou-a ao anjo da história e fez a seguinte descrição:

[...] Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso (BENJAMIN, 1994, p. 226)

¹²Em 1933, Adolf Hitler criou o Ministério do Reich para o Esclarecimento Popular e Propaganda, com o objetivo de transmitir a mensagem nazista por meio da arte, estações de rádio, materiais escolares e imprensa. Ele sabia do poder de persuasão e doutrinação da propaganda política.

¹³Esta obra foi adquirida por Walter Benjamin, em 1921, em Munique, na Alemanha e mantida consigo até a sua morte. Após o término da 2ª guerra, Theodor W. Adorno foi seu guardião. Depois de sua morte, a pintura foi passada ao amigo em comum de ambos, Gershom Scholem (1897-1982). Em 1987, a esposa de Scholem, já viúva, doou *AngelusNovus* ao Museu de Israel.

Figura 5 - *Angelus Novus*. Paul Klee. 1920. Pintura. Óleo e aquarela sobre papel. Museu de Israel



Fonte: Wikimedia Commons (2018).

Walter Benjamin¹⁴ foi um crítico perspicaz que captava as

¹⁴Walter Benjamin e Theodor Adorno tiveram momentos filosóficos próximos e harmônicos, e outros contrários. Como descreve Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (1999 p. 34), fazendo referência a dois artigos publicados: A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica (1935), de Benjamin, e Caráter fetichista da música e a regressão da audição (1938), de Adorno. “Enquanto Benjamin enfatizava as possibilidades abertas pela tecnologia e as consequências positivas de uma nova percepção que se desenvolvia junto a uma dessacralização da obra de arte, Adorno apontava para os aspectos negativos, mostrando que o progresso tecnológico da produção de massa acarretava a regressão no escutar levando as audiências passivas à não-fruição da música sim ao consumo de um objeto fetichizado”. Após a morte trágica de Walter Benjamin e contato com as Teses sobre a filosofia da história de sua autoria, “Adorno, estimulado pelas fecundas reflexões do amigo, elegerá Benjamin com interlocutor preferencial em seus escritos, até o final de sua vida” (apud PUCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 35).

tendências de sua época. Ele queria decifrar “a visão da história como história do sofrimento dos homens” (KOTHE, 1978, p. 63). O anjo da história seria uma alegoria que “esconde um relacionamento dialético com a realidade”, pois traz em si uma visão de história “que recolhe tudo aquilo que ela poderia ter realizado e não realizou” (KOTHE, 1978, p. 64). Para o filósofo, a partir do início do século XX, a cultura passa a ser um documento que testemunha a barbárie (SELIGMANN-SILVA, 2009).

Para Adorno, “[...] romper com esse mecanismo já seria um ganho” (ADORNO, 1995a, p. 115). A ruptura só seria possível pela educação, principalmente desde a primeira infância, ou seja, a educação infantil, pois alguns traços de caráter já se constituem ali. Mas seria uma educação que levasse a uma autorreflexão crítica, de modo a tornar o indivíduo realmente consciente?

2.3 TEORIA CRÍTICA: DE QUÊ E PARA QUÊ?

No início deste capítulo foi usada uma derivação da palavra crítica para conotar a consciência que Adorno e Krajcberg conseguiram manter em relação a seu tempo. Vale ressaltar que o termo tem sido bastante utilizado na atualidade e nos ambientes educacionais a fim de assegurar uma postura diferenciada dos estudantes. Tal discurso se faz presente desde a educação infantil e perpassa outras etapas da educação básica, mas a criticidade é esperada, principalmente, no ensino superior.

A palavra encontra-se desgastada, pois se observarmos mais de perto a questão, constatamos que as críticas manifestadas a grosso modo referente a diversos assuntos, inclusive na educação, são julgamentos restritos a uma visão de mundo, que podem ser tanto pautadas no senso comum como baseadas em teorias eleitas, quando voltamos nossos olhares, principalmente, às instituições formativas de ensino superior.

Até onde consta não seria problema, desde que essa emissão não ocasionasse preconceitos, intolerâncias, formação de guetos, verdades absolutas etc., traços reconhecíveis na barbárie anteriormente mencionada. A linha é tênue. Bárbaros não são somente pessoas não civilizadas. A barbárie pode ter o mais reluzente verniz da intelectualidade e estar repleta de boas intenções, pois como já evidenciou o ditado popular: “*De boas intenções o inferno está cheio!*”.

Mas o que isso, realmente significa no contexto que estamos tecendo? Para a teoria adotada, a crítica é essencial, tanto que a nomeia, mas ela

sugere outro sentido. A crítica proposta é autorreflexiva e está vinculada a uma transformação social que parte do indivíduo consciente, que vê além das aparências e nega o que está estabelecido, não somente para subverter a ordem, mas para ter um conhecimento *real* da realidade e, conseqüentemente, de si próprio (PEREIRA; MATIAS, 2006).

Figura 6- Grafite. Fotografia. Rogério Santos. 30/05/2010.



Fonte: Santos (2010)

A imagem da figura 6 provoca o pensamento a respeito do contexto em que se estabelece a vida privada. A princípio, pode parecer que os sujeitos possuem uma vida particular, preservada, em que sua liberdade é garantida. Mas a imagem arde, cutuca e o verbo se faz carne. A palavra corporifica e questiona: privada de quê? Uma listagem poderia ser feita, mas resume-se drasticamente em uma frase: privada de ser você mesmo. Mas como assim? Se o que mais gera orgulho no ser humano é ser justamente diferente, ter algo peculiar, próprio. Doce ilusão. Amargo engano.

Estamos diante de um processo em que o desenvolvimento da produção e reprodução midiática no cenário contemporâneo imprime a sensação de aparente liberdade política, econômica e moral. A liberdade de fato autônoma, de usar o próprio entendimento, tem cada vez mais se reduzido à esfera da vida privada, uma vez que as escolhas precisam ser adequadas às necessidades e

exigências do sistema de produção.

Se de repente descobríssemos que até as diferenças são meras semelhanças e os antigos filmes *Show de Truman*¹⁵ (WEIR, 1998) e *Matrix*¹⁶ (WACHOWSKI; WACHOWSKI, 1999) estão acontecendo agora, principalmente se o leitor ainda for adepto a uma rede social. Nesse caso, o monitoramento não só de sua vida, mas seus gostos, interesses, ainda será mais real, tanto que se você clicar em um link para ver determinado conteúdo na internet, vira e mexe, assuntos, produtos referentes pularão em sua tela, e o que pareceria estar abrindo janelas, mostrando a diversidade, a enclausura em uma bolha de informações sobre o mesmo assunto.

O artista urbano Bansky¹⁷, antenado às questões de seu tempo, ironiza ao “monitorar” uma cabine telefônica conforme mostra a figura 7.

¹⁵Filme norte-americano dirigido por Peter Weir e escrito por Andrew Niccol, que conta a história de um homem que foi quando bebê foi adotado por uma rede de televisão que fez da sua vida um reality show sem o conhecimento do próprio. A cidade em que vive é um grande cenário montado para que toda sua vida seja monitorada e transmitida a milhões de telespectadores. Truman acredita que o mundo que vive é real. A desconfiança surge quando ele é alertado por uma garota. Enfim, Truman descobre a verdade e seu único objetivo é fugir daquele lugar.

¹⁶Filme norte-americano de Lana Wachowski e Lilly Wachowski. O filme conta-nos que um jovem programador de computador, Thomas Anderson, depois de ter sucessivos pesadelos que estava conectado contra sua vontade a um imenso sistema de computadores que queria controlar sua mente, começa a desconfiar de sua realidade. Morpheus e Trinity fazem com que Thomas descubra que realmente existe um sistema inteligente e artificial, Matrix, que controla a mente das pessoas fazendo-as acreditar em um mundo ilusório. Para Morpheus, Thomas é o enviado capaz de vencer Matriz, de libertar as pessoas e assim trazê-las ao mundo real.

¹⁷Bansky é um artista inglês. Suas obras em grafite ou estêncil são críticas sociais e podem ser encontradas em várias cidades do mundo. Sua trajetória artística começou na década de 1990 e desde seu início Bansky se mantém no anonimato como sua forma de expressar sua resistência.

Figura 7- Grafite. Bansky. 2014.



Fonte: Farias (2015).

O grafite foi feito em abril de 2014, na cidade de Cheltenham, na Inglaterra, próximo ao escritório de serviço de inteligência britânica responsável pela segurança, espionagem e contraespionagem nas comunicações para o governo e as forças armadas daquele país. Parece obra de ficção, radicalismo, as coisas não são bem assim, mas onde estamos querendo chegar? Na pergunta que abre esta sessão. *Teoria Crítica de quê e para quê?*

Primeiro, é preciso que o leitor compreenda algumas situações em relação a teoria escolhida. O termo Teoria Crítica¹⁸ frequentemente é associado a “Escola de Frankfurt” e passa a ideia de um consenso referente a todos os seus possíveis postulados, como se houvesse uma uniformidade de pensamentos entre seus intelectuais; duas premissas que precisam ser esclarecidas.

A expressão “Escola de Frankfurt” faz referência tanto a um grupo de pensadores alemães quanto ao Instituto de Pesquisa Social localizado em Frankfurt, na Alemanha, fundado em 1924. É preciso informar que uma parte considerável do material inicial produzido, que daria origem a Teoria Crítica, não foi feito dentro do instituto. Em julho de 1933, o Instituto de Pesquisa Social, dirigido por Max Horkheimer, foi declarado hostil aos interesses da Alemanha e fechado por ordem direta da polícia secreta do Estado. Os escritos, criados na época do exílio ocasionado pela perseguição nazista durante a Segunda Guerra Mundial, até hoje são referências para estudiosos. “Muitos ensaístas, como foi o caso de Benjamin, Marcuse e Adorno, somente se filiaram ao Instituto na fase de sua emigração para os Estados Unidos” (FREITAG, 1986, p. 13).

A conhecida Escola de Frankfurt é composta por vários intelectuais que tem em comum a crítica à sociedade, o que não quer dizer que todos possuem o mesmo pensamento. É como se os principais nomes abordassem aspectos diversos da sociedade, desenvolvendo conceitos e, assim, trazendo mais elementos

¹⁸No Brasil, a atualidade do termo e suas implicações ainda hoje são estudadas e pesquisadas por diversos grupos ligados as universidades. Ter grupos de pesquisa na Teoria Crítica atuantes em nosso país, fortalece e atualiza as bases teóricas. Segundo o site oficial do grupo de pesquisas Teoria Crítica e Educação da UFSCar, os principais são: **Teoria Crítica e Educação**, da UNIMEP, sob a liderança de Bruno Pucci e Belarmino César G. da Costa e com a participação de Nilce Maria A. De Arruda Campos e Luzia Batista de Oliveira Silva; **Teoria Crítica e Educação** da UFSCar, sob a liderança de Antônio Álvaro Soares Zuin e de Luiz Roberto Gomes; **Tecnologia, cultura e formação**, da UNESP-Araraquara, sob a liderança de Renato Franco e de Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, com participação de Paula Ramos de Oliveira; **Estética, Mídia e Educação contemporânea**, da UEM-Maringá, sob a liderança de Luiz Hermenegildo Fabiano; **A Teoria da Educação de Adorno e sua apropriação para análise do currículo e de práticas escolares**, da PUC-Minas, sob a liderança de Rita Amélia Teixeira Vilella; **Teoria Crítica da Sociedade, Racionalidades e Educação**, da UFSC, sob a liderança de Alexandre Fernandez Vaz; **Teoria Crítica e Literatura**, da UNICAMP, sob liderança de Fabio Durão; **Teoria Crítica e Educação**, da UFLA – Universidade Federal de Lavras, sob a liderança de Luciana Azevedo Rodrigues; **Teoria Crítica como teoria da mudança social: cultura, filosofia, psicanálise**, sob a liderança de Robespierre de Oliveira, UEM, PR.; **Teoria Crítica e Filosofia Social**, UFU, sob a liderança de Rafael Cordeiro Silva; **Racionalidade e Educação**, UFPel, sob a liderança de Avelino da Rosa Oliveira; **Estética e Filosofia da Arte**, UFMG, sob a liderança de Rodrigo Duarte e com a participação de Eduardo Soares Neves Silva e de Verlaine Freitas; **Estudos sobre Ética e Estética**, UFOP, sob a liderança de Douglas Garcia Alves Junior. Sem contar, que na UEL, no departamento de Educação, desde 2015 a professora doutora Marta Regina Furlan de Oliveira deu início juntamente com outras professoras da instituição ao Projeto de pesquisa “Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente na primeira infância: da semiformação à emancipação humana.

para o que se constituiu a Teoria Crítica.

Cabe ainda lembrar que autores tão diferenciados como Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Habermas, Schimdt, Tiedeman e outros revelam sensíveis diferenças entre si. [...] Essas diferenças serão ilustradas por um lado com a discussão em torno dos conceitos de razão, cultura, ciência, Arte, Estado etc., e por outro, com diferentes estratégias propostas para pensar e modificar a realidade dada. [...] O que caracteriza a sua atuação conjunta é a capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada (FREITAG, 1986, p. 33, 34).

Mas é inegável que, em alguns momentos, certos conceitos e pensamentos se confundem, como aponta Max Horkheimer no prefácio do livro *Eclipse da Razão*¹⁹: “Seria difícil dizer quais ideias se originariam na mente de Adorno e quais na minha propriamente: a nossa filosofia é uma só” (HORKHEIMER, 2000, p. 10-11).

Desse modo, a Teoria Crítica refere-se a uma corrente de pensamento que passou por gerações de pensadores que alimentaram seu corpo teórico e a atualidade de suas discussões. Suas teorias foram influenciadas, de modo inicial, principalmente, por pensadores como Kant, Hegel, Karl Marx, Max Weber e Freud. Assim, a Teoria Crítica não se mostra estagnada a uma época, e sim desenvolve à medida em que a sociedade também se mostra complexa ou na sua própria reincidência.

O período em que se baseia este trabalho trata dos primórdios da Teoria Crítica. O recorte proposto é referente a primeira geração da Escola de Frankfurt por reconhecer sua atualidade pela elaboração de conceitos fundamentais para se pensar possibilidades para a emancipação humana livre da barbárie, tão demonstrada no início de nossa proposta e por evidenciá-la.

O termo Teoria Crítica surgiu no artigo “Teoria Crítica e Teoria Tradicional”, de Max Horkheimer, escrito em 1937 durante seu período de exílio nos Estados Unidos. Nele, Horkheimer mostra o caráter sistêmico e conservador do pensamento tradicional com base em Descartes e a dimensão humanística e emancipatória das reflexões críticas de Marx, “tematiza assim, pela primeira vez, o profundo conflito existente entre dialética e positivismo” (FREITAG, 1986, p. 37).

¹⁹O livro *Eclipse da Razão* de Max Horkheimer tem como objetivo investigar “o conceito de racionalidade subjacente à nossa cultura industrial contemporânea, a fim de descobrir se esse conceito não contém defeitos que o viciam em sua essência” (HORKHEIMER, 2000, p. 9).

O positivismo²⁰ é uma das doutrinas filosóficas derivadas do iluminismo. Este último muito nos interessa pois irá alavancar reflexões a respeito de um conceito primordial para o recorte proposto em relação à teoria crítica e ao próprio desenvolvimento deste trabalho, pois muitas das ideias do Iluminismo ainda estão vigentes na contemporaneidade, principalmente no ambiente educacional.

A grande referência do Iluminismo²¹ foi Immanuel Kant (1724-1804), cuja obra *Crítica da Razão Pura* (com primeira edição em 1781 e a segunda em 1787) é uma das mais influentes da história da filosofia ocidental, pois transformou o modo de pensar o conhecimento. Esse texto e outros de Kant trazem um conceito que será de fundamental importância para uma das obras centrais deste trabalho, o conceito de *esclarecimento* ou, como se diz em alemão, *Aufklärung*, que veremos na próxima seção.

O interesse inicial da teoria crítica em querer saber como a classe operária enfrentava as questões do capitalismo foi transformado pelo Instituto em interesse teórico a respeito “do *porquê* de a classe operária não ter assumido o seu destino histórico de revolucionar a ordem estabelecida” (FREITAG, 1986, p. 15).

Muito da estruturação acadêmica do Instituto deve-se às ideias de Max Horkheimer e outros, como Theodor Adorno. A partir da obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, a teoria crítica vista de modo geral passa a ser

[...] uma Teoria crítica da Sociedade e temas relacionados à sociedade industrial (alienação, fetiche, indústria cultural, etc.) começam a ser tratados. Seu verdadeiro interesse residia de fato em outras áreas da totalidade conhecidas, como cultura, sociedade e psique humana, e na análise de problemas, como a estrutura e o desenvolvimento da autoridade, o aparecimento e a proliferação da cultura de massas, a estética, as questões do indivíduo, da subjetividade, do cotidiano, da liberdade etc. [...] E o Instituto de Pesquisa Social, [...], começa a dirigir a maior parte de sua atenção no esforço de compreender o desaparecimento das forças críticas, negativas, na sociedade capitalista mas avançada. (PUCCL, 2007, p. 16).

²⁰ O positivismo é uma escola filosófica estabelecida pelo pensador francês Auguste Comte (1798-1857). Considera a supremacia da ciência. Para o positivismo somente é real aquilo que pode ser provado e comprovado pela ciência e por seus instrumentos. O mundo, seus fatos sociais e históricos se dariam de acordo com as leis científicas.

²¹ É um período histórico, pertencente ao Século das Luzes. O século XVIII foi marcado por grandes acontecimentos (a Revolução Industrial, que provocou mudanças de ordem material e espiritual, a Revolução Francesa e o próprio Iluminismo) que fizeram o auge do período moderno, onde o sujeito era visto como o centro do conhecimento. Segundo Nodari (2011, p. 44), “[...] A ideia de modernidade substituiu Deus no centro da sociedade pela ciência deixando as crenças religiosas para a vida privada. Modernidade está associada à racionalização, isto é, a obra da própria razão e, portanto, da ciência, da tecnologia, da educação”.

Figura 8- Ilustração de Joan Negrescolor, 2016



Fonte: Plantel (2016).

A figura 8 é a abertura do livro *O que são classes sociais?*, da coleção *Livros para o amanhã* destinada a jovens leitores. As primeiras edições foram publicadas em 1977 e 1978, na Espanha. No prefácio da primeira edição brasileira, em 2016, os editores informam que optaram em adotar a mesma denominação da coleção original, porque “se hoje lemos sem estranhar muito o que dizem estes livrinhos é porque, ao que parece, esse tal amanhã ainda não chegou. Tomara que não demore!”. Uma crítica construída sobre a ideia de uma crise cultural e formativa que afeta o viver do homem em sociedade e sua relação com os bens culturais criados. Mais uma referência que, ao associarmos ao que Pucci (2007) afirma a respeito da Teoria Crítica, percebemos novamente a necessidade de trazer à tona essas reflexões, que nos igualam e nos diferenciam tanto.

Para perseguir tal finalidade do amanhã, podemos refletir, junto aos

pensadores da Teoria Crítica, em especial Theodor Adorno, como tem se constituído esse processo de “fabricação” da cultura e da formação, bem como a mercantilização da vida e da arte, e, assim, junto a Adorno, defender a formação cultural como forma de expressão e contestação, como um caminho ainda capaz de resistir ao progresso técnico que anula cada vez mais o indivíduo enquanto sujeito e subjetivo.

2.3.1 Kant e o Esclarecimento

Mas como interferir? Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor”. Mas o que seria essa maneira de pensar? Para ensaiarmos uma possível resposta a essa questão, precisaremos recorrer a Immanuel Kant, a seu conceito de esclarecimento, o que está envolvido diretamente a ele e seus desdobramentos na visão de Adorno e Horkheimer para a Teoria Crítica.

Vale ressaltar que, para Kant, o Iluminismo, ou seja, o esclarecimento, seria como um processo de saída do sujeito da minoridade à maioridade, que se dá continuamente e exige estado de vigilância, pois existem riscos de recaídas. O filósofo considera estar na minoridade quando deixamos de pensar por nós mesmos e nossos pensamentos são guiados e dirigidos por elementos externos, seja pela religião, seja pelo estado ou outro, pois era preciso “refletir o papel do poder e organizar a vida individual e social. A tarefa do pensamento é analisar, de examinar, mas também de provocar e de fazer nascer a nova ordem” (NODARI, 2011, p. 44).

Ainda em Nodari (2011, p. 45), “o Iluminismo traz imerso em seu conceito a ideia de progresso, a ideia de um movimento que caminha sempre mais para saltos progressivos da humanidade. E para isso se evidencia nas ditas revoluções política, econômica, social, cultural. A revolução é [...] consequência da razão”. Nesse trecho, podemos fazer relação com a Bandeira Nacional do Brasil, na qual está escrito: “ordem e progresso” com referência clara às ideias kantianas, incorporadas pelo positivismo de August Comte, evidenciadas em sua célebre frase: “O amor por princípio, a ordem por base; o progresso por fim.”

Nesse sentido, é necessário considerarmos o contexto da época que até então estava baseado no dogmatismo, nas crenças e nos mitos, em torno de

uma autoridade de tradição centrada em uma religião impositiva, com poder de estado. A razão era almejada como forma de conquista de autonomia desse sujeito, uma forma de ruptura com o que estava estabelecido.

Surgia a necessidade de uma construção de pensamento livre de superstições e idolatria, submetida ao espírito crítico, a fim de obter esclarecimento.

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!*²² Tem a coragem de fazer uso de te próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]. (KANT, 2018, p. 1).

A maioridade como saída da menoridade não se daria em um processo natural uma vez que para Kant é como se ela fosse quase uma segunda pele, fazia parte do homem acostumado a não assumir a autodeterminação de sua vida, e atribuir a responsabilidade de seus atos a outros como consequência da vontade dos agentes envolvidos.

Segundo Kant, ser esclarecido era ser autônomo de pensamento, a isto competia ao conceito de esclarecimento, mas este não se restringe a um conceito histórico-filosófico. O esclarecimento é um “[...] processo de emancipação intelectual, resultando, por um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, por outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores” (NODARI, 2011, p. 52).

A proposta do esclarecimento era o “desencantamento do mundo”, a dissolução dos mitos e a substituição da imaginação pelo saber. “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e, substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

O objetivo do esclarecimento era libertar os homens do medo oriundo da submissão às forças externas mitológicas envolvidas com crenças e superstições. Para tal, seria necessária a dominação a respeito tanto das leis da natureza como da natureza externa. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 46).

²²Ousar ouvir.

Para Kant (2015), ousar saber era seu maior projeto de formação humana, considerando que, à luz de um iluminismo presente, há a convicção teórica de que a minoridade do homem reside na falta de coragem de fazer uso de seu entendimento, e não necessariamente, a ausência de compreensão das coisas. Há a compreensão clara de que o pensamento kantiano se constitui como um dos mais influentes nas teorias filosóficas e pedagógicas a partir do século XIX e não há dúvida alguma de que a superioridade do homem reside no saber.

Nele estão guardadas muitas coisas, que os reis com todos os seus tesouros não podem comprar, sobre as quais não se impõe o seu mando, das quais seus informantes e alcaguetes não dão notícia alguma, cujas terras de origem não podem ser alcançadas pelos veleiros dos seus navegantes e descobridores (ADORNO, 1999, p.19).

Para tanto, *Aufklärung* (esclarecimento) é a resposta de Kant. Nesse sentido, o casamento feliz entre o saber e a liberdade configura-se no processo de esclarecimento e emancipação do homem, na perspectiva de que o entendimento sobressaia o mito, a superstição, tendo voz de comando sobre a natureza enfeitiçada. Dessa forma, a saída da minoridade é uma possibilidade que a humanidade desenvolveu para livrar-se do desconhecido, tendo no Iluminismo seu ponto alto, enquanto estratégia racional e crítica no processo de transformação moral do mundo. A esse processo chamamos de emancipação, ou seja, superação da minoridade do qual o próprio homem tem culpa pela sua “ignorância e preguiça de pensar por conta própria” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 7).

Entretanto, nessa busca pela autonomia, o pensamento, ao invés de conduzir a emancipação do homem, teceu teia contrária e aprisionou o indivíduo. A razão que libertaria o homem do jugo dos mitos proporcionou um crescimento desmedido de uma racionalidade instrumental. Eis a dialética do esclarecimento, pois a razão emancipatória tornou o conhecimento um “instrumento a serviço da ciência e da técnica; um instrumento de autoconservação”, escravizando, assim, o sujeito (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Afinal, “O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23), e isto não seria o mesmo que a ciência ainda faz até hoje? Como Adorno e Horkheimer (1985) afirmaram, apenas foram substituídos os velhos mitos por novos.

Essa reflexão em Kant potencializa, pela razão crítica, a

compreensão a respeito do cenário contemporâneo que não se distancia muito dessa lógica de covardia, de dependência e infantilização do saber. Somos conduzidos a pensar o que os outros querem que pensemos. Somos levados a tomar decisões pelos ideais e valores que outros conduzem como verdade e muitas de nossas reflexões não passam de parafraseio de outros. E diante disso podemos dialogar com as contribuições de Kant. Na tentativa de libertar os homens do mito, da ignorância, novos mitos foram criados, “caminhando em busca da ciência moderna, os homens se despojam do sentido” (ADORNO, 1999, p. 20).

Isso se explica pelo fato de que o iluminismo se auto reconhece até mesmo nos mitos. Quaisquer que sejam os mitos para os quais essa resistência possa apelar, esses mitos, pelo simples fato de se tornarem argumentos numa tal contestação, aderem ao princípio da racionalidade demolidora pela qual censuram o iluminismo (ADORNO, 1999, p. 21).

Ao pretender racionalizar o mundo para torná-lo manipulável, o esclarecimento primou pela técnica e não pela crítica. A funcionalidade da razão ficou restrita aos fins e imposta “pelas forças econômicas e pelas determinações técnicas do sistema”. Dessa maneira, criou-se “novas formas de manifestação do poder mítico” evidenciando o aspecto alienado da ciência positivista, resultante de todo esse processo, privando o pensamento da linguagem da oposição (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) mostram as consequências para o indivíduo da transformação das tendências emancipatórias da razão em instrumento de dominação. Habermas (2002, p. 112), certa vez, fez uma interpretação da Odisseia, poema épico grego atribuído a Homero, que auxilia na compreensão nesse momento:

Os episódios relatam perigos, astúcias e escapadas, e a renúncia imposta por si próprio através do qual o eu que aprende a dominar o perigo acede à sua própria identidade e ao mesmo tempo se despede com a união arcaica com a natureza, tanto a externa como a interna. Este domínio sobre si próprio seria sempre a aniquilação do próprio sujeito. Os homens formam a sua identidade na medida em que aprendem a dominar a natureza exterior à custa da repressão da natureza interior. O preço da renúncia, da auto-ocultação da comunicação interrompida do eu com a sua própria natureza, tornada, enquanto isso, anônima, é interpretado como consequência de uma introversão do sacrifício (HABERMAS, 2002, p. 112).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), mesmo quando as pessoas ainda não sucumbiram por completo esse ‘domínio sobre si próprio’, “elas se veem privadas dos meios de resistência pelos mecanismos de censura, tanto os externos quanto os implantados dentro delas próprias”.

Ao relacionarmos com a atualidade, esse caráter normatizador é aceito como linha guia da sociedade e reverbera no cotidiano das pessoas por sua validação “científica”. Não causa estranhamento. Estranhos são os que não se enquadram nos preceitos estabelecidos conforme nos mostra a reflexão provocada pela produção artística de Fernanda Magalhães denominada *Classificações Científicas da Obesidade*²³, representada pela figura 9 que questiona os padrões estéticos na contemporaneidade.

Figura 9 - Magalhães, Fernanda. *Classificações Científicas da Obesidade*. 2000.



Fonte: Magalhães (2014).

A série de fotografias, *Classificações Científicas da Obesidade*, foi

²³Esta produção reúne uma série de quarenta e oito contornos dos corpos de doze mulheres nuas. Em tamanho natural, as imagens dos corpos estão de frente, costas, lados direito e esquerdo. Foram retiradas a massa corpórea de cada imagem e deixando apenas os contornos dos corpos. “A intenção foi criar uma relação entre cheio e vazio, leve e pesado. Os corpos pendurados com finos fios de nylon giram levemente sobre seu eixo, ocupando, assim, o espaço com leveza e suavidade. Desta forma, buscam provocar uma mudança nos discursos atrelados, em geral, ao corpo das mulheres gordas” (MAGALHÃES, 2014).

inspirada nas tabelas usadas pelos médicos endocrinologistas para calcular a massa corpórea e classificar os tipos de corpos obesos. Assim, o corpo gordo passou a ser considerado, pela sociedade, como um corpo transgressor. A obesidade ganhou status e peso de doença. Nem sequer se dão conta de sua agressão simbólica e do endosso promovido (SIMONETTI, 2006).

No trabalho de Fernanda Magalhães, diferentemente dos desenhos explicativos das tabelas médicas, os corpos são representados através da fotografia de mulheres reais e que, muito além das classificações, carregam uma identidade – existem e compartilham dos mesmo incômodos da artista por estarem fora dos padrões da “normalidade”. [...] Libertos da assepsia científica, esses corpos entram nas galerias de Arte e, em tamanho real, convivem entre os espectadores. Deixam de ser tipos padrões, para se tornarem indivíduos (SIMONETTI, 2006, p. 12).

Em relação ao seu processo de criação, Fernanda Magalhães relatou que ao recortar as fotografias, lembrou das dores que seu corpo carregava para tentar se adequar aos padrões “distanciado de suas diferenças e essências mais íntimas”. Os cortes também fazem referência à violência com o corpo das mulheres que, em clínicas de cirurgias plásticas, tentam encontrar sua identidade “para amenizar as culpas que todo o corpo feminino carrega”. Revela sua intenção quando diz que “a ideia é provocar uma reflexão sobre a padronização e a construção dos corpos em uma sociedade que busca por um pensamento hegemônico de corpo através da imposição de regras e modelos estanques de identidade” (MAGALHÃES, 2014).

Mais uma vez, a arte mostra o quanto a formação das identidades pode ser influenciada e o quanto a vida diária é regida por “leis” que aparentemente parecem estar distantes, mas que estão mais do que nunca presentes. A banalização das ideias, no sentido de torna-las naturais, incorpora padrões, dilui as possíveis resistências e enfraquece o indivíduo que vive com passividade. Zuin (2001, p. 13) alerta “para ser passivo, o indivíduo deve antes vivenciar ativamente a negação de si mesmo”. A própria Fernanda Magalhães, no primeiro trabalho que deu origem a série que culminou com a obra acima, nos exemplifica esse processo, que pode ser visto na figura 10. A artista escreveu uma carta a uma amiga, que foi incorporada a exposição, contando todo o reflexo dessa passividade em sua vida.

Karla,

Penso sobre a minha experiência no Rio de Janeiro. Foi assim que tudo explodiu. Viver nesta cidade onde o corpo está tão exposto. Tantos corpos, todas as formas... Todos ali nas praias, usufruindo o mar. As fotos foram acontecendo. Eu, no canto do quarto, em conflito, foi como um desabafo. Nas fotos a sensação de uma camisa de força, o isolamento aparente e a luz da janela sobre minha roupa branca. Eu carregava a culpa deste corpo, me sentia inadequada. Regime, dietas, agressões ao corpo. A ausência de sexualidade, a frieza da globalização, as relações cada vez mais virtuais. Modelos de corpos totalmente construídos. As cirurgias, as lipo esculturas... A satisfação cada vez mais afastada do nosso corpo, do nosso real, do concreto, do tato. Assumir o corpo em toda sua carnalidade, perceber as dobras, a dimensão, a gordura, a celulite, a forma, a sensualidade, a beleza. Como você se vê no espelho? Você se sente prisioneira do seu corpo? Pense sobre isto, Fernanda Magalhães. (MAGALHÃES, 1993 apud SIMONETTI, 2006, p. 5,7).

Figura 10- Magalhães, Fernanda. Série Autorretrato no Rio de Janeiro (2,5 e 8), fotografia, 1993



Fonte: Magalhães (1993).

O que impressiona nessa produção artística, feita em 1993, é a sua atualidade quase que descrita e explicada em sua carta; como ela põe a prova a

identidade quando questiona sua amiga, “como você se vê no espelho? Você sente prisioneira do seu corpo?”; como a artista utilizou a Arte em prol do processo de entendimento, da resistência e da emancipação.

Para superar a condição de minoridade, Kant estimula o próprio entendimento na sua defesa efusiva: *Sapere Aude!* Ouse saber! O homem precisa ter a coragem de admitir que em alguns momentos de sua vida, suas ações e pensamentos são controlados por outras pessoas; no entanto, essa situação não é eterna, pois o indivíduo pode, por meio do uso da razão, transformar-se em sujeito.

Ainda para Kant, a autonomia e a liberdade só podem se efetivar quando o homem torna-se humanizado, quando ele passa pelo processo de humanização e pela aprendizagem do uso livre e autônomo da razão, pois aquilo que afasta o homem da minoridade e conseqüentemente o torna esclarecido é o bom uso da razão como uma atitude crítica diante da realidade.

Neste capítulo, vimos que a experiência provocada pela barbárie da segunda guerra mundial foi tão estupefacente que mobilizou vidas que se dedicaram a criar caminhos para a desbarbarização da humanidade, pois ainda era e é possível reconhecer, no dia a dia, a barbárie presente entre nós. É preciso elucidar que em nenhum momento o desenvolvimento deste estudo banalizou ou pretendeu banalizar o que foi e o que simboliza o holocausto para as famílias descendentes. Justamente os indícios da realidade que chega a ser cruel do cotidiano, nas mais vertentes situações, faz emergir a urgência de se provocar reflexões e ações pois, embora o mundo não esteja “envolvido” em uma grande guerra mundial, há guerras, combates, ataques em várias partes do mundo, inclusive nas nossas próprias casas, e dentro de cada pessoa que não consegue adequar-se a modos de vida, padrões e expectativas impostas por uma sociedade rendida e à mercê de jogos de poder. Por isso a breve apresentação da teoria que fundamenta o trabalho, de modo a fornecer bases para a condução do pensamento do leitor, mas de maneira que também possibilite sua reflexão crítica a respeito das questões desenhadas.

3 “ISTO NÃO É UM CACHIMBO”

A Arte não reproduz o visível, ela torna visível.
Paul Klee (1991)

A obra *A traição das imagens*, de René Magritte (1898-1967), nos mostra “um cachimbo” e traz a seguinte escritura: “*Isto não é um cachimbo*”, conforme vemos na figura 11,

Figura 11 – A traição das imagens²⁴, René Magritte, 1928-1929. Óleo sobre tela, 62,2 x 81 cm



Fonte: Martins (2016).

De imediato, a tendência da maioria das pessoas será a de questionar: ‘*como não? É um cachimbo!*’. Lamentamos informar que não é mesmo. É uma representação. É uma pintura que “aparenta ser o que de fato não é” (ZUIN, 2001). Segundo Argan (1992, p. 480): “Eis o contraste entre coisas e signos na vida cotidiana”. Contraste este evidenciado pela indústria cultural, mas camuflado pela estetização da vida diária (DUARTE, 2001, p. 39).

²⁴ Obra conhecida como: “Isto não é um cachimbo” (Tradução do que está escrito na própria imagem).

Desse modo, ao relacionar a obra René Magritte (1898-1967) com o conceito de indústria cultural e semiformação, podemos perceber que muitas vezes temos leitura rasas do que vemos e aquilo que encanta nossos olhos manipulados pela imagem no início são, na sequência, alterados quando o que vemos não necessariamente é o que pensamos, ou da forma que pensamos.

Em sintonia, a indústria estética da mercadoria provoca-nos o brilho imediato no universo das coisas que, aos poucos, perde-se o encanto, quando a unicidade e a especificidade de valor de uso caminham na mesma proporção com o que dissolve nossa verdadeira essência, reduzindo-a ao processo produtivo e mercadológico e, conseqüentemente, revelando os sintomas do colapso da formação cultural nesse tempo social.

3.1 INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: O QUE É PRECISO SABER?

Como vimos, o que uma pessoa pode acreditar que é a sua identidade, na realidade, pode não o ser, porque “na sociedade, há uma imposição de identidade e de identificação de cima para baixo através do poder; [...] portanto, mancomunado com a ordem existente” (KOTHE, 1978, p. 54).

Nota-se um modo de pensar a identidade que difere do conceito usado em nosso dia a dia e torna-se interessante provocar o pensamento nesse sentido, pois “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Neste momento, adentramos no conceito de indústria cultural que tem relação direta com a identidade referida por Adorno e Horkheimer, pois essa indústria da mercadoria cria uma “falsa identidade do universal e do particular” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). Ao estabelecer parâmetros para a cultura, ela se materializa enquanto domínio da administração com a promessa de afirmar a individualidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ZUIN; PUCCI; LASTÓIA, 2015), o que não ocorre, pois o próprio termo indústria cultural traz em si uma contradição proposital.

Segundo Fábio Durão (2012), em uma entrevista ao programa Diálogo sem Fronteiras da RTV Unicamp, se analisarmos as duas palavras separadamente teremos, em indústria, um propósito de adequar o máximo de meios possíveis para alcançar um fim específico, que pode ser reproduzido tecnicamente,

tornando o processo e o resultado uniformes. A cultura seria o contrário e deveria fugir disso, ultrapassando a mera reprodução da existência. Os termos que seriam contraditórios em sua essência são neutralizados e, quando usados juntos, ganham novas proporções seguindo uma lógica de mercado.

Quanto mais inexoravelmente o princípio do valor de troca subtrai valores de uso aos homens, tanto mais o próprio valor de troca se disfarça como objeto de fruição. Indagou-se pelo cimento que ainda mantém unida a sociedade das mercadorias [...]. A aparência do valor de troca nas mercadorias assumiu uma função específica de cimento. [...] A cultura de massa masoquista é a aparência necessária da todo poderosa produção ela mesma.... Também na superestrutura a aparência não é apenas o encobrimento da essência, mas surge obrigatoriamente da essência (ADORNO, 1999, p. 79).

O conceito de indústria cultural teve sua origem tecida por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento*, cuja primeira edição foi datada em 1947. No entanto, Zuin (2001, p. 10) afirma que “a essência do conceito de indústria cultural não só permanece atual, como também é relevante para a crítica das condições sociais que fundamentam a universalização da semiformação”. Para compreendermos a aproximação da indústria cultural e o que seria o processo de semiformação, que remetem ao processo de formação docente - que é um dos cerne deste trabalho-, será preciso conceituar a primeira para perceber de fato suas consequências na segunda.

É inegável que percebemos um confronto com uma realidade em que a sociedade passa a ser conduzida pelo conhecimento técnico e este passa a ser a nova estrutura ideológica de mercantilização da cultura, alimentada pela indústria cultural. A técnica materializada por esse processo cria condições para a implantação do comércio cultural.

Vale lembrar que, à medida que a produção humana passou a dominar os homens de acordo com a proposição marxista, a própria cultura passou a ser regida pelas mesmas leis da mercadoria, conforme Adorno e Horkheimer refletiram. “As mercadorias passam a ser tidas como bens culturais, e todos os conteúdos culturais passam a ser bens de consumo” (CANIATO, 2012, p. 144).

Isso é imprescindível para o entendimento do conceito indústria cultural, pois não estamos apenas levantando situações de consumo na esfera restrita ao valor de um produto, uma vez que a dimensão que o processo alcança transforma o próprio pensamento em mercadoria, como afirmaram Adorno e

Horkheimer no prefácio da *Dialética do Esclarecimento* (1985).

O medo que o bom filho da civilização moderna tem de afastar-se dos fatos – fatos esses que, no entanto, já estão pré-moldados como clichês na própria percepção pelas usanças dominantes na ciência, nos negócios e na política – é exatamente o mesmo medo do desvio social. Essas usanças também definem o conceito de clareza na linguagem e no pensamento a que a Arte, a literatura e a filosofia devem se conformar hoje. Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos fatos, bem como às formas de pensar dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

O processo desencadeado pela indústria cultural faz com que as pessoas comecem a pensar segundo clichês ou padrões, tão atual em plena época de redes sociais que chega a ser assustador a sua constatação. Basta observar as reações de intolerância ao pensamento diverso nos mais variados tipos de postagens, nas quais a referida cegueira fica clara. E, mais uma vez, emerge a questão: “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie?” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

O cenário atual é de fato o berço da indústria cultural que nada mais é que o reflexo da falsa democratização da cultura realizada pela massificação e irracionalidade objetiva da sociedade capitalista como racionalidade da manipulação. Os saberes e a formação se fragmentam e se adaptam à permanente instrumentalização dos homens e das coisas e a sua subsunção inflexível ao valor de troca, administrando seu comportamento social como parte integrante das suas necessidades simbólicas no contexto mais amplo do desenvolvimento da sociedade industrial.

A indústria cultural faz com que a individualidade seja debilitada pelo processo mercadológico, pois atua nos mecanismos mais frágeis de nossas vidas: o campo simbólico (ZUIN, 2001). Ao mesmo tempo em que criam-se padrões distintos apropriando-se da cultura, que seria justamente o que diferenciaria os indivíduos e que daria “elementos para a oposição crítica necessária aos processos de autonomia humana” (CANIATO, 2012, p.145).

De fato, quando a Indústria cultural se apropria dos elementos das culturas erudita e popular, o que se tem é o arrefecimento dos potenciais críticos de ambas, na medida em que clichês são criados para facilitar a apreensão

rápida e palatável de seus consumidores. (ZUIN; PUCCI; LASTÓIA, 2015, p. 48).

Vale ressaltar que Adorno diferenciava os termos indústria cultural e cultura de massa, muitas vezes eram usados como sinônimos. Na atualidade, a expressão cultura de massa é relacionada aos meios de comunicação e a publicidade, mas na época de Adorno muitos usavam *cultura de massa* como sinônimo para a cultura autêntica vinda do povo para o povo, uma espécie de referência a arte popular.

Para Adorno, a verdadeira cultura popular seria uma forma de resistência ao próprio processo da indústria cultural. E, nesse sentido, é necessário fazer um aparte para mostrar que a própria feitura deste trabalho também resultou em um processo de autorreflexão crítica da autora. Uma passagem durante o processo de estudo para a produção escrita evidencia isto.

Na teoria, o entendimento da cultura popular como forma de resistência tinha sido internalizado de modo mecânico e a escrita reproduzia esse conhecimento até o momento em que a autora se deparou com o livro *Teimosia da Imaginação*²⁵, organizado pelo Instituto do Imaginário do Povo Brasileiro. Ao ver as imagens das obras dos artistas ali mostrados, em específico as de Aurelino dos Santos (figura 13- artista e obra), a compreensão sobre o que Adorno queria afirmar tornou-se palpável. O texto de Montes (2012, p. 19), curador e organizador do material, reforçava sua assimilação:

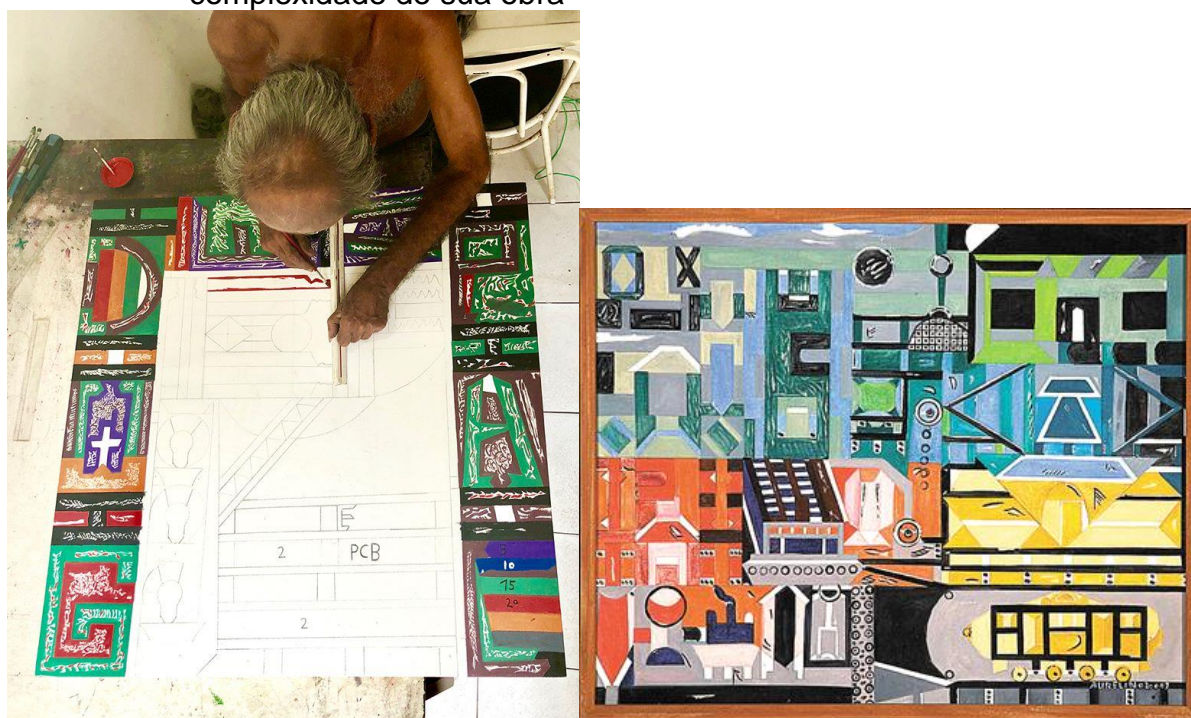
A força da beleza surge dos mistérios insondáveis da imaginação humana e independe da origem social, geográfica ou temporal do criador. A série audiovisual e o livro revelam depoimentos de artistas que transcendem qualquer discussão erudita ou acadêmica, e flagram, sobretudo, a força estética de nosso povo. Apreende-se poderosa teimosia de uma imaginação que insiste em brotar, independente de quaisquer circunstâncias sociais, financeiras e psíquicas favoráveis ou desfavoráveis (MONTES, 2012, p. 19).

²⁵Teimosia da Imaginação é composta por livro e uma série de dez documentários a respeito dos artistas apresentados, mostrando o universo criativo e pessoal de cada um, ultrapassando a categorização também tão presente no universo artístico para flagrar “sobretudo a desconcertante força criadora de um povo [...] que teima em gritar, de interferir criativamente no mundo ao redor, apesar ou mesmo por causa de circunstâncias sociais, financeiras, psíquicas desfavoráveis”. Para saber mais e assistir os documentários acesse: <https://canalcurta.tv.br/busca/?termo=Teimosia%20da%20Imagina%C3%A7%C3%A3o>. Neste trabalho, o leitor encontrará no anexo códigos de *qr-code* que poderão ser lidos por meio de um leitor de *qr-code* (aplicativo baixado na internet pelo aparelho celular). Este programa possibilitará o leitor assistir os vídeos mencionados. Para tal, bastará posicionar o celular diante da figura que será lida e automaticamente direcionará o leitor ao vídeo ou página correspondente para que facilite a visualização e o entendimento do conteúdo referido

Sobre Aurelino dos Santos, Montes (2012) ainda escreveu:

Suas pinturas recusam qualquer maneira pacífica de traduzir a convivência complexa em uma cidade como Salvador, ainda que o artista insista em ordená-la. Sua fala entrecortada, atravessada por uma lógica problemática, pode indicar uma psicologia frágil, de mais um homem que a cidade grande levou à lona. Ao mesmo tempo, sua Arte é feita de um movimento de abstração – a passagem da realidade tridimensional para a bidimensionalidade de padrões geométricos que combinam figuração e esquemas – que supõe um processo intrincado, feito de mediações que envolvem tanto uma concepção complexa do mundo quanto processos artísticos sofisticados (MONTES, 2012, p. 14).

Figura 12 - A simplicidade envolvida na produção de um artista popular versus a complexidade de sua obra



Fonte: Wordpress (2018).

Na figura 12, diante das imagens, da leitura, da continuidade das relações da teoria escolhida com a atualidade e das reflexões que eram provocadas, a constatação da resistência de indivíduos reais era impactante. Ainda mais quando o olhar da pesquisadora voltava-se para a escola e há, pelo processo de rememoração, a lembrança das práticas pedagógicas que podavam os elementos que poderiam estar envolvidos em um possível ato de resistência; o quanto o espaço para a criatividade, a imaginação e o fazer artístico na busca da expressão pessoal estava diminuto.

Para que o leitor compreenda o porquê de tal impacto na pesquisadora, será preciso que tenha conhecimento a respeito do que acontece com o sujeito exposto ao consumo da indústria cultural, quando a imaginação e a espontaneidade são reduzidas. O esforço intelectual é mínimo para compreender esse processo semiformativo pois, como já foi citado, os produtos ditos culturais são feitos para facilitar a apreensão rápida e palatável de seus consumidores, geralmente relacionado ao entretenimento, desse modo, não é de se admirar que boa parte das pessoas associam Arte a entretenimento, como sendo atividades que possam diverti-las, causar-lhes um bem-estar imediato e de afastamento da realidade, diga de passagem, do trabalho.

Sobre esse assunto Oliveira e Silva (2018, p.173) despertam reflexão ao afirmar que:

À medida que a indústria cultural transforma a arte em diversão, ela impede que se realize a reflexão sobre a realidade em que ela se produz e se mantém. Assim quando a arte corresponde a uma necessidade social, transforma-se numa empresa governada pelo lucro. É por muitos motivos que os produtos da indústria cultural taxados com o selo de “arte” não expressam uma visão de mundo e uma dimensão social de protesto e denúncia

Mas haverá “argumentos que identificam como um progresso o fato de que atualmente milhões de pessoas têm contato com a produção cultural”. A argumentação nesse sentido é até compreensível, mas não aceitável conforme sustenta Pucci (1999), porque são fornecidas imagens [...] pela industrialização e mercantilização dos produtos simbólicos numa escala universal” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 54). Devido ao que isto pode ocasionar, retomamos a Adorno e Horkheimer (1985, p. 119) que declaram que os próprios produtos feitos pela indústria cultural “paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva”, simultaneamente criam o modelo diferenciado, uma ilusão do particular, que é adequado somente a sua necessidade e oferece variedades para os que supostamente julgam ter livre-arbítrio. Na realidade, faces da mesma moeda. A adaptação do indivíduo ao julgo do capital, ao sistema econômico, a interiorização é de tal forma que a dominação que o mesmo sujeito nega firmemente é a mesma que lhe faz refém.

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da Indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-lo alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que desde o início não dá folga a ninguém tanto no trabalho quanto no descanso, que se assemelha ao trabalho. [...] Inevitavelmente, cada manifestação da Indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Poderia surgir uma dúvida: será que é dessa maneira mesmo? Será que a indústria cultural não estaria apenas fazendo o seu papel e assim atendendo as necessidades que observou no mercado? E como milhões de pessoas possuem necessidades semelhantes estaria justificado o método de reprodução adotado por ela. Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) confirmam que “Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência”. Mas isso explicita “o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa”.

Em outras palavras, necessidades também são produzidas e estimuladas pelo sistema, dessa maneira a técnica torna-se mais elaborada fixando seu poder sobre a sociedade que, na realidade, é “o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). Esse mecanismo fica muito evidente na publicidade conforme Quino evidencia com sua tirinha em quadrinhos da personagem Mafalda (figura 13). Ao trazer a pergunta: “E o que nós somos?”, mostra-nos o quanto esse esquema coisifica e debilita o indivíduo, por consequência, “a necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalçada pelo controle da consciência individual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114, grifo da autora).

Figura 13 - Tira de história em quadrinhos da Mafalda. Quino.



Fonte: Universo dos Leitores (2016).

Ainda nos faz lembrar de Banksy em seu livro *Guerra e Spray* (2012), no escrito mais escancarado relacionado ao mesmo processo, quando ele escreveu:

Quem realmente desfigura nossos bairros são as empresas que rabiscam slogans gigantes em prédios e ônibus **tentando fazer com que nos sintamos inadequados se não comprarmos seus produtos**. Elas acreditam ter o direito de gritar sua mensagem na cara de todo mundo em qualquer superfície disponível, sem que ninguém tenha o direito de resposta (BANKSY, 2012, p. 8, grifo da autora).

Inadequação que é promovida para que o consumo satisfaça a necessidade e, assim, possa gerar a próxima necessidade, em um ciclo vicioso em simultaneidade às possíveis diferenças que poderiam não ser alcançadas, são quase que imediatamente previstas, acentuadas, difundidas e classificadas em um nível, porque “para todos algo está previsto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116).

As diferenças são postas não no intuito de valorizá-las, mas sim de estereotipá-las. São criados estilos para que as pessoas se identifiquem e, conseqüentemente, produtos que as validem, mas o processo aplicado pela indústria cultural é o mesmo. Encontrada a fórmula, dificilmente essa será descartada, geralmente será revista, ampliada e atualizada.

Para melhor entendimento, Zuin, Pucci e Lastóia (2015) trouxeram como exemplo os filmes. Haverá pessoas que gostarão de filmes de faroeste, outras dirão que este não é seu estilo, mas sim os de ficção científica, mas o modelo será o mesmo, provavelmente em seu roteiro terá uma mocinha, um herói que passará por grandes dificuldades e um final feliz. A diferença é que, no primeiro terão revólveres, cavalos e, no segundo, armas laser e naves espaciais. Poderá o leitor questionar, mas na atualidade nem todos os filmes terminam com final feliz, já tivemos avanços, as princesas mudaram, as heroínas estão “empoderadas”, temos Shrek! Sim! A indústria cultural continua a todo vapor atendendo as demandas da sociedade! Afinal, “uma vez registrado sua diferença pela indústria cultural ele passa a pertencer a ela assim como o participante da reforma agrária no capitalismo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

A faixa (figura 14) encontrada no Centro de Educação, Artes e Comunicação da Universidade Estadual de Londrina, entre os prédios do departamento de Arte e do Design e Moda, no dia 23/11/2017, perto da data

comemorativa referente ao dia da Consciência Negra, representa uma forma de protesto, resistência, diante do que foi abordado no parágrafo anterior.

Figura 14- Fotografia tirada no campus CECA da Universidade Estadual de Londrina, próximo a data de comemoração ao Dia da Consciência Negra. 23/11/2017



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Desde 09 de janeiro de 2003, o projeto de Lei nº 10639, alterou a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Em virtude dessa legislação, o que se tem visto, em grande parte de centros de educação infantil e escolas destinados aos anos iniciais do ensino fundamental quando se aproxima o Dia da Consciência Negra, é uma apropriação de alguns elementos de sua cultura e o uso indiscriminado de atividades para constar e gerar resultados expositivos de sua presença na escola, sem considerar a diversidade de etnias presente na África, assim, estereotipando e reduzindo a cultura africana a essas propostas. É comum, por exemplo, a leitura de determinadas histórias como a Menina Bonita do Laço de Fita e outras, o ensino da técnica da amarração da boneca *Abayomi*, pintura de máscaras africanas e alguns grafismos, como se o fato de apenas apresentarem essas atividades já fossem o bastante para refletir e desenvolver a temática a respeito do assunto.

O Dia da Consciência Negra na escola está virando algo caricato como o dia do índio e outras datas comemorativas em prol das *boas intenções* pedagógicas. Isso na esfera da educação básica, sem falar em outras instâncias, o que evidencia o caráter de denúncia presente na faixa.

Um exemplo tanto de apropriação da estética negra quanto da

própria arte pela indústria cultural de forma até categorizada foi o relançamento do clip musical “A Carne Negra”²⁶, de Elza Soares. A letra dessa música fala a respeito do racismo - “A carne mais barata do mercado é a carne negra”. É um hino de protesto contra o racismo, considerado um clássico e referência na luta contra o preconceito.

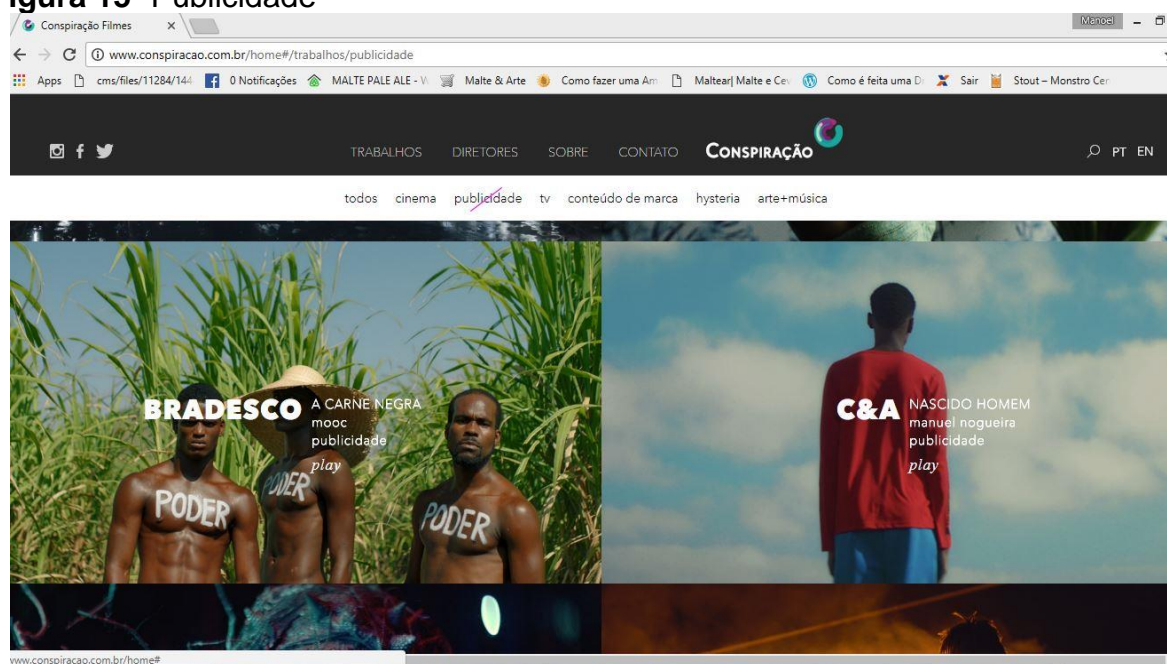
O “relançamento” do clip musical foi um projeto da Conspiração Filmes realizado para o banco Bradesco para ser lançado dia 20 de novembro de 2017, Dia da Consciência Negra. Ele foi considerado e categorizado pela própria produtora, em seu portfólio online de trabalhos executados, como *publicidade* do banco conforme mostra a figura 14. Ainda no site, classificado como *conteúdo de marca* para a mesma instituição financeira está um documentário de 8 minutos e 15 segundos unindo as duas personalidades que apareciam no clip mencionado: Rafaela Silva, judoca campeã brasileira e Elza Soares, a cantora, como um desdobramento de “A carne negra” que pode ser conferido na figura 15.

Nesse caso, o banco não está como mero patrocinador de um artista, mas como o detentor do material propagado, conseqüentemente, apropria-se da ideologia que está ali representada, associando-a a sua imagem institucional.

Em relação a apropriação artística, a imagem do clip utilizada pela produtora para ilustrar e ser o ícone de acesso no portfólio, que pode ser revista na figura 18, é uma referência a fotografia de Carlos Vergara. A produção fotográfica faz parte de uma série chamada Carnaval (1972-76), que reúne fotografias feitas nos blocos de rua no centro e nos subúrbios cariocas nos anos posteriores ao AI-5. Carrilho (2018) cita um depoimento do artista relacionado a imagem e que mostra a potência dos corpos ocupando o espaço público: “O morro desce, o subúrbio vai para o Centro, de caminhão, de ônibus, de trem e você tem então manifestações populares irônicas e críticas. [...], como a escrita branca da palavra poder sobre a pele negra”.

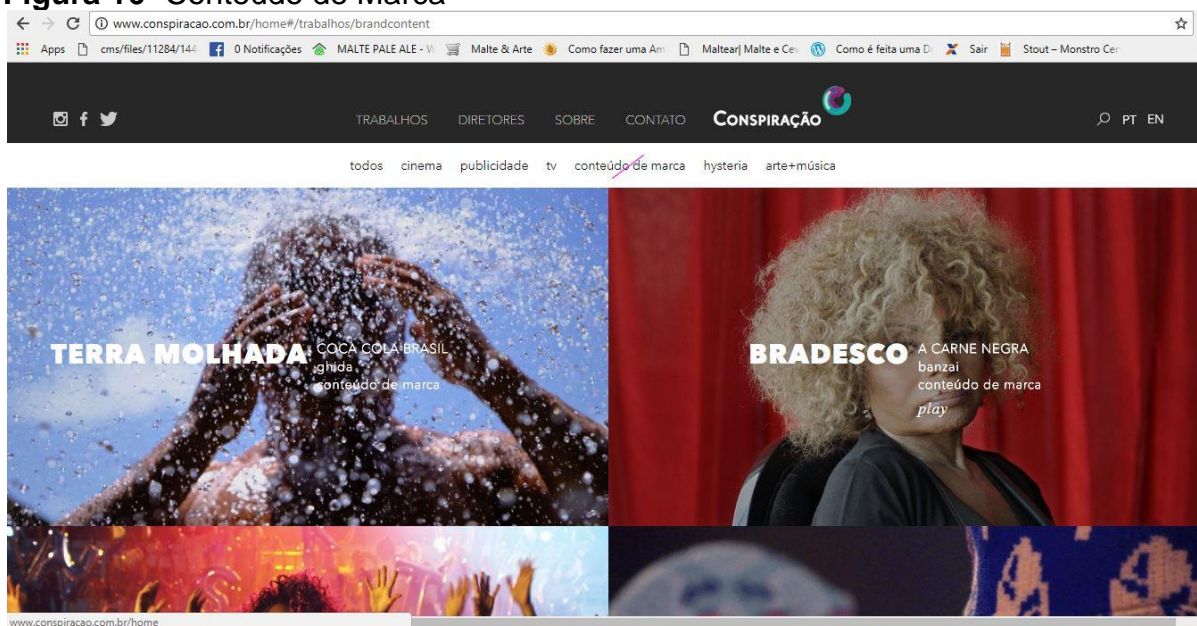
²⁶ O link para acessar o clip da música A carne negra é <<http://www.conspiracao.com.br/home#/trabalhos/publicidade/977>> Ou acesse o vídeo utilizando um leitor de qr-code. O código encontra-se no anexo deste trabalho. Basta posicionar o celular diante do código e assistir ao clip A carne.

Figura 15- Publicidade



Fonte: Conspiração (2018).

Figura 16- Conteúdo de Marca



Fonte: Conspiração (2018).

Figura 17- Bloco de Carnaval Cacique de Ramos. Fotografia. 1972/1978. Carlos Vergara



Fonte: Bloco de Carnaval Cacique de Ramos (2018).

Desse modo, a Indústria cultural é multifacetada e atualmente está bem fragmentada atendendo a diversos nichos de mercado. Não cabem posicionamentos radicais que podem associar que os produtos resultantes dela seriam todos de baixa qualidade e destinados somente a pessoas consideradas de baixa renda, pois este seria um grande equívoco. É inegável a qualidade impecável do clip para a música *A carne negra*, que apresenta uma performance sonora penetrante, com escolha dos personagens que chamam a atenção das pessoas, por sua beleza, vivacidade e empoderamento masculino. Claro que, nessa nova versão há um processo midiático e de propaganda para a empresa que se diferencia em todos os pontos do que vemos na fotografia de Carlos Vergara em 1972/1978.

O que pretendemos mostrar quando trazemos esse exemplo são as sutilezas ou as evidências dos processos de apropriação cultural por instituições, produtos e marcas como forma de se associarem a ideologia contida inicialmente e, assim, estabelecer, pelo poder midiático e de propaganda da mercadoria, uma outra ideologia atrelada a sua própria identidade e consumo.

O clip é apenas um exemplo entre muitos da apropriação de registros artísticos e culturais que são usados indiscriminadamente, na maioria das

vezes até desvirtuando-a de seu propósito original, tornando-a corriqueira ao aparecerem como referências em aberturas de novelas, anúncios diversos, clips musicais, entre outros. Assim, pulverizam-se com estratégias de manipulação até chegarem nos livros didáticos, muitas vezes, cumprindo o mesmo propósito ilustrativo, para atender procedimentos e técnicas, afastando-a das possíveis reflexões e experiências que poderiam desencadear pelo processo de reflexão e crítica.

Diante disso, Oliveira e Silva (2018, p. 177) afirmam que:

A sociedade que supostamente estaria mais esclarecida converte sua intenção de formação cultural emancipatória em semicultura produzida pela indústria cultural. A alienação se reflete na semiformação do indivíduo reificado, pois o pensamento degrada-se em mero processo técnico em que o sujeito se torna equivalente as coisas que a ele foram submetidas.

Podemos transpor essa mesma situação ao que tem ocorrido com frequência no ambiente escolar, especificamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, até mesmo com as manifestações consideradas populares, o que nos faz recordar da palestra proferida pelo Dr^o Giovanni Cirino a respeito da Cultura popular: produção e reprodução nos processos de domesticação, ocorrida dia 21 de julho de 2016, na I Jornada PARFOR: Arte, educação e interculturalidade, na Universidade Estadual de Londrina.

Na ocasião, Giovanni Cirino compartilhou sua experiência ao realizar a pesquisa²⁷ para o documentário *Sobre a congada de Ilhabela*. Ela é considerada a maior manifestação folclórica cultural caiçara, que vem sendo repetida há mais de um século e meio durante a festa de São Benedito. Ele relatou a negativa inicial que recebeu do responsável pela congada ao pedir permissão para realizar o documentário a respeito de sua cultura, porque as pessoas estavam acostumadas a tratar o assunto apenas como uma dança, manifestação artística, algo exótico, criando também um estereótipo ao simplificar toda a cultura, todo o significado que ali estava envolvido no movimento para o sempre idêntico, assim como ressalva Adorno (1995). Foi preciso conviver um ano com o grupo para que o pesquisador realmente pudesse compreender os processos que estavam envolvidos na congada de Ilhabela.

²⁷Essa pesquisa fez parte de sua tese de doutorado em Antropologia Social sobre “Uma etnografia da devoção a São Benedito no litoral norte de São Paulo” e do Projeto Temático “Antropologia da Performance: drama, estética e ritual”.

E o que vemos acontecer em grande parte de nossas escolas? E detalhe, as vezes até nas mais bem-intencionadas, porque representar a cultura popular na escola também trouxe um certo *status* pedagógico. É como se mostrasse à sociedade o quanto a instituição é diferenciada, mas se formos verificar de perto como o processo ocorre, é revelado também uma apropriação cultural de forma simplificada. A mesma fórmula aplicada à indústria cultural sendo reproduzida de modo natural, justificado e, como o próprio nome da palestra sugere, produzindo uma forma de domesticação da cultura popular.

O que começa a estar em jogo não é apenas a boa ou má qualidade dos produtos ofertados pela indústria cultural, embora isso também seja assunto relevante, estamos, neste momento, tratando de outra natureza, que afeta diretamente a formação cultural das pessoas, inclusive a dos professores.

Em todos os locais, a face subjetiva da Indústria cultural – a semicultura ou semiformação cultural – se instala. E a semicultura não se resume numa falsa cultura, algo que vem e que vai, que pode, mais tarde, ser substituído por algo mais avançado, mais perfeito. A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade mas que é errado. Uma pseudocultura. Não! Trata-se de um processo impeditivo de formação cultural. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 13,14).

Segundo Adorno (1993, p. 201), “[...] a deformação não é nenhuma doença do homem, e sim uma doença da sociedade”. Parece forte a expressão deformação, mas deixa de ser ao observarmos as relações que se estabelecem com a indústria cultural, principalmente ao voltarmos nosso olhar para o ambiente escolar, pois quando permitimos o uso banalizado de músicas, imagens, artefatos culturais dessa categoria, em prol de um resultado aparente, mas de “sucesso” garantido junto aos pais, é como se roubássemos a oportunidade da formação construída pela experiência que exige um indivíduo ativo e não passivo, e não apenas consumidor e reproduzidor de danças, músicas, imagens, que descaracterizam o indivíduo e o impregnam de uma identidade da qual ele torna-se refém por ainda não ter meios de resistir.

Em recente conversa informal a respeito da elaboração deste trabalho, uma diretora de uma escola em Londrina deu um exemplo pertinente para o entendimento do processo. Ela convidou uma palestrante para oferecer um curso de formação continuada para professores de sua escola e era justamente a respeito

de danças e cultura popular. Relatou que a maioria dos professores, ao participarem de uma proposta prática para se expressarem corporalmente, trouxeram gestos relacionados à dança Macarena. O fato foi motivo de reflexão para o grupo e mostrou o quanto, muitas vezes, os seus gestos puderam não lhe pertencerem e ser, na verdade, uma expressão de uma manipulação social. E não é uma questão que justifica-se somente com a afirmativa de que somos seres sociais, que aprendemos nossos comportamentos com outrem, seria, nesse caso, consequência desse processo.

Esse relato informal provoca-nos a pensar na semiformação da condição social da subjetividade determinada pela sociedade industrial, que não pode ser explicada a partir de si mesma porque resulta não só do processo de sujeição do indivíduo, mas de como os homens se sujeitam a si próprios.

A falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura; a paranoia é o sintoma do indivíduo semicultivado. Para ele todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhes a culpa que, na verdade, é da sociedade, que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura que, por oposição à simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência [...]. A semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça acontecida, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes de regeneração. (ADORNO, 1995a, p. 182).

Trabalhamos com crianças, mas não precisamos ser ingênuos. Ao expor crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que são o motivo do recorte desta dissertação, estamos impedindo-as de terem experiências reais de formação. Desse modo, precisamos considerar a fundamental tarefa da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica e dos anos iniciais do ensino fundamental no sentido de comprometer-se com a ampliação do “universo de conhecimentos críticos, saberes, experiências e potencialidades das crianças [...], com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens” (SAITO e OLIVEIRA, 2017, p.2).

Então, acreditamos como Adorno (1995a), que uma possível resposta poderá encontrar-se na “reconstrução do sentido emancipatório da

formação cultural” tanto das crianças, que na realidade ainda é uma construção, quanto de seus professores responsáveis em fazer as mediações culturais. Aos professores da infância cabe a tarefa de se assumir

Um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser exprimidas com intencionalidades objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança [...] (SAITO; OLIVEIRA, 2017, p. 2).

Para tanto, a possibilidade de tomada de consciência é a construção na orientação para intervenção social rumo à libertação do modo de reprodução vigente. Desse modo, no texto *A filosofia e os Professores* (MAAR, 2003), Adorno faz uma crítica à educação administrada e à experiência formativa implícita nos próprios conceitos, ressaltando o sentido da reflexão filosófica necessária à educação e ao processo formativo docente, que devem distanciar-se de um fazer instrumentalizado e “sem voz” e impor-se como objetivo, sentido e direção para uma educação emancipatória do conhecimento. A emancipação é a possível saída, quando a discussão envolve a formação humana e a função educativa na escola, principalmente pensada no sentido defendido por Adorno.

3.2 EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

Experiências reais de formação: mas o que isto quer dizer? O conceito de experiência tem estado em voga no meio educacional, principalmente, considerando as novas contribuições legais e pedagógicas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)²⁸, documento este produzido pelo Ministério da Educação para ser adotado em todo o território brasileiro, que propõe que o trabalho pedagógico para a educação básica seja organizado por campos de experiências, suscitando, desse modo, em grandes discussões e controvérsias entre os professores (BRASIL, 2017).

Mas o conceito de experiência há muito faz parte de discussões filosóficas e da Teoria crítica também. Os pensadores Theodor Adorno e Walter

²⁸ É importante considerar que o conceito de experiência desenvolvido pela BNCC (BRASIL, 2017) está atrelado ao processo de “saber fazer” da criança enquanto competência de aprendizagem e, distancia-se do que Adorno propõe enquanto experiência.

Benjamin, embora tenham aproximações e distanciamentos a respeito do conceito de experiência já traziam contribuições significativas para as reflexões sobre o processo formativo.

Para Benjamin, a experiência estava relacionada ao “conhecimento que é adquirido por meio de intensa reflexão sobre as relações espaço-temporais estabelecidas entre as identidades coletiva e particular” (ZUIN; LASTÓIA; GOMES, p. vii). Ele declarava que a experiência estava em declínio. Elas estavam sendo substituídas pelas vivências, que seriam “o conhecimento obtido às pressas e que é dificilmente memorizado, sobretudo porque não há o tempo necessário para que as informações sejam ressignificadas, a ponto de serem efetivamente experimentadas” (ZUIN; LASTÓIA; GOMES, 2012, p. viii)

Para Adorno, esse processo seria uma degradação da experiência formativa. Chamou esse aviltamento de *semiformação* (PUCCI; ZUIN; LASTÓIA, 2010). No texto a *Teoria da semicultura*, de 1959, ele considerava que havia uma crise da formação cultural (*Bildung*) e que a pedagogia não era apenas a responsável pelo fato. Mesmo assim, destacou que reformas pedagógicas isoladas poderiam até reforçar a crise, “[...] porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 1986, p. 1).

Ao referir-se à formação cultural, ele não queria afirmar que a cultura deveria ser colocada em um patamar elevado pois, como verificamos na citação de Max Frisch (apud DUARTE, 2007, p. 93), “pessoas que usufruíram com paixão e entendimento dos chamados bens culturais puderam impassivelmente se entregar à práxis assassina do nazismo”. Para Adorno, esse fato se deu porque a formação cultural era monopolizada pelos dominantes. Essa situação contradiz a pretensão da proposta de formação cultural burguesa conforme nos explica Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (1999, p. 55):

O próprio conceito de formação cultural é partidário da ideia de uma humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na hierarquia social. Fica difícil acreditar no cumprimento dessas promessas, justamente quando toda a produção material e espiritual é erigida sobre a subsunção do valor de uso ao valor de troca das mercadorias e da divisão desigual entre o trabalho manual e espiritual. As próprias necessidades básicas, tais como as de caráter afetivo, subsumem-se cada vez mais àquelas produzidas de acordo

com as regras do consumo. A produção cultural é construída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária.

É como se tivesse ocorrido um salto, e não uma transição, quando se saiu de um regime feudal para um regime capitalista em relação à formação destinada ao restante da população. Como servos, as pessoas não tinham acesso a formação e, como trabalhadores, a formação que chegava já vinha “filtrada” ou, vista posteriormente, no capitalismo tardio, permeada pela indústria cultural. Assim sendo eles foram excluídos das possibilidades de cultivo intelectual (DUARTE, 2007, p. 95).

Nos dias atuais, não é muito diferente o que acontece. Essa ocorrência traz à lembrança a expressão: *Panem et circenses!*²⁹ (Pão e circo), pão e divertimento, pão e não pensamento, não pela ignorância, mas devido ao processo de desumanização que se dá, no qual é negado “todos os pressupostos para a formação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15), porque nessa perspectiva, a formação cultural é um processo sistemático de dominação que se utiliza dos mecanismos das condições político-econômicas dominantes gerando semiformação (SCHMIED-KOWARZIK apud MAAR, 2003).

Os bens culturais são transformados em mercadorias para gerar e atender uma demanda formativa. Exigirá sujeitos “autônomos”, ao mesmo tempo, que os forcem à adaptação. Um exemplo disso é o que ocorre no campo formativo educacional: quantos profissionais, formados em cursos de graduação, que não pretendiam ser professores e, que atualmente estão em sala de aula porque tiveram que adaptar-se às circunstâncias? Pois um dia eles acreditaram que poderiam seguir sua profissão original, ou dedicar-se a um ramo dentro de sua própria área que possuía afinidade, mas na realidade, o mercado não comporta a quantidade de pessoas formadas todos os anos em diferentes áreas, todavia é gerada a “esperança”. E tem que ser gerada, pois senão quem irá manter a “máquina” formativa funcionando?

Sem falar naqueles que aderem aos cursos técnicos devido a sua reposta mais imediata ao mercado de trabalho. Segundo a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), na última análise de censo publicada em 2016, foram 219 ofertas de cursos técnicos com 55 mil alunos matriculados no país, passando os

²⁹ Expressão cunhada pelo poeta e pensador romano Juvenal para mostrar a “derrocada da derrocada da república, pois que a massa trocava seus votos por diversão e alimento” (GAGLIANONE, 2016).

estudantes de pós-graduação *latu sensu* que foram 49 mil. O relatório disponível no site da instituição confirma que “a presença massiva de cursos técnicos e profissionalizantes, e mesmo das licenciaturas, reforçam o valor da EAD para tender demandas práticas de educação com resultados rápidos e perceptíveis na empregabilidade” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2017, p. 38).

A oportunidade de fazer um trabalho de pesquisa como este é também poder fazer associações para que o leitor igualmente possa ter liberdade de fazer suas próprias a partir de suas referências. Ter contato com esses dados, mais o que a teoria tem conduzido até este momento, possibilitou a associação à entrevista dada por José Mujica, ao fotógrafo e ecologista francês Yann Arthus-Bertrand, para a realização do filme *Human*:³⁰

Só que inventamos uma sociedade de consumo e a economia tem de crescer, porque senão cresce uma tragédia. Inventamos uma montanha de consumo supérfluos, onde temos que viver comprando, descartando. Mas o que se gasta é tempo de vida, porque quando compro algo, ou você compra, não pagamos com dinheiro, pagamos com o tempo de vida que tivemos de gastar para ter aquele dinheiro. Mas tem um detalhe: tudo se compra menos a vida. A vida se gasta. E é lamentável desperdiçar a vida para perder a liberdade (MUJICA apud HUMAN..., 2015, p. 20).³¹

Não se trata de uma apologia ao desemprego ou outra causa qualquer, mas uma reflexão a respeito da perda da liberdade e sua relação com a emancipação da formação cultural que, para Adorno, está associada a capacidade de *fazer* experiências, e não somente em *ter* experiências pois, ao entrar nessa roda da vida, as pessoas são cada vez mais privadas de experiências, uma vez que ter tempo é quase considerado, paradoxalmente, por muitos, como perda de tempo ou artigo de luxo.

A capacidade de fazer experiências, de acordo com Adorno, está relacionada à atividade reflexiva. Por exemplo, o fato hipotético de um grupo de pessoas passar por uma “mesma” experiência, não significa que ela tornou-se uma

³⁰O documentário conta com mais de 2000 relatos de pessoas envolvendo 60 países a respeito dos temas: amor, morte, felicidade, ódio, discriminação, fome, esperança entre outros, tentando responder a questão: “O que nos torna humanos?”. Teve sua estreia mundial na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, nos EUA, em 2016.

³¹José Mujica foi presidente do Uruguai de 2010 a 2015. Foi prisioneiro da ditadura de seu país entre 1973 a 1985. Segundo Mujica, ele ficou 7 anos sem ler um livro enquanto esteve preso em uma solitária, onde teve muito tempo para pensar e de onde partiu boa parte das reflexões trazidas nesta entrevista que faz parte do filme *Human* volume 1 (HUMAN..., 2015).

experiência “verdadeira” para todos, pode ter sido uma mera vivência, pois pode não contribuir efetivamente para a formação de consciência.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995a, p. 151).

A citação foi uma resposta de Adorno a Becker em uma entrevista transformada no texto *Educação – para quê?* Na sequência, Becker relaciona *educação para a experiência* à *educação para a imaginação*, que muito nos favorece neste trabalho pois, mais uma vez, traz indícios do que a arte poderá proporcionar. Uma das percepções educacionais de quem trabalha com crianças pequenas é que as crianças estão imaginando menos, *imagine* os adultos.

Mas, de qualquer modo, é preciso um olhar cuidadoso, pois pode parecer que a fórmula foi encontrada: experiência + pensamento = consciência, não necessariamente, afinal a semiformação tem estreita relação com a razão, que em um piscar de olhos passa a ter uma função instrumental quando esta “fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 2010, p. 33).

Os conceitos podem até estar presentes no discurso, mas não na consciência, pois as bases das experiências formativas exigem tempo e continuidade para que possam ser apropriadas pelo indivíduo, a ponto de estabelecer conexões entre si e a realidade que o cerca, além de criar novas relações com conteúdos existentes.

“É por isso que a experiência se opõe à fragmentação, à interrupção e até mesmo à falta de memória, a qual caracteriza estados isolados da consciência, em que não ocorre uma síntese necessária para a formação de sentido” (PETRY, 2015, p. 463). Muito diferente do que geralmente é proporcionado no processo formativo em diversas instâncias, principalmente no que se refere a formação de professores, pois, infelizmente, o que temos visto, de acordo com Adorno em seu texto a *Teoria da Semicultura*, salva exceções, é que a semiformação passou a ser a

forma dominante da consciência atual.

Será? Às vezes pode parecer ao leitor que a abordagem destes assuntos - indústria cultural, semiformação, a privação de experiências dos indivíduos - seja um pouco demasiada pessimista. Mas convidamos a ler os trechos que aparecem no filme *Os Incríveis 2*, lançado no Brasil, dia 28 de junho de 2018, nos cinemas com classificação livre.

Na primeira cena, o personagem da Mulher Elástica (heroína – protagonista do filme) está se preparando para dar uma entrevista ao vivo, quando o repórter fica hipnotizado:

- Olá. Você ainda está ouvindo? - repórter hipnotizado.
- Estou – responde a Mulher Elástica.
- Claro que está. Estou aparecendo na tela. Estou lendo as palavras que estou dizendo em outra tela. **Tem telas em todo o lugar. Somos controlados por elas e as telas são controladas por mim.**
- O Hipnotizador. – voz ocultas falam.
- **Eu controlo esta transmissão e esse repórter engravatado que estão vendo.** (BIRD, 2018, grifo nosso).

Passadas algumas cenas, a Mulher Elástica elabora um plano para pegá-lo (o Hipnotizador). Dará uma entrevista para o mesmo repórter, mas ela estará em um local secreto para captar o sinal quando for feita a interferência. Como previsto, o “Hipnotizador” invade a transmissão e, dessa vez, só ouvimos a sua voz enquanto mostra a Mulher Elástica indo para o local de onde partiu o sinal:

A Mulher Elástica não resolve nada. Ela só adia a derrota. Enquanto isso, **vocês só assistem a ela a enfrentar problemas que vocês têm preguiça de enfrentar.** Heróis não passam do desejo tolo de **trocar experiências pela simulação.** Só assistem pessoas falando. Só assistem pessoas jogando. Viagens, relacionamentos, riscos apenas assistem as experiências dos outros. Não vivem suas próprias. **Preferem ficar escondidos, passivos; consumidores famintos** que não conseguem levantar do sofá, **incapazes de participar da vida. Querem heróis para protegê-los, e se tornam ainda mais impotentes nesse processo;** acham que estão cuidando de vocês, que estão sendo defendidos, que alguém luta por vocês, **mas o sistema está roubando suas experiências enquanto sorriem para vocês.** Tentem me impedir com seus heróis. Sentem no sofá na frente da tela e só assistam. **Vocês não estão mais no controle. Eu estou.** (BIRD, 2018, grifo nosso)

Na voz de um vilão com o nome sugestivo O Hipnotizador, verdades são ditas aos expectadores “infantis”, será que essas falas eram, realmente, destinadas às crianças? Toda a estrutura das falas daria desdobramentos de análises que não cabem no momento, mas chamamos atenção para alguns

aspectos bem atuais que permitem lançarmos mão da capacidade de associação de ideias para, no mínimo, servir para exercitar o pensamento de reflexão crítica diante da teoria e da própria indústria cultural. Logo no início da primeira fala:

- Olá. Você ainda está ouvindo? - repórter hipnotizado.
- Estou – responde a Mulher Elástica.
- **Claro que está. Estou aparecendo na tela** (BIRD, 2018, grifo nosso).

Poderia ser lido: as pessoas na atualidade apenas dão atenção e ouvem o que aparecem nas telas. Em seguida, ele completa: “*Tem telas em todo o lugar. Somos controlados por elas e as telas são controladas por mim*”. Não temos a tela somente em nossas salas, agora elas estão em todo os lugares: smartphone, televisão, computador, notebook, tablet. Basta olhar ao redor, a grande maioria das pessoas está com sua cabeça voltada para uma tela e cada vez mais um número expressivo de crianças, incluindo bebês. Esse cenário evidencia a manipulação e o controle sobre tudo e toda informação que aparece na tela, inclusive a respeito das próprias pessoas quando ele afirma: “*Eu controlo esta transmissão e esse repórter engravatado que estão vendo*”. Poderíamos relacionar à indústria cultural e ao processo semiformativo que caminha a humanidade.

O segundo trecho evoca partes da teoria que vimos quase como um exercício prático de associação e revisão de ideias. Como, por exemplo, os dizeres: “*A mulher Elástica não resolve nada*”, na sequência: “*vocês só assistem a ela a enfrentar problemas que vocês tem preguiça de enfrentar*” e “*Querem heróis para protegê-los, e se tornam ainda mais impotentes nesse processo*” remetem a Kant e o conceito de menoridade, que delega ao herói, ao outro, a resolução de problemas de sua própria vida, que se continuar assim não terá a possibilidade do esclarecimento, da emancipação do indivíduo; “*Heróis não passam do desejo tolo de trocar experiências pela simulação*” e “*o sistema está roubando suas experiências enquanto sorriem para vocês*” é como se tivéssemos pedido ao roteirista para exemplificar o conceito de experiência aliado aos de Indústria cultural e semiformação de Adorno e, ainda, completa “*incapazes de participar da vida*”, porque são privados de terem experiências e dos pressupostos da educação, pois como o Adorno (1995a, p. 121) enfatiza, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Assim, tornando-se passiva como mencionado no trecho e lembrando que a indústria cultural precisa de sujeitos

passivos, e esta passividade significa a individualidade debilitada; “*Vocês não estão mais no controle. Eu estou.*” Fica, portanto, a pergunta: quem está no controle?

Diante dessa metalinguagem contida em um filme de classificação livre destinado às crianças, não podemos ser tão inocentes e pensar que é apenas a fala de um vilão de um desenho infantil, pois muitas vezes esses desenhos adentram às escolas e são exibidos como preenchimento de aula, dia de dvd, hora do cinema, hora da pipoca como parte de um planejamento, que deveria ter um objetivo pedagógico de, ao menos, discutir com as crianças sobre os papéis ali representados, e não deixá-las passivas diante da tela.

Para Adorno:

A ideia de que o mundo quer ser enganado tornou-se mais verdadeira do que, sem dúvida, jamais pretendeu ser. Não somente os homens caem no logro, como se diz, desde que isso lhes dê uma satisfação por mais fugaz que seja, como também desejam essa impostura que eles próprios entreveem; esforçam-se por fecharem os olhos e aprovam, numa espécie de autodesprezo, aquilo que lhes ocorre e do qual sabem porque é fabricado. Sem o confessar, pressentem que suas vidas se lhes tornam intoleráveis tão logo não mais se agarrem a satisfações que, na realidade, não são. (ADORNO, 1986, p. 96).

Por isso é preciso que o professor de educação infantil e dos anos iniciais comece a se atentar ao ensino de Arte ser mais do que apenas ensinar cores primárias e apresentar as obras recorrentes que giram em torno de nomes como Tarsila do Amaral, Van Gogh, Cândido Portinari, entre outros, considerando que:

O universo do visual é, na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais (não esqueçamos, como nos lembra Janet Wolff, 1997, que as referências estéticas e artísticas também são construídas socialmente). Mas o visual é hoje mais plural, onipresente e persuasivo que nunca. As relações dos indivíduos, de maneira especial dos meninos, das meninas e dos adolescentes, com esse universo não conhecem limites disciplinares e institucionais. Diante disso, um ensino de Arte (a educação em geral) não deveria esquecer que [...] os meios de comunicação, em particular a televisão, como disse Homer Simpsons, são os educadores privilegiados do público. Que o cinema medeia representações ideias do eu e amplifica identidades inexistentes. Que a internet permite substituir o “real” pelo “virtual” possibilitando a construção de identidades inventadas e ocasionais [...] e aproximando-se de “lugares” que expandem e dispersam a própria ideia de informação e conhecimento. Para tudo é necessário e urgente dar uma resposta educativa. Uma maneira de fazê-lo é não apenas introduzindo a noção de cultura visual, mas também incorporando uma atitude diante do conhecimento escolar [...] (HERNÁNDEZ, 2000, p. 23, 24).

Como vimos, a indústria cultural apropria-se de tal modo dos bens

culturais e fabrica inúmeras imagens que não podemos mais ignorar este fato. As imagens invadem nossas casas, nos cercam nas ruas, e não podemos esquecer: *a imagem arde*. Ao nos depararmos com a escola, vemos um raro cenário capaz de possibilitar entendimento e resistência frente a isso. Assim, o desafio para esse estudo e pesquisa consiste em apresentar o potencial libertador da arte e denunciar sua alienação na esfera da dominação.

4 ONDE ESTAMOS INDO? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

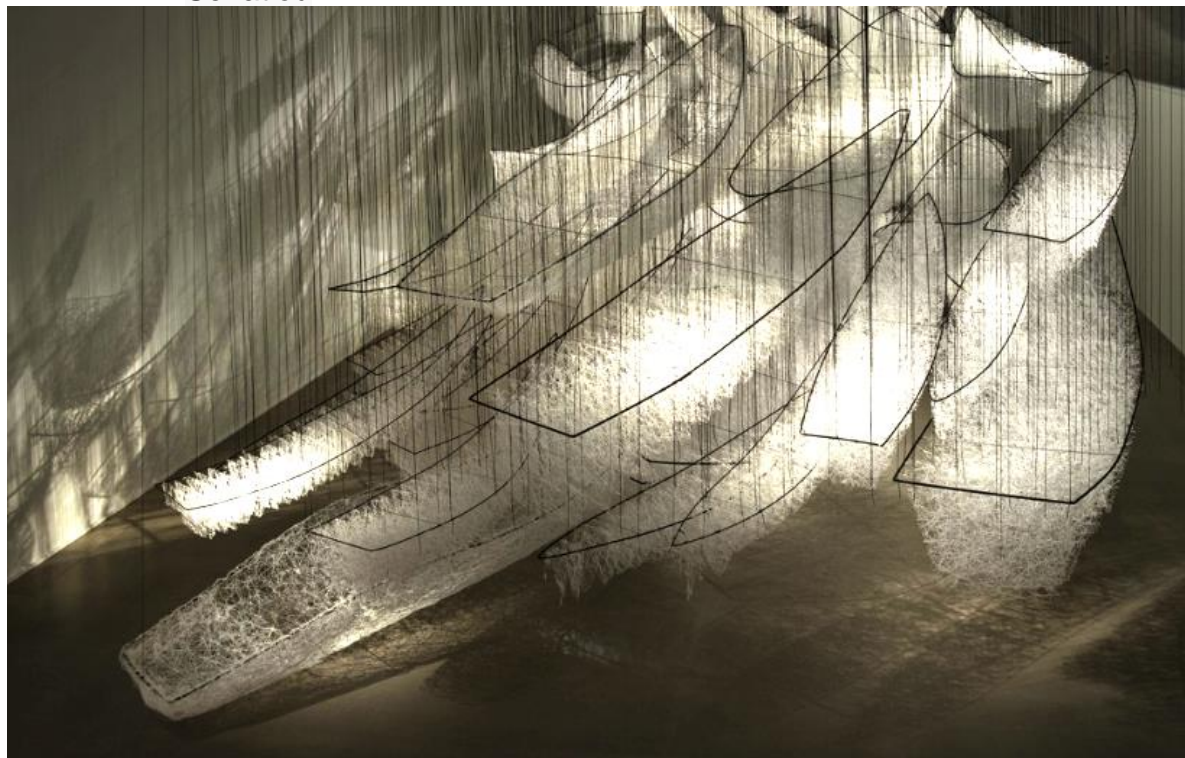
Se somos capazes de ver mais longe, é porque estamos sobre os ombros de nossos predecessores.
Ronaldo Garcia (2002 apud IAVELBERG, 2016, p. 180)

Para evidenciarmos as interseções proclamadas no título deste trabalho e a formação de professores, é preciso que o leitor seja contextualizado a respeito da trajetória do ensino de Arte no Brasil e de sua inserção nos cursos de Pedagogia, a fim de perceber seu caminhar histórico e as consequências de seus desdobramentos. Possibilitando, assim, que os professores possam notar e refletir que uma prática docente pode trazer inerente resquícios ou as bases das influências sofridas no decorrer do percurso, tornando-a reprodutora de discursos ideológicos. Além de darmos subsídios para que se torne mais consciente o processo de formação docente e suas sobreposições.

É um desafio traçar um quadro temporal. Desse modo, apenas dados pontuais serão abordados para que nos ajudem a compor um breve panorama vivido pelo ensino de Arte dentro de sua própria licenciatura e no curso de Pedagogia, de modo a não nos afastarmos de nosso objeto de estudo. Dessa forma, os professores podem perceber para onde estamos indo, como sugere a obra de Chiharu-Shiota, presente na figura 18, que além de ilustrativa, faz-nos pensar sobre todo o emaranhado de conexões que são feitas durante um percurso e também a respeito de nossas próprias tramas que compõem nosso barco e são influenciadas diretamente por elas. Para os interessados em se aprofundar no assunto, há publicações³² de grande relevância que trazem com pormenores os fatos históricos e legislativos atrelados a ambos objetos de estudo.

³² Uma publicação indicada para os interessados em “ampliar a visão da arte na educação escolar” e conhecer mais profundamente o “panorama histórico de seu desenvolvimento” é Arte/educação modernista e pós-modernista: Fluxos na sala da aula, de Rosa Iavelberg, da Editora Penso.

Figura 18 - Onde estamos indo? 2018, Chiharu Shiota. Göteborgs konstmuseum - Museu de Arte de Gotemburgo, Gotemburgo / Suécia, foto de Hossein Sehatlou



Fonte: Chiharu Shiota (2018).

Em sua organização curricular atual, o curso de Pedagogia deve formar professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, desenvolver competências para o ensino em cursos de nível médio, ensino na educação profissional em área de serviços e apoio escolar, atividades organizacionais e de gestão organizacionais e, ainda, as de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico educacional (SCHEIBE, 2007).

O curso de Pedagogia, em suas sete décadas, ainda procura adequar-se aos projetos educacionais nacionais, uma vez que as diretrizes políticas nacionais para a educação foram implantadas progressivamente, a princípio por uma legislação organizada após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, seguindo com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931 (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Duas iniciativas de formação de professores em nível superior destacaram-se na década de 30, uma pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934, e outra pela Escola de Educação da Universidade do

Distrito Federal – UDF no Rio de Janeiro, em 1935. A criação do curso de Pedagogia deu-se em 1939 com a extinção da UDF, o Decreto nº 1.190 de 4 de abril de 1939 a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil passou a formar bacharéis e licenciados em várias áreas, inclusive no setor pedagógico. A duração era de três anos para os bacharéis e para licenciatura acrescentava-se um ano de didática, conhecido como esquema 3+1 (FURLAN, 2008).

Assim, Scheibe e Durli (2011) afirmam que a instalação do curso se deu para duas finalidades especialmente, sendo elas formação de técnicos em educação e formação de profissionais para exercício da docência, no caso, os que optavam pela licenciatura, na qual um ano a mais era denominado de Didática.

O esquema 3+1 foi substituído em 1946 através do Decreto Lei nº 9.092, em que os três primeiros anos constituíam de disciplinas fixas e obrigatórias e o quarto ano por optativas como a de formação didática teórica e prática, na qual componentes curriculares estavam voltados a discussões pedagógicas, porém ainda se continuava com diplomas separados. Os bacharéis por escolherem apenas disciplinas optativas do quarto ano, e os licenciados que optavam pelo esquema total incluindo a formação pedagógica.

Em sua segunda regulamentação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) refletiu sobre o pensamento pedagógico e seu contexto social e político. Em seu art. 59 determina que a formação de professores destinada ao ensino médio fosse realizada em faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e de professores de disciplinas específicas de ensino médio e técnico, em cursos especiais de educação técnica, enquanto os art. 63 e 64 estabeleciam que a formação de orientadores educacionais para o ensino médio fosse por meio de cursos de especialização e de orientadores educacionais para o primário em nível pós-normal nos institutos de educação.

O Parecer CFE 251/1962 indicava as disciplinas para o currículo mínimo para o curso de Pedagogia e o Parecer CFE/292 de 1962 fixava as matérias pedagógicas para a licenciatura. Enquanto o Parecer CFE 12/1967 tratava da formação de professores para disciplinas específicas do ensino médio técnico (SCHEIBE; DURLI, 2011).

A duração do curso de pedagogia foi fixada e atualizada pelo Parecer CFE nº 252/1969 e Resolução CFE nº 2/1969 que possibilitava aos

acadêmicos optarem pela trajetória curricular de acordo com as atribuições que iriam desempenhar. Assim, as habilidades básicas do curso de Pedagogia correspondiam a cinco que, desdobradas, dava-se:

1. Magistério do Ensino Normal;
2. Orientação Educacional;
3. Administração Escolar:
 - (i) Administração de Escola de 1º e 2º Graus
 - (ii) Administração de Escola de 1º Grau;
4. Supervisão de Ensino:
 - (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus,
 - (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau;
5. Inspeção Escolar:
 - (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus,
 - (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau.

A vigência desses documentos perdurou até a instituição da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Para entendermos a atual realidade do ensino da Arte, é necessário que se conheça quais as políticas educacionais que foram elaboradas para a sua aplicação em escolas. A constituição liberal de 1946 aprovou um estatuto que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e na ocasião, Clemente Mariane então Ministro da Educação e Saúde, criou uma comissão de educadores de modo a elaborar o projeto para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1948, o projeto foi então enviado para o Congresso, ficando arquivado até o ano de 1949. Entretanto, o parlamento impossibilitou que fosse dado prosseguimento às discussões e por mais de uma década tal projeto esperou para ser aprovado (MARTINS, 2014).

Em relação ao ensino de Arte, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi instituída em 20 de dezembro de 1961 como Lei 4024/61 a qual reestruturava os currículos do ensino primário e médio. Na época, a maioria das escolas nacionais adotava em sua matriz curricular no ensino primário a leitura, linguagem oral e escrita, aritmética, geografia, história, ciências, desenho e canto orfeônico, tinha como facultativa a disciplina de educação física e ensino religioso. Já no médio, o ensino da Arte não era obrigatório, sendo sutilmente indicado como uma atividade complementar, como se pode observar no art. 38 § IV do cap. I, título

VIII, “IV Atividades complementares de iniciação de atividades artísticas” (BRASIL, 1961).

A ditadura militar de 1964 se espelhou no sistema americano de ensino, tornou a Arte obrigatória no 1º e 2º graus como meio de disfarçar o tecnologismo da reforma educacional (BARBOSA, 2017).

No ano de 1971, devido a reforma educacional, o ensino de Arte passou a ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar, ou seja, escolas e colégios de 1º e 2º graus, deveriam ter a disciplina em seu histórico escolar, entretanto, a LDB 5.692/71 não instituía que a disciplina fosse lecionada por professores específicos o que para Peres (2017) contribuiu para acentuar o estigma da Arte apenas como um acessório que possibilitava a decoração do espaço escolar, uma vez que a produção concentrava-se especialmente em lembranças para datas comemorativas e na posição do autor, a descaracterização da Arte objetivava o ensino ao patriotismo e nacionalismo e não realmente às experiências artísticas.

Sobre essa “arte instrumental”, ainda persiste nos dias atuais com mais evidência de sua presença em níveis de ensino relacionados à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em que professores do ensino de arte, muitas vezes são incumbidos da tarefa de “decorador” de festa escolar, dos eventos, dos espetáculos escolares.

Em contrapartida, Barbosa (1989, p. 170) afirma que “no currículo estabelecido em 1971, as Artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo”.

A LDB nº 5.692/71, cuja nomenclatura para o ensino de Arte era o de educação artística, não permitia que o educando reprovasse, como se pode observar no Parecer nº 540/77, que refere-se sobre o tratamento acertado aos componentes curriculares previstos no art. 7 da Lei nº 5.692/71, quando afirma que a “preocupação do legislador, como se procurasse evitar o risco de a educação artística, a educação moral e cívica, a educação religiosa e os programas de saúde não receberem o realce que convém na educação das crianças e dos adolescentes” (BRASIL, 1977).

No ano de 1996, a LDB 9.394/96 torna obrigatório o ensino de Arte na educação básica e o coloca como componente curricular obrigatório, a fim de que

possa promover o desenvolvimento cultural dos alunos. O ensino de Arte a partir dessa Lei passou a ofertar ao menos quatro linguagens artísticas: teatro, música, Artes visuais e dança; embora as escolas em sua grande maioria não ofertem em seus espaços tais linguagens, conforme apontado por Vieira (2011).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados após a promulgação da LDB 9.394/1996 a Arte é incorporada nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Em sua área específica, os parâmetros curriculares trazem uma antiga reivindicação, a presença da área de Arte de forma regular no currículo escolar e, em 15 de maio do ano de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas ao curso de Pedagogia com a Resolução CNE/CP nº 1, tornou obrigatória a preparação de profissionais para exercício da docência em Artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006). Nesse sentido, as instituições de ensino tiveram de reformular suas matrizes curriculares.

Em relação à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e formação de professores de Artes, Lavelberg (2018), visando refletir sobre o assunto, percebeu que a BNCC do primeiro ao quinto ano trata a Arte como um componente da área de Linguagens juntamente com a Educação Física e Língua Portuguesa, enquanto o PCN a trata como área de conhecimento e em documento próprio, igualando-a com as demais áreas. Para tal, Lavelberg (2018) elaborou um quadro que retrata as diferenças entre os documentos por meio da informação sobre o espaço ocupado pelas áreas e componentes como se vê nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Número de páginas nos documentos

Número de páginas por área ou componente	Número de páginas por área
BNCC (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I).	PCN (1º ao 4º ano do Ensino Fundamental).
Língua Portuguesa – 49	Arte – 116
Matemática – 35	Língua Portuguesa – 129
Geografia – 22	História – 81
História – 20	Geografia – 66
Ciências – 18	Educação Física – 81
Educação Física – 10	Ciências Naturais – 118
Arte – 12	Matemática – 127

Fonte: Lavelberg (2018, p. 75).

Quadro 2 – Porcentagem de páginas por área ou componente

BNCC Ensino Fundamental 1. Total de páginas 173.	PCN Ensino Fundamental (1.º ao 4.º Ano) Total de páginas 718.
Língua Portuguesa (28%)	Língua Portuguesa (18%)
Matemática (20%)	Matemática (18%)
Geografia (13%)	Geografia (9%)
História (12%)	História (11%)
Ciências (10%)	Ciências Naturais (17%)
Educação Física (10%)	Educação Física (11%)
Arte (7%)	Arte (16%)

Fonte: Iavelberg (2018, p. 75).

Ao observar os quadros 1 e 2, perceberemos que a BNCC apresenta uma menor extensão entre a Arte e demais áreas, já no PCN há um equilíbrio entre elas. Os dados mostram o enfraquecimento do ensino de Arte no currículo escolar e são indicadores de um retrocesso histórico como área de conhecimento; mesmo que o documento atual verse por um discurso interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Como propulsores para o desenvolvimento dos campos de experiência, o que tem se propagado nos campos educacionais é a simulação de um fazer artístico de crianças e professores, que permitem a instrumentalidade da arte-decoração, arte-mercado, arte-confecção, distanciando-se do que deve ser o sentido da arte enquanto possibilidade crítica, de estranhamento e denúncia da realidade.

Entretanto, há a necessidade de um trabalho educativo que ressignifique o lugar da arte no contexto atual, principalmente

No que se refere a arte no conceito de indústria cultural verifica-se que está configurada pelo imediatismo e pela proliferação mercadológica e econômica de sua expressão. Há o embrutecimento e a regressão dos sentidos humanos pelo processo de produção e reprodução desse sistema economicamente social que se diz “arte” e que acaba constituindo a entropia da subjetividade e da expressividade humana enquanto processo de autodeterminação e crítica. Torna-se clara a perspectiva do domínio sedutor desta lógica de mercado da arte que tem ofuscada as potencialidades da razão humana. Tal lógica dominadora tem se expandido para diferentes instâncias sociais, inclusive para a Teoria Estética e cultural (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 178).

No tocante à formação de professores, na área de Arte na educação básica, realiza-se nos cursos de Pedagogia, de magistério de nível médio e licenciaturas em Arte (lecionam do 6º ano até o ensino médio). Porém, em 2021, a partir do primeiro ano só poderão ministrar aulas licenciados em uma linguagem específica em Arte, pois a formação continuada dos professores de Arte passará a ser requerida e o cenário atual da formação de professores de Arte é complexo necessitando ser aperfeiçoado (IAVELBERG, 2016).

Para Araújo (2015), o conhecimento da Arte torna-se fundamental na formação de pedagogos, devendo ter um conhecimento multidimensional tanto da área de estética quanto na cultural, lúdica e artística, pois uma educação estética advém de ações e aprendizagens articuladas e planejadas e a formação do pedagogo quanto a sua atuação no ensino de Arte está intrinsecamente aliada a sua formação, pois a ele cabe a atribuição de compreender criticamente as relações

entre a educação e a sociedade de modo a auxiliar na transformação da realidade social. Por isso é que a Arte precisa ter um espaço assegurado em cursos de formação, pois de acordo com Kramer (2000, p. 9):

A experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um de nós. Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos.

Os aspectos legais que pontuaram o histórico da arte na educação, na realidade são norteados por concepções pedagógicas, que afetaram e ainda afetam diversos contextos educativos. Por isso, além de marcos, eles também repercutem na formação dos professores que acabam por misturar orientações didáticas e concepções em suas práticas, muitas vezes sem o seu real conhecimento (IAVELBERG, 2003). Nesse sentido, Queiroz e Moita (2007) reconhecem que a formação dos professores tem influência também dessa política e alertam: “Sabemos [...] que esta se reflete na sua prática pedagógica, quando esta não é pensada/refletida cotidianamente, nesse caso, temos um ciclo vicioso: formado sem reflexão—formo alunos sem reflexão, também” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 3).

Diante disso, cabe aos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a tarefa de trazer o sentido da arte crítica e envolvida pela experiência formativa e estética do ensino. Isto é, pelo trabalho pedagógico do ensino de Arte, há a possibilidade de se pensar na volta da expressividade humana enquanto ação libertadora do sentir, ouvir e expressar no mundo. E, conforme apontamentos em Adorno, há a urgente necessidade de se trazer o verdadeiro conceito de Arte à luz da Teoria Estética que de fato é inalienável, “brilha, embeleza a escuridão e desaparece” (ADORNO, 2002, p. 10).

5 “TODOS OS RIOS LEVAM À SUA BOCA” – O PERCURSO METODOLÓGICO

*Olhar é um ato de escolhas. Escolhas estéticas. Afetivas.
Quando não olhamos também revelamos.
É um não dizer. Como não ver algo tão grande?
André Camargo Lopes³³*

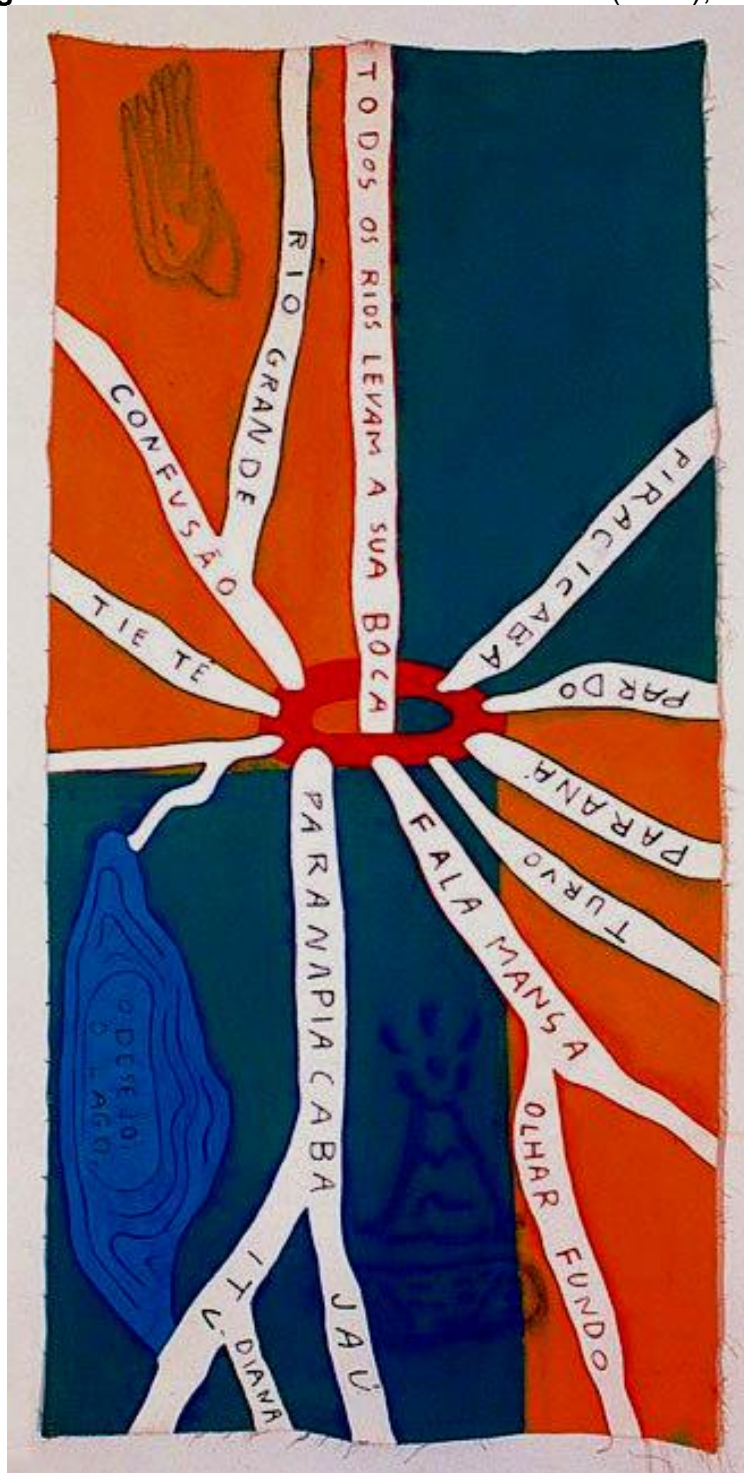
Os caminhos percorridos pela história da arte-educação no Brasil são como cursos de um rio que desaguam na ausência ou na presença de vivências artísticas viabilizadas pela escola, respingam também no modo como estas foram possibilitadas. Como Cunha (2014, p. 22) fez questão de lembrar “a história não passa ao longe, como um registro distante, ao contrário, a história particular e geral compõem nossas concepções e ações pedagógicas cotidianamente”.

Assim, interessava-nos saber quais experiências artísticas e estéticas deixaram marcas que poderiam ser consideradas formadoras e que dizem tanto a respeito do professor quanto de seu contexto. O próprio entendimento da diferenciação e os critérios de classificação adotados no tocante do que seriam experiências artísticas e estéticas por parte dos professores já poderia revelar suas concepções envolvendo a temática, e traria indicativos se sua formação poderia ser constituída de elementos que fariam frente ao que já identificamos como indústria cultural e semiformação.

Como em uma licença poética, a figura 19 nos mostra a obra “Todos os rios levam a sua boca”, do artista Leonilson (1957-1993). Associamos a imagem, então, às experiências vividas pelos professores, pois acreditamos que quando um professor “abre sua boca” vem com este ato toda sua bagagem, sua caminhada, que justifica seus discursos, posturas e escolhas, mesmo quando esta se cala.

³³Citação encontrada no texto referente a exposição Meu nome é saudade, de André Camargo Lopes, ocorrida no ARTE SESC Circuito PR, no SESC Londrina Cadeião, de 8 de novembro de 2017 a 10 de fevereiro de 2018.

Figura 19 - Todos os Rios levam à sua boca (1989), Leonilson.



Fonte: Arte Brasileira UTFPR (2011).

Para investigar esse universo usamos a fundamentação teórica baseada em experiências de vida e formação de Marie-Christine Josso, que utiliza-se das narrativas como fonte de pesquisa e demais pesquisadores que fomentam seu escopo teórico-metodológico.

As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social, pois ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos justamente porque não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível. (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 13).

Desse modo, ao selecionar o que integrará sua narrativa, o indivíduo não está trazendo para sua consciência apenas uma descrição de sua memória, pois ao estar inserido em uma proposta que tem como objetivo discutir e refletir questões que influenciam o ensino de arte na educação infantil e anos iniciais, o material produzido já nasce a partir de uma percepção crítica, que possibilita observar também o que estava em jogo, incluso em suas vivências, principalmente no ambiente escolar. Josso (2004, p. 48) explica que “[...] vivenciamos uma infinidade de transações, vivências; estas vivências atingem o status de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido”.

Optar em privilegiar a experiência no percurso metodológico interligou e trouxe coerência para o trabalho pois, desde o início, temos alinhavado o desenvolvimento deste estudo por meio dela, que tem mostrado sua capacidade de influência no traçado das rotas de diferentes indivíduos e nos propósitos de vida que lhes dão sentido. Por isso, a condução de todo o trajeto seguiu a postura crítica, problematizadora, de maneira que os protagonistas da pesquisa, durante a sua participação, também fizessem suas reflexões críticas, mesmo sendo parte do processo.

5.1 EM CENA: SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa a princípio seria realizada somente com professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que participassem de um curso de formação livre a respeito do ensino de Arte. Seria ministrado por mim e ofertado pela Universidade Estadual de Londrina em consonância com o Projeto de Pesquisa “Indústria Cultural, Educação e Trabalho docente na Primeira Infância: da Semiformação à Emancipação Humana” da Universidade Estadual de Londrina coordenado pela professora Dr^a. Marta Regina Furlan de Oliveira.

Mas a coincidência da caminhada da realização do Mestrado em

Educação e do PARFOR em Artes Visuais provocou uma interseção chamada estágio. Nesse estágio de docência, houve uma das atividades, a qual dialogou com as atividades do PARFOR em Artes Visuais, envolvia ações relacionadas ao planejamento e intervenção didática com o ensino de Arte. Como requisito de cumprimentos das exigências do estágio de docência tanto para o Programa de Mestrado em Educação e PARFOR em Artes Visuais, foram realizadas as intervenções na disciplina de Saberes e Fazeres na Educação Infantil no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Assim, diante da circunstância resolvemos também realizá-la com os estudantes da graduação do Curso de Pedagogia. Dessa forma, conversamos com os graduandos, que prontamente aceitaram.

Durante o processo de elaboração da pesquisa, fui convidada a ministrar a disciplina Arte e Sensibilidade no curso de pós-graduação *lato sensu* Trabalho pedagógico na Educação Infantil, da Universidade Estadual de Londrina. Surgia, assim, mais uma oportunidade de ampliar a investigação a respeito da formação dos professores e o ensino de Arte nos espaços formativos de ensino. A turma também concordou em participar da pesquisa.

Desse modo, o processo pessoal foi enriquecido, pois pude atuar como aluna-estagiária do mestrado com 30 horas, professora autônoma ofertando um curso livre de formação em serviço com 16 horas e ainda como professora convidada de curso de especialização com 16 horas, todos envolvidos pela mesma temática, de forma que possibilitou a ampliação crítica do olhar, considerando as ricas contribuições e reflexões sobre o ensino de Arte dos grupos diferenciados de trabalho. Por sua vez, a pesquisa foi além da restrita aplicação de um instrumento de investigação, principalmente porque, na investigação, enquanto os participantes caminhavam em sua própria formação, simultaneamente na qualidade de pesquisadora, também realizava meu percurso reflexivo de formação.

Portanto, os sujeitos da pesquisa foram organizados em três grupos de acordo com o número de devolutivas ocorridas: formação inicial em Pedagogia, formação em serviço em curso livre para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais e formação em serviço em Pós-graduação *lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil. O número de participantes relacionados a cada grupo poderá ser conferido na tabela 1.

Tabela 1 – Relação: total de grupos e participantes da pesquisa

	Participantes
Formação Inicial em Pedagogia	22
Formação em serviço em curso livre para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais	9
Formação em serviço em pós graduação <i>lato sensu</i> em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil	11
Total	42

Fonte: A autora (2018)

Os instrumentos utilizados foram centrados em uma breve narrativa autobiográfica a respeito das experiências estéticas e artísticas dos participantes ocorridas dentro ou fora do contexto escolar. Foi elaborado um questionário com perguntas abertas, a fim de permitir um maior aprofundamento dos dados coletados. As questões foram referentes ao conceito de Arte usado pelo professor, ao papel do ensino de Arte na escola, a utilização e a frequência do ensino de Arte no ambiente escolar, suas fontes de pesquisa, cursos de formação e conhecimento teórico na área. Ambos os instrumentos³⁴ estão no anexo deste trabalho.

Vale ressaltar que o questionário foi composto com dez perguntas, sendo que o grupo da formação inicial em Pedagogia teve acesso a quatro delas. As outras seis questões estavam voltadas à prática docente e, por conta da especificidade do curso e da realidade dos estudantes de graduação - a grande maioria atua apenas como auxiliares na escola - considerando que estão em processo de formação inicial e não predispõe de autonomia de decisão sobre a proposta a ser realizada envolvendo o ensino de Arte na prática docente.

Em contrapartida, por estar em um curso de Pedagogia no qual a grade curricular não oferece uma disciplina específica relacionada ao ensino de Arte para a educação infantil e anos iniciais do fundamental, foi solicitado que quem quisesse, poderia escrever uma avaliação a respeito das aulas dadas, da

³⁴ Os instrumentos para a coleta de dados e o projeto de pesquisa foram apreciados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa como consta no parecer emitido sob o número 2.610.235 anexado no final deste trabalho.

experiência que tiveram com a temática. Parte dessas avaliações foi publicada no artigo *Abrir janelas, rasgar olhares: experiências de formação docente*, presente no livro *Cartografias da formação e da ação docente nas Artes: reflexões acerca da experiência*³⁵, publicado pelo PARFOR/UDEL, em 2017, e serão retomadas aqui, considerando outras questões que estão mais envolvidas com o nosso objeto de estudo.

Tratando-se da estrutura e do desenrolar das aulas ministradas no curso livre ofertado aos professores da educação infantil e anos iniciais e no curso de especialização, infelizmente essas avaliações não foram realizadas ao final do processo formativo sobre o Ensino da Arte. Todavia, o fato não alterou ou prejudicou as informações adquiridas, principalmente ao considerar as narrativas de reflexão estabelecidas durante as perguntas direcionadas sobre o objeto de estudo.

5.2 ABRE-SE A CORTINA: A METODOLOGIA

A proposta da narrativa e o questionário foram integrados na estrutura da formação oferecida em todos os grupos. Durante o processo de coleta de dados, percebemos o quanto foi importante ter atrelado a ele uma breve formação em relação ao ensino de Arte, principalmente para estabelecer vínculo e confiança em relação ao trabalho que seria desenvolvido, visto que seria necessária a participação ativa de todos e sua exposição pela escrita³⁶.

Dando continuidade, observamos que, se por ventura, escrever sobre si ou responder um questionário longo fosse motivo para desconforto ou descaso, a maneira como foi conduzido fez com que as possíveis resistências afrouxassem e rendessem-se em material suficiente para análise. Essa possibilidade de reflexão por meio da narrativa aconteceu por conta de um norteamento de

³⁵O livro é uma publicação do PARFOR/UDEL e foi organizado pelos professores: Carla Juliana Galvão Alves, Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza e Ronaldo Alexandre de Oliveira. No artigo informo que todo o material de pesquisa coletado (narrativa, questionário aberto e fichas de avaliação das aulas ministradas no estágio) encontravam-se sob a minha responsabilidade para dar continuidade as futuras análises de dados, que ocorrerão nesta dissertação.

³⁶ Em maneira de agradecimento a confiança depositada e a contribuição para pesquisa com o fornecimento dos dados relevantes, tornamos público que após a defesa dessa dissertação será oferecido para todos que participaram desse estudo e também para professores interessados, um curso a respeito do assunto abordado nesta dissertação de modo proporcionar um retorno social de toda experiência, aprendizado, troca e conhecimento proporcionado pela realização dessa pesquisa e pela participação no programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

questões que possibilitaram o olhar sensível em relação as escolhas pedagógicas realizadas pelos professores para o ensino de Arte durante o percurso formativo dos participantes, ou pelo distanciamento dos conceitos de forma incisiva e categórica. A pesquisa aconteceu no sentido de que pelo exercício crítico e reflexivo fosse possível o esclarecimento de que certas ações pedagógicas são reflexos de uma trajetória histórica e social que reverberam também em nós, professores, mesmo quando não nos damos conta.

A estrutura da formação foi organizada não só de modo a possibilitar reflexões a respeito do ensino de Arte, seus conceitos, vivências e diferenciação do que poderia ser considerada uma experiência ou uma mera atividade de reprodução, mas principalmente para que percebessem a importância do ensino de Arte na formação humana, como gerador de criticidade aliada ao conhecimento e fortalecimento da identidade do sujeito.

Sobre esse assunto, é válido pensarmos nesse conceito de arte enquanto gerador de criticidade e fortalecimento da identidade do sujeito, principalmente por considerar a obra de Adorno, quando afirma que a Arte, enquanto Teoria Estética, apresenta a possibilidade de uma experiência que tenha sentido em si mesma e, portanto, livre das regras impostas pela indústria cultural e do mercado produtivo. Há, em Adorno (apud OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 180) a possibilidade do retorno ao “ao reino da liberdade e daquilo que não foi submetido ao estado de dominação imposto pela racionalidade capitalista”.

Em relação aos conteúdos das aulas ministradas, estes foram mantidos em todos os grupos participantes da pesquisa. Houve momentos em que a ordem na qual foram apresentados foi adaptada às próprias discussões que surgiam, tornando a estrutura flexível. As conversas iniciais foram conduzidas de modo a envolver os temas que estariam presentes nas perguntas posteriores como uma forma de perceber as visões a respeito da Arte que os participantes mostravam, no sentido de compreender acerca da importância que davam para sua presença na escola e, mediante tais dados reflexivos dos participantes, encaminhávamos as perguntas relacionadas ao processo formativo do Ensino de Arte na escola e fora dela.

Pelas reflexões e análises dos participantes, percebemos que algumas das visões apresentadas estão relacionadas, de um modo geral, às experiências que tiveram em relação ao tema. Mas o que seria experiência para

cada pessoa presente na sala? A pergunta então foi feita. Em geral, nos três grupos, as respostas orbitavam em torno de: “*Experiência é aquilo que marca*” e “*É algo que me ensinou alguma coisa*”. Nesse momento, os integrantes das turmas eram convidados a escreverem a respeito de suas experiências artísticas e/ou estéticas que tinham vivido no ambiente escolar ou fora dele.

Um espaço para compartilhar as experiências escritas foi aberto para quem quisesse e, na lousa, elencamos alguns pontos em comum, que serão vistos posteriormente na análise dos dados, mas que, naqueles momentos, os elementos que vieram à tona, principalmente, referentes a escola, poderiam estar relacionados ao contexto histórico e social da época e também com a própria trajetória do ensino de Arte no Brasil.

A breve formação também exemplificou o que seria uma atividade de reprodução, utilizando como base uma prática comum na educação infantil: o carimbo com partes do corpo, como mãos e pés, que geralmente tem interferência direta do professor e pouca participação da criança, conforme mostra a figura 20. Em contraponto, foi exibido um vídeo³⁷, como uma referência de experiência envolvendo o ensino de Arte na escola, mostrando a mistura de cores sendo feita por crianças da educação infantil, que participavam ativamente do processo, como pode ser observado na figura 21. A proposta era constituída de três fases: escolha e percepção da tinta, a mistura e a descoberta de novas cores utilizando as mãos e a produção de marcas.

Figura 20 – Carimbo com os pés. Atividade encontrada com facilidade na Educação Infantil.



Fonte: Dias (2012) e arquivo da autora.

³⁷ Vídeo Descobrimo as cores, disponível no canal da Escola da Vila, SP pode ser visto no link: <https://www.youtube.com/watch?v=9k1lcPILBek> Acesso 04 dez. 2018. Ou poderá acessá-lo por meio de um leitor de qr-code utilizando o código que encontrasse no anexo deste trabalho.

Figura 21 – Resultado e processo são importantes. O resultado passa a ser fruto de uma experiência que possui significado e alia conhecimento.



Fonte: Escola da Vila (2016).

A partir dessa vivência com as cores e as marcas feitas pelas crianças, ora direcionada pelo professor e sem a participação da criança, ora realizada pelas

crianças com direcionamentos autônomos e livres do pensamento, podemos expressar nosso olhar para com o ensino de Arte com vistas à emancipação da aprendizagem no contexto escolar, no sentido de nos libertarmos dos modelos estereotipados de ensino e de atividades repetitivas e “sempre iguais”.

A arte expressa no primeiro exemplo (carimbos com as mãos e pés) está reduzida a uma ação voltada aos modelos ideais do pensamento e de produção humana que em sua maioria não traduzem as necessidades potencializadoras para a aprendizagem e humanização das crianças. Ou seja, pela lógica da razão instrumental do ensino, muitos professores da infância, vão estabelecendo suas ações à luz de receituários pedagógicos ou de adaptações do coletivo para que todas as expressões infantis se igualem na mesma forma, do mesmo jeito, na mesma produção.

Ao contrário, a segunda vivência gera a experiência estética que está envolvida pelos sentidos e estudo do belo, que não se limita apenas aos que é “perfeitamente bonito e apresentável”, mas sim, a beleza refletida no despertar da sensibilidade humana e na manifestação livre do pensamento e da leitura sensível do mundo (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Assim,

A arte deve servir como alicerce para a construção da liberdade humana, oportunizando ao indivíduo estabelecer uma visão crítica da realidade a partir da categoria da totalidade. Diante disso, a experiência estética valoriza a percepção, a dimensão racional e sensorial em que as reflexões estão envolvidas pela análise sobre a relação que os seres humanos estabelecem com as diferentes expressões artísticas; os sentimentos e pensamentos provocados pela arte (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p.1 81).

Como forma de melhor abordar o ensino da arte enquanto processo criativo e expressivo de crianças, optamos por desenvolver, com os participantes, reflexões sensíveis sobre a arte, tendo o desenho como palco de estudo. A escolha pelo desenho está relacionada a uma linguagem bastante utilizada na educação infantil e se estende nos anos iniciais com menor proporção, por conta de valorizar e priorizar a linguagem oral e escrita como ferramenta de melhor efeito para a aprendizagem e assimilação do conhecimento.

Sobre esse assunto, Cunha (2014) alerta-nos para o fato.

Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana como palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de estereótipos. Por sua vez, essas formas são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, quando as crianças pedem que o adulto desenhe algo, ou quando o professor faz correções nas produções infantis do tipo: “Fulano, não vêes que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça”. Assim, as crianças desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e a consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos (CUNHA, 2014, p. 14).

Ainda, a escolha pelo desenho foi proposital, principalmente por ser o lugar no qual visivelmente aparecem mais os estereótipos e são, de certa maneira, legitimados pela escola. Assim, eles estão intimamente ligados à padronização e à temática até então desenvolvida envolvendo a semiformação e a indústria cultural, pois como descreve Vianna (2012),

Admirando os estereótipos as crianças querem imitá-los e copiá-los [...]. Assim, aos poucos, vão desaprendendo o seu próprio desenho, perdendo a expressão individual e a confiança nos seus traços, começando a considerá-los “feios” ou “mal feitos”. Algumas crianças dizem então “não saber desenhar” e com isso estão querendo dizer que “não sabem fazer estereótipos”, que “não sabem desenhar igual à professora”. Estão, em última análise, mostrando que já se tornaram inseguras em relação ao desenho, não acreditam que são capazes. Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples (VIANNA, 2012, p. 1).

Os estereótipos vão além dos desenhos, invadem imagens, sonoridades, corpos e seus gestos, preenchem “os espaços escolares, sugerem sentidos multipolarizados e desenham estereótipos de representações étnicas, de gênero, posições de sujeito e identidades, [...] sintetizam opiniões arraigadas socialmente” (PEREIRA, 2010, p. 215). Os estereótipos produzem generalizações que determinam moldes para enxergar o outro.

Mediante o exposto, a educação à luz do ensino de Arte, que deveria voltar-se para o exercício do pensar crítico, da autorreflexão e autocrítica, retifica e rompe com tais possibilidades, limitando as formas de expressão autônoma e livre das crianças para as ações reprodutivistas, utilitaristas e unificadoras do pensamento, ou seja, o “sempre idêntico”.

Por conseguinte, reduz a expressividade do indivíduo e, nesse caso, expropria a oportunidade da criança em formação de ser ela mesma e de ter a sua própria experiência, pois desde cedo ela tem sido incitada a repetir os padrões que lhe cercam sem ao menos ter a opção de escolha. Vale lembrar que as estereotípias e a indústria cultural se fazem presente por meio de atitudes rotineiras que são concebidas como se fossem do universo infantil, mas que, na realidade, são formatos que são produzidos para que sejam aceitos como tal.

Por isso, durante as aulas, os integrantes foram convidados a participarem de práticas para que eles também buscassem sua própria expressão, criassem possibilidades corporais inventivas não comuns em seu dia a dia. Dessa maneira, puderam também perceber os conteúdos propostos inseridos em favor da reflexão sobre a sua prática docente para além do ensino de Arte enquanto procedimento técnico de reprodução e representação.

Ao construir seus objetos de arte, muitos artistas e estudiosos da área já não os conceituam mais como “representação” do mundo, nem tampouco utilizam conceitos clássicos de beleza, conforme ditava a tradição acadêmica. As rupturas com o mundo tradicional geradas pela Revolução Industrial, que instaura novas maneiras de se relacionar com o tempo e com o espaço, também deixarão suas marcas na produção artística. Assim, essa nova forma de se fazer arte configura uma nova maneira de se pensar o texto visual: o de arte como “apresentação”. Conforme podemos constatar na anedota que se conta sobre o retrato de Madame Matisse, pintado por Henri Matisse. Enquanto pintava o quadro, um de seus amigos foi visitar o artista e lhe disse: “Matisse, você enlouqueceu? Por que está pintando uma listra verde no rosto de sua mulher?”. Ao que o pintor teria retrucado: “Eu não estou pintando a minha mulher, eu estou pintando um quadro!” (BUORO; COSTA, 2012, p. 95).

O contexto que Buoro e Costa (2012) assemelha-se com o que vimos no início do capítulo - *Isto não é Cachimbo* –, auxilia na desestabilização do olhar do professor, que geralmente tem como indicativo para a classificação de um bom desenho, o belo (perfeito) e a capacidade de representação realista do que se percebe e sente sobre o mundo a nossa volta.

É preciso esclarecer que quando mencionamos as propostas relacionadas a expressão isso não quer dizer um fazer pelo simples fazer, somente uma atividade divertida e prazerosa, e sim uma proposta na qual o professor pudesse sentir em sua pele a diferença das demais, pois envolvia uma produção consciente e que acionava novas possibilidades. Por isso, foi necessário ressaltar a importância da experiência pois “o processo vivencial está diretamente ligado ao

processo criativo” (OSTROWER, 1987), e trazia com ele uma nova relação com a Arte que envolvia também o pensamento, e não fazia correspondência qualquer a dons artísticos, tornando-se disponível a todos.

Realizamos uma proposta inspirada no Laboratório de Dança e Desenho Segni Mossi, localizado na Itália e idealizado por Alessandro Lumare e Simona Lobefaro, que possibilitou que os participantes sentissem a linha em seu corpo ao mesmo tempo em que tinham que desenhá-la conforme nos mostra a figura 22. As amarras do “eu não sei desenhar” foram afrouxadas e trouxe soltura para a linha e para os padrões adquiridos no desenho, pois uma das regras era a não figuração, ou seja, que não fosse baseado em representações de pessoas, animais, objetos, paisagens etc. Os professores tiveram que lidar com o inusitado e buscar caminhos para seu grafismo.

Figura 22 – Sentir a linha no corpo e desenhá-la.



Fonte: A autora (2017).

Desenhar com o corpo? Isso seria possível? Outra proposta foi criar, com o seu corpo, movimentos e desenhos que representassem o movimento da linha corporificada pelo barbante. Isso possibilitou a experiência de usufruir do seu corpo em posicionamentos que rompem com as posturas assumidas no cotidiano. A figura 23 mostra uma mesma proposta com duas provocações distintas: para quem percebe o desenho da linha criado pelo movimento do barbante tem o desafio de reproduzi-la com o corpo; e quem tem que desenhar a linha com o movimento do barbante é instigado a também criar recursos corporais que permitam sua percepção. Assim, o corpo desenhou a sua própria linha e saiu do lugar comum trazendo para o desenho novos sentidos, pois a “vivência fornece o instrumental para o educador tornar-se sensível ao universo gráfico infantil” (DERDYK, 1994, p. 7).

Figura 23 – A linha no corpo



Fonte: A autora. (2017)

As propostas, quando foram apresentadas, causaram um burburinho em todos os grupos, “como vamos fazer?” rondava a todos. Mas, ao se permitirem experimentar novas possibilidades, associações e olhares para um material comum, surgiram, como nos mostra a figura 24. Era necessário ampliar o repertório acerca

do desenho pois, como Derdyk (1994, p. 20) esclareceu:

As manifestações gráficas não se restringem somente ao uso do lápis e papel. O desenho, como índice humano, pode manifestar-se, não só através das marcas gráficas depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também através de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc. Existem os desenhos criados e projetados pelo homem, existem os sinais evidenciando a passagem do homem, mas também existem as inscrições, desenhos vivos da natureza: a nervura das plantas, as rugas do rosto, as configurações das galáxias, a disposição das conchas na praia. Estes exemplos nos fazem pensar a respeito das ideias que se têm do desenho, ampliando suas possibilidades materiais de realização.

Figura 24 - Ideias surgindo da simplicidade.



Fonte: Fotografia de Thais Gambi (2017).

O recorte proposto pelo desenho aliando à prática, mas principalmente à teoria que instigava e possibilitava a reflexão crítica, evidenciou a

potência do ensino de Arte para a desconstrução de estereótipos, a formação do pensamento crítico, da expressividade e sensibilização dos indivíduos, ao mesmo tempo em que os participantes não apenas viam uma sequência didática, mas a vivenciavam e compreendiam as escolhas feitas pela pesquisadora e desencadeamento de ideias comprometidas.

A ansiedade por propostas “mirabolantes” foram acalmadas quando o professor foi levado a ver que as próprias obras, muitas vezes, indicam os caminhos metodológicos e estabelecem relações com o conteúdo como por exemplo, o desenho com a tesoura explorado por Henri Matisse, as formas livres de Joan Miró, a linha inventiva de Paul Klee, as abstrações de Vassili Kandinsky, a linha na tridimensionalidade com Alexander Calder e Edith Derdyk, o “desenho-escultura” de Jean Dubuffet e o desenho criado na natureza por Andy Goldsworthy. Sem perder de vista que, embora faça uso da técnica, a Arte não está confinada ao procedimento. Buoro e Costa explicam que a Arte

[...] não se dá por simples desejo superficial por “novidades”; trata-se de discursos complexos e elaborados ao longo do tempo e a partir de uma sensibilidade do sujeito produtor. Dessa maneira, a criatividade e a originalidade presentes na obra de arte não são frutos de um mero desejo, mas produtos do percurso pessoal de cada artista e de seus investimentos na construção de conhecimentos filtrados por sua sensibilidade[...] (BUORO; COSTA, 2012, p. 93).

Apresentar imagens de obras de vários artistas que poderiam desenvolver a linguagem do desenho de modo não usual, mostrou que o ensino de Arte também está envolvido com modos de ser e estar diversos; dialoga com as relações estabelecidas na sociedade; e o que parecia estranho em um primeiro momento, começou a ganhar fundamento.

Nas palavras de Adorno (1993, p. 117) a arte é um “protesto constitutivo contra a pretensão à totalidade do discursivo [...]”. Um protesto radical contra todo o poder, inscrito não em seu conteúdo, mas em sua forma. É na forma que se encontra o verdadeiro elemento de protesto, em que “o conteúdo de verdade das obras de arte funde-se com o seu conteúdo crítico” (ADORNO, 1993b, p. 49). Um conteúdo que não se encontra fora da história, mas constitui a sua cristalização de autorreflexão crítica nas obras em busca de recuperar seu caráter libertador e de reconciliação entre homem e natureza (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Diante disso, o exercício docente na educação infantil e anos iniciais

do ensino fundamental consiste em possibilitar à criança a vivência de seu percurso criador, utilizando-se da ampliação de repertório, experimentações diversas que possibilitam uma autoria infantil mais elaborada e autônoma, capaz de fazer com que a criança tenha meios de expressão por meio da linguagem visual.

Dessa maneira, finalizamos a breve a formação. Como anunciamos, os graduandos do curso de Pedagogia fizeram uma avaliação a respeito das experiências e do conteúdo das aulas ministradas. Por ser um grupo específico, de fácil identificação de seus nomes, optamos em apenas divulgar os relatos enumerados, mantendo em sigilo também as iniciais que fazem parte dele. Obtivemos retorno de vinte e um estudantes. Selecionamos os trechos que pudessem representar os demais a fim de não ficar demasiadamente longo e que o leitor pudesse também ter noção da marca formativa alcançada.

Em relação as aulas lúdicas o que mais contribuiu foi a proposta de como nós podemos utilizar as artes visuais não apenas como um instrumento de expressão corporal, mas também é um meio de trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico (1).

Os conteúdos vistos me ajudaram a refletir sobre como a arte está sendo trabalhada na Educação Infantil. A arte não pode ser vista apenas como representação por meio de desenhos simbólicos, cópia e preenchimento de obras/desenhos já prontos; a arte deve envolver o corpo, a dança, a música e a ludicidade; bem como permitir que as crianças tenham experiências estéticas e artísticas [...] (2)..

Me impressionei bastante com a visão ampla que a arte possui pois com as aulas básicas da escola nunca havia essa dimensão, ficávamos mais na atividade pela atividade sem entender o porquê estávamos pintando, desenhando ou “criando” algo. Os pontos mais relevantes, ao meu ver, foram as questões da modelagem, o cuidado do professor ao criar modelos e repassá-los a crianças, não permitindo a expressão e a exploração de novos olhares. Isso é muito importante para que o professor reflita sobre sua prática para não privar a criança de viver e experimentar o novo (3).

[...] comecei a compreender que as práticas pedagógicas mediando as artes rompem as barreiras da expressão, reprodução, mas sim alcançam e exigem ações pensadas, análises fundamentadas do que se diz respeito a expressão artística, inclusive notei a presença de equívocos na compreensão de termos como a releitura [...] (4).

As aulas sobre arte contribuíram bastante para a minha formação e mudança de concepção sobre arte na educação infantil. A importância das experiências ficou bem impregnada em mim, repensei até minha forma de perceber o mundo. [...] Pude associar as situações observadas no estágio com o que foi dito sobre as padronizações das pinturas e desenhos, pensar em possíveis intervenções e como me posicionaria futuramente como docente (5).

De acordo com Momoli e Egas (2015, p. 72), “aproximar a arte da formação de professores é perseguir a experiência estética como mola propulsora dos processos formativos para a docência”. Para Adorno, a experiência estética está intimamente ligada à reflexão. Acreditamos que possibilitar experiências desse tipo é papel primordial da educação, inclusive, na formação de professores.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS: INTERSEÇÕES NO PROCESSO (SEMI) FORMATIVO DOCENTE

O material recolhido por meio de uma breve narrativa autobiográfica nos permitiu analisá-lo em duas categorias: **Experiências e vivências** e o **Ensino de arte: predomínio do fazer sobre o pensar**. A análise proposta terá como base os fundamentos da teoria crítica e as relações estabelecidas no processo de formação docente.

Na categoria **Experiências e vivências**, começaremos analisando as que não foram propostas pelo ambiente escolar. Vale ressaltar que, de acordo com nossas observações, consideraremos experiências pelos critérios: reflexão, aprendizado e atribuição de sentido; memória afetiva que indique marco formativo e delineamento de área de interesse; e experiência estética no sentido de caráter singular, que mostre uma ruptura marcante, nem que seja momentânea, com o pensamento dominante, de modo a se sentir afetado, sensibilizado e alterado na forma de olhar a si mesmo, a vida e o mundo; enfim, experiências que possam ter contribuído para a formação cultural dos estudantes da graduação em Pedagogia e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A maior parte das experiências artísticas consideradas pelos integrantes da pesquisa não foram propositadas pela escola, tanto na infância quanto no decorrer da vida adulta, como podemos observar nos trechos abaixo:

[...] Lembro também da primeira vez que fui ao teatro com meus pais, a luzes, o jogo delas me encantou. [...] Me recordo também da primeira vez no museu o contato com as obras, a organização do espaço (N.N., 25 anos).

[...] Em Brasília, tive a oportunidade de visitar uma exposição que trazia obras do Renascimento. Fiquei encantada em conhecer melhor sobre artes num plano mais global, conhecendo artistas e os momentos históricos onde vão surgindo as mudanças no mundo artístico (K.S.S.V, 39 anos).

Minhas experiências artísticas/estéticas quando criança iniciaram no museu do olho em Curitiba, quando tinha por volta de cinco anos, me lembro como era grande e possuía várias obras (R.M.P.A, 21 anos).

[...] fiquei fascinada ao assistir uma peça de teatro em São Paulo sobre o escultor Rodin na qual entrei na história e sempre que vejo o ator na televisão me transporto aquele dia (A.C.P, 30 anos).

A primeira experiência que vem à cabeça foi quando fui ao cinema pela primeira vez, tinha 7 anos e estava em cartaz A princesa Xuxa e os Trapalhões, achei uma experiência fantástica, lembro da minha ansiedade na fila do cinema e a delícia que foi ver o que gostava tanto em uma tela tão grande (M.O.R.C., 35 anos).

Durante a graduação morei com um pessoal de artes cênicas, então tive acesso ao teatro, fui muitas vezes em apresentações artísticas, orquestras foi um período maravilhoso. Na vida pessoal, ainda tive contato com a música, comecei a tocar teclado aos seis anos; piano e canto aos dez; bateria, aos quinze. Então, sempre me interessei muito pelas mais diversas manifestações artísticas (V.C.L.S., 31 anos).

Identificamos que os relatos referentes às visitas aos museus, idas ao teatro, cinema, apresentações musicais vieram carregados de entusiasmo e conotações do tipo: “me encantou”; “fiquei encantada”; “fiquei fascinada”; “fantástica”; “maravilhoso”, a memória do contato com a Arte trouxe uma vivacidade para os textos que pode ser percebida, trouxe uma escrita afetada e não apenas com descrições.

Outras experiências proporcionadas, mesmo relacionadas mais a procedimentos ou experimentações, causaram o mesmo entusiasmo. Ao analisarmos os pormenores, vimos que essas práticas não foram mecânicas e provocavam interação, presença, afetividade e vínculos entre os envolvidos.

Desde muito pequena sempre vi minha mãe e minhas avós fazendo artesanatos (pintura em tecido, vidros, crochê, tricô, costuras). Experimentei aprender com elas e passávamos várias tardes juntas compartilhando esses momentos. Então, ainda hoje me encanto com artesanato, tudo que é feito à mão. Foi a partir dessas experiências que passei admirar artes em várias perspectivas (K.S.S.V., 39 anos).

Me recordo nitidamente de quando eu tinha por volta de 7 a 8 anos, meus pais compraram telas com contornos e desenhos para que nós (eu e meu irmão) pintássemos, eu me acabava de pintar, inclusive levava os quadrinhos para as viagens à São Paulo para pintar com os meus primos. Nessa época percebi que poderia explorar meu lado artístico, meu padrinho, no meu aniversário de 8 anos me deu uma caixinha cheia de missangas, decidi montar meu primeiro negócio, e comecei a vende-las: “É de graça. É só um real!”, dizia eu. Partindo dessa visão empreendedora me mantive fazendo pulseiras e colares.

Ah! Lembro-me de ter feito teatro de fim de ano na rua da minha avó, eu era o anjo e cresci lembrando desse momento. Cresci com uma paixão pelo teatro, assistia espetáculos, inclusive me lembro do “Jabuti Gama” representado pela minha prima e o “Manfredo Manso” pelo meu tio, evento grande lá no Ouro Verde foi sensacional! (T.S.F, 22 anos).

Com mais ou menos 8 anos, comecei a praticar aulas de pintura em tecido em um Centro Cultural próximo a minha casa. Eu me recordo que amava ir

as aulas e quando chegava em casa eu repetia o que tinha aprendido. Com o tempo comecei a pintar telas, mdf, e continuei até meus 18 anos, porém parei pois com a faculdade e o emprego não sobrava tempo. (R.A.S., 20 anos)

No tocante, as minhas experiências pessoais, tive muito o contato com a natureza: chuva, terra, texturas, areia, verde, árvores, brincar na rua até tarde; meus pais são muito afetuosos e brincalhões (C.A.L., 38 anos).

E até geraram comparação com as vivências da escola:

Fiz dança; apresentações, teatro; artesanatos diversos com minha mãe; pintura facial; decorações entre outros. Sim, tive aula de arte na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. [...] Em relação ao momento escolar não foi muito positiva porque em quase nada eu obtive de artes. Já em relação às minhas vivências, foram sempre muito positivas, pois sempre gostei muito (B.L.B.R.M., 25 anos).

Minha relação com artes vem se estreitando agora depois de ser professora. Posso dizer que já começamos a namorar, pois na minha vida escolar foram poucas experiências significativas a não ser no pré quando éramos mais livre, porém só lembro de pintar, não dos desenhos livres. Estes eu fazia em casa com meu pai, que por sinal para mim é um ótimo desenhista. (A.C.P., 30 anos)

Sempre gostei muito de desenhar. O meu grande incentivador foi meu pai que observando as horas que me dedicava ao desenho comprou uma lousa e giz coloridos [...] Passei tardes pintando, apagando, refazendo. Era muito bom. Já na 5ª série tive uma experiência de certa forma “negativa”. Estudávamos em artes, sombra e luz. Certa vez tivemos que reproduzir um jarro sobre a mesa – usando grafite e eu me lembro que dediquei-me o máximo para fazer a luz, os contornos. Quando finalizei, entreguei a professora, uma senhora de óculos que ficava na sua mesa, ela pegou meu desenho olhou e fez observações. Disse que não estava bom que precisava melhorar. Eu muito tímida fiquei constrangida. Achei que não conseguiria chegar no nível de exigência da professora. Depois de muitas tentativas finalmente ela aprovou o meu desenho. (A.G.L.P., 53 anos)

Nos dois últimos relatos, a figura paterna teve grande importância no contato dos participantes com o desenho em sua infância. Em ambos os casos, a escola mostrou-se como um local inadequado para o desenvolvimento dessa linguagem. Mas a sustentação dada pela experiência proporcionada pelo pai de A.G.L.P. foi tão fundamental em sua formação que, mesmo tendo vivido a situação descrita, ela conseguiu não perder o seu apreço, como fica evidenciado na continuidade de sua narrativa:

Mas, não foi esta experiência que me fez desencantar pelo desenho. Não entendia quando alguém chegava e dizia que não gostava de desenhar, pois para mim continuava sendo agradável. Me casei e descobri outras técnicas, a pintura em tela, visitas a museus de arte, leitura sobre pintores; na faculdade recordo que meu TCC foi com o tema a arte e a matemática –

uma relação de 700 anos. Descobri um pouco mais sobre a arte renascentista – Leonardo, Michelângelo entre outras da época. Fantástico! (A.G.L.P)

As narrativas revelaram o quanto as experiências estéticas trouxeram surpresas e poesias para a vida dos participantes e também evidenciam olhares sensibilizados:

Outra experiência que recordo foi quando tinha 11 anos e estava viajando om minha tia para São Paulo. Lembro de olhar para o céu estrelado sem ser ofuscado pelas luzes da cidade. Estava parecendo uma pintura (A.C.P., 30 anos).

Eu me recordo de quando criança, eu morava no sitio e tinha uma época que era cheio de joaninhas. Um dia eu sai de casa e o jardim estava lotado de joaninhas, nunca tinha visto algo igual e até hoje não vi (M.A.A., 20 anos).

Desde que me conheço por gente, amo admirar o entardecer, o sol se pondo. Lembro-me exatamente a primeira vez que vi o sol beijando o mar, eu tinha oito anos, fora com meu pai e om meu irmão. Vi o sol mais bonito da minha vida na beira do mar (M.F.A)

As linhas acabaram mas preciso falar uma experiência estética indescritível, meu primeiro beijo, motivada pela luz ao nascer do sol que não aconteceu, me lembro das nuvens dominando o céu, poucos pássaros sobrevoando, a neblina pairava sobre meus olhos, foi um espetáculo visual e explosivo de sensações (T.S.F., 22 anos).

Uma narrativa específica trouxe em seu relato a junção de experiências artística e estética, além de fazer menção a cultura visual, que “discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas buscando principalmente compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2007, p. 26). Pela experiência vivida, na idade adulta, P.S.C. (34 anos) desconsiderou o que viveu na escola como referência de arte:

Na escola não tivemos aulas significativas, ao menos a meu ver. Acredito que havia intencionalidade nas aulas ministradas pela professora, mas para mim não foram significativas. Me lembro apenas que pintávamos, aprendíamos formas, cores primárias e suas misturas e desenhávamos utilizando ferramentas como réguas e compassos. Minha experiência com a arte aconteceu após os 20 anos de idade quando me mudei para Madrid. Devido a arquitetura local e os museus espalhados pela cidade. Toda praça e parque possui uma escultura, chafariz e inclusive as fachadas dos edifícios e as igrejas são cheias de arte. A impressão mais nítida que tenho é a neve caindo e depositando nas montanhas da serra de Madrid e, não sei se podemos considerar como experiência estética, o atentado de Atocha em Madrid, onde a imagem de um jovem ferido encostado em um poste foi a imagem mais chocante que eu vi (P.S.C., 34 anos).

Diante do que começou a ser apresentado, podemos notar que a categoria Experiências e Vivências, com foco primeiramente em situações não propostas pelo ambiente escolar, trouxe também elementos que revelaram dados que poderiam compor a segunda categoria de análise, Ensino de arte: predomínio do fazer sobre o pensar. Sendo assim, listaremos os primeiros pontos observados para posteriormente juntarmos a análise final, mas que pode já incitar reflexões.

Na categoria **Experiências e vivências**, os relatos são mais característicos de experiências do que vivências, seguindo os critérios levantados e por trazer significados para os autores. Cabe ressaltar que as experiências tiveram envolvimento integral e com forte vínculo afetivo. A família teve o papel de ser proporcionadora de experiências culturais relativas a ida a museus, teatro, apresentações musicais e também incentivadora de contato com linguagens artísticas e artesanais. Mas também há indícios da indústria cultural, como na citação que fez referência ao filme a Princesa Xuxa e os Trapalhões. Contrapondo, uma participante relacionou um fato social a uma imagem.

Na categoria **Ensino de Arte: predomínio do fazer sobre o pensar**, embora as experiências vividas não estivessem no ambiente escolar e nem cercada de objetivos pedagógicos, ao vivenciarem essas propostas ligadas ao fazer, sua concepção do ensino de Arte também foi afetada pois, conforme já esclarecemos neste trabalho, elas influenciam também a formação docente. Sendo assim, foi possível levantar a hipótese pelo relatado que, para os membros desta pesquisa, há um entendimento que a arte, devido o contato com as experiências, é para ser vista e apreciada, mas está intimamente ligada à técnica, ao procedimento e à linguagem em si.

Com referência ao ambiente escolar, na categoria **Experiências e vivências**, observamos que apenas três narrativas trouxeram experiências conforme os critérios mencionados, lembrando que quarenta e dois participantes contribuíram com seus textos:

Minha breve recordação foi na pré-escola onde tive uma professora que direcionou o meu caminho pela pintura, me identifiquei e nunca esqueci que a diferença do ensinar com mediação, nos encaminhamentos marca a nossa vida, nunca esqueço. Eu não imaginava que eu iria ser professora de arte, minha primeira faculdade (A.C.S., 38 anos).

Na escola, tive muito presente a aula de arte, principalmente, no ensino médio, que fomos a exposições e promovemos exposição de nossas

produções de maquete, inclusive produzi um castelo medieval, que carrego com orgulho na memória (T.S.F., 22 anos).

Me marcou muito uma vez que fui juntamente com a escola visitar a casa de cultura da UEL, deparamos com várias obras diferente que passávamos tempo observando os quadros (P.I.C, 21 anos)

Os relatos trazem situações que foram muito significativas para cada pessoa. A primeira delineou o futuro profissional de um indivíduo e as duas últimas tiveram contato direto com obras de arte que enriqueceram sua formação cultural, mas se compararmos com as experiências descritas no início da seção, as proporcionadas por outros meios que não o escolar se sobressai em quantidade, começando a fazer com que o papel da escola comece a ser questionado como lugar propositor de experiências artísticas e/ou estéticas.

Será que o cenário permanecerá o mesmo quando voltarmos nossos olhos para o interior da escola? As narrativas mostraram que grande parte das situações vividas no ambiente escolar foram *vivências* diretamente referentes às propostas pedagógicas do ensino de Arte. Consequentemente, esses dados coletados pertencem a categoria **Ensino de Arte: o fazer sobre o domínio pensar**.

Ao nos depararmos com os relatos, vimos que, embora na atualidade a educação infantil seja o lugar, considerando os níveis de ensino, no qual talvez mais estaria presente os conteúdos de Arte e especificamente o de Artes Visuais, a maioria dos participantes não tiveram ou não lembraram suas experiências e vivências no momento da escrita, salvo três exceções, sendo que o relato de A.C.S. já foi exposto na categoria Experiências e vivências:

Me lembro que na educação infantil e fundamental 1 o ensino de artes era pouco potencializado [...] (C.V., 29 anos)

Desde o jardim de infância tive experiências de arte, brincávamos e explorávamos com massinhas de modelar, tintas, diferentes tipos de papel. (S.S.A., 22 anos)

De um modo geral, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), houve um pouco mais de vivências relatadas, e elas intensificaram-se mais nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Mas a presença do ensino de Arte, seja em qual concepção for, aparece de modo mais contundente no Ensino Médio e em outros ambientes formativos.

A medida em que a leitura das narrativas foi sendo feita,

percebemos a influência dos aspectos legais, históricos e concepções nas vivências indicadas que sinalizavam a adaptação do aluno a uma sociedade administrada.

Quando criança a escola frequentei aos 6 anos, ou seja, a primeira escola foi o pré-primário assim chamado, lá bordava, desenhava e coloria folhas com desenhos diversos, animais, natureza. Sempre me identifiquei em fazer desenhos que contemplavam a natureza: uma casinha no campo com uma cerca de madeira velha, uma montanha, rio, sol, flores (L.C.F.N. 59 anos).

A escrita espontânea imprimiu a imposição e padronização de um sistema educacional, o qual fez a redenção de um indivíduo ao estereótipo a tal ponto que promove a identificação como sugestão de gosto particular. Poderíamos pensar, ao observar a idade do participante, que foi devido à época em que ele frequentou a escola, um tempo que se usava bastante os famosos desenhos mimeografados. Mas será que realmente as vivências proporcionadas na escola mudaram?

Para contrapor, fomos em busca das narrativas dos participantes com idades entre 20 e 25 anos. A princípio, eles teriam frequentado a escola após o início das discussões teóricas mais calorosas a respeito da arte-educação no Brasil, inclusive com novas propostas de ensino como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que estruturou o ensino de arte sobre três pilares: a leitura de imagens (apreciação), a história da arte (contextualização) e o fazer artístico. A proposta incentivava o uso de imagens de obras de artistas em sala de aula, sua contextualização se deu tanto do aspecto histórico a respeito da época em que foi produzida quanto ao modo a ampliar o olhar e dialogar criticamente com a realidade. Os relatos trouxeram as seguintes lembranças:

Uma experiência artística foi no 2º ano do ensino médio em que pintamos um quadro do Romero Britto para deixar exposto no colégio para a semana cultural. Por ser um quadro grande e bem colorido parecia que ele se destacava em meio dos outros. Para fazer o quadro dividimos a sala em grupos para que um grupo desenhasse e outro pintasse e o último dava acabamento. (V.M.P., 21 anos)

Recordo-me que no ensino médio, 3º ano, em uma aula a professora pediu que um grupo escolhesse uma obra de arte para replicá-la em uma tela para expor na escola, por fim uma ótima experiência. Não me recordo muito bem dos artistas (nomes) porém um dos que foram mais trabalhados em sala foram Romero Britto e Tarsila do Amaral com a famosa obra de um pé gigante (não sei o nome da obra (R.A.S., 20 anos).

Ao relembrar minhas experiências artísticas, a primeira lembrança que me vem é de uma atividade de releitura de um quadro do Romero Britto. A

atividade em si foi solicitada para que posteriormente fosse exposta na feira de ciências (L.M., 20 anos).

As imagens produzidas por Romero Britto em sua totalidade são desenhos muito coloridos sempre contornados de preto. O traçado é simples e boa parte de suas produções são semelhantes a estereótipos como podemos comparar com base nas figuras 25 e 26. A primeira imagem é de um site dedicado a desenhos para colorir voltados para a educação infantil e ensino fundamental e a segunda, uma reprodução de um quadro de Romero Britto. Sua produção pertence a indústria cultural. Ela é atualmente encontrada em diversos produtos licenciados (figura 27), pois seu autor virou uma marca. Suas formas coloridas, “infantis” e “inocentes” estão presentes desde estojos escolares a bebidas alcoólicas.

Figura 25 – Captura de parte da tela de um site dedicado a desenho estereotipados para colorir destinados a educação infantil e ensino fundamental.



Fonte: EDUCOLORIR (2018).

Figura 26 – Reprodução do quadro Flowers, de Romero Britto.



Fonte: Decore Pronto (2018).

Figura 27 – Produtos com referência na produção de Romero Britto.



Fonte: HOTTËR (2013).

Diante disso, podemos inferir que os desenhos estereotipados e suas pinturas (Vamos Colorir?), ainda, estão presentes na sala de aula desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. A única diferença é a “roupa nova” presentes em sistemas apostilados de marcas conceituadas pelo mercado educativo e que são viabilizados em sala de aula com o efeito do ensino da arte-mercado, que incentiva um padrão para o belo e o estético (sentido de beleza-perfeição) em sintonia com a indústria cultural.

Além disso, nota-se que a utilidade da arte enquanto resultado da beleza, do “chamativo” encanta enquanto perfeição e padronização. Nesse sentido, as produções das crianças já iniciavam com o propósito de exposição, tendo como objetivo, dessa maneira, o resultado.

Em diálogo com os relatos e reflexões dos participantes, analisamos que alguns deles, fazem referência a releitura como prática pedagógica, embora não tenhamos detalhes de como foi conduzida, mas por ter sido atrelada a obra de Romero Britto e seu foco estar no resultado da produção, há indícios que este tenha ficado bem semelhante a obra original. O conjunto de ações apresentadas denota uma interpretação equivocada da Proposta Triangular e distancia-se de uma possível compreensão em relação à cultura visual.

Apesar de em todos os casos a atividade ter sido prazerosa, o que não podemos perder de vista é que “[...] Esses produtos culturais emanam um encanto, um perfume que embriaga, que seduz” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001b, p. 23), tanto mantém os mecanismos de ordem social dentro quanto fora de sala de aula e habitua o aluno a generalizações e simplificações de identidades complexas; talvez não se veja perigo de reduzir a variedade de flores ou gatos a simples traços padrões, mas quando a diversidade humana começa a reduzir-se, por exemplo, a um único lápis cor de pele por ser considerado naturalmente como o único padrão disponível?

Mas retornando aos desenhos, seus contornos no ambiente escolar não apenas delimitaram áreas gráficas, mas começaram a ser excludentes:

Já as aulas de Educação Artística, me marcou negativamente me lembro da professora brava quando pintávamos fora da linha e que a pintura deveria ser em círculo para preencher todo o espaço (M.O.R.C., 35 anos).

Minha experiência com o mundo das artes começou assim que me ingressei na escola aos meus 5 anos de idade. Quando tudo o que ouvia, assistia ou

comentava durante a aula, era necessário desenhar o que mais chamou a atenção. De início isto era interessante, mas com o passar os melhores desenhos eram recompensados e o restante dos alunos não, isto fez com que me afastasse do mundo dos desenhos e artes (T.C.A.A., 20 anos).

O grande risco da assimilação de que um desenho para ser aceitável precisa sempre ter contornos feitos com a cor preta e ser totalmente pintado com cores fortes, parece ter se concretizado, de uma forma ou de outra. Será que o leitor já viu algo parecido na produção infantil? E será que existe somente este jeito de desenhar?

À vista disso, presenciemos o mesmo mecanismo que a indústria cultural se utiliza sendo aplicado no interior da escola pois, ao uniformizar a expressão humana, estamos subvertendo o papel da educação de humanização e tirando da criança a oportunidade de ter experiências para sua formação. Dessa maneira, estamos trazendo, à padronização, um “[...] elemento que fora muito importante na construção crítica do conceito de indústria cultural” e oferecendo “um substitutivo para a experiência sensível que se tem e que se pode ter do mundo” (DUARTE, 2007, p. 111).

Segundo Adorno (1995a, p. 148),

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Vale frisar que não é apenas um padrão que se impõe a um desenho, com ele vem todo o ajustamento e regulação social. E, a partir daí, tudo que não se condiciona a esse modelo como dizem as crianças, “passa a ser feio”, inadequado, logo não nos reconhecemos mais como capazes de fazer algo referente à expressão. Portanto, não conseguimos mais expressar as nossas ideias, apenas reproduzimos os modelos aceitáveis, pois assim nos foi ensinado desde sempre.

Não nos enganemos também com o fato de alguns participantes terem tido contato com “Arte”, pois o que os dados estão delineando é que a técnica tem prevalecido e, mesmo quando é citado o encantamento pela Arte, mais especificamente, com o período do Renascimento, não podemos esquecer que antes do que chamamos de arte moderna, a Arte esteve sob o domínio burguês, no

qual a estética servia “como elemento ideológico para a manutenção do *status quo*” (DUARTE, 2007, p. 21). Mas poderia então surgir a pergunta: mas hoje são outros tempos? Claro! Mas, como a epígrafe deste trabalho alertou, as imagens ardem. Aproveitaremos para citar um exemplo ocorrido com uma criança de sete anos. Ela estava “apreciando” na escola imagens da obra de Michelangelo pintadas no teto da Capela Sistina³⁸. A princípio, poderíamos pensar que seria uma oportunidade de ampliação de repertório visual e cultural, mas o efeito foi justamente o contrário. A criança chegou em casa dizendo que não sabia desenhar, pois ela não sabia fazer como “o de antigamente”. O que aconteceu? A obra de Michelangelo também virou um modelo naquele momento e naquela circunstância.

Estamos querendo afirmar que não se pode mais mostrar imagens para as crianças porque irá padroniza-las? Longe disso. Devemos mostrar muitas imagens, mas o que os professores de educação infantil e anos iniciais precisam ter sempre em mente é que, para crianças, inclusive para nós, não basta ver, ter acesso, se não dialogamos, pensamos e refletimos a respeito do que estamos vendo.

Nesse sentido, podemos notar que, em grande medida, os participantes da pesquisa não tiveram contato com imagens de obras de arte no ambiente escolar, logo também não vivenciaram o exercício de pensar a respeito. Houve relatos nos quais a história da vida do artista se sobressaiu às imagens, tanto que elas não são citadas como nos mostra o texto de E (26 anos):

Ao pensar em arte na minha vida vejo que ela foi pouco desenvolvida. No tempo escolar me recordo que as aulas de artes eram muito votadas para a sua história, me lembro de ficar aulas inteiras copiando história da vida do artista que pra mim não fez nenhum sentido, visto isso, meu interesse por arte foi nulo, pois não possibilitou despertar a curiosidade. (E., 26 anos)

Houveram contrapontos como o relato feito por T.G.S (21 anos), que mostrou ter tido uma experiência diferente com a história da arte e o escrito trouxe um vestígio da leitura de imagens como encaminhamento pedagógico, o que denota um olhar diferenciado para imagem, não apenas passivo:

³⁸ A Capela Sistina fica situada na Itália. A pintura do teto da igreja foi encomendada pelo **Papa Júlio II** (1443- 1513) e realizado por Michelangelo Buonarroti. É uma das obras mais emblemáticas da Renascença Italiana e uma das mais famosas do mundo.

Foi no ensino médio que a arte passou a ser um grande gosto para mim devido a história relacionada a ela. [...] Para o vestibular me lembro de ter estudado pinturas abstratas, compreender um pouco sobre o que as formas podem expressar, como por exemplo, as pontiagudas expressarem violência, as mais arredondadas suavidade e como as cores expressam e conversam com os sentimentos.

Notamos que as imagens e a história da arte foram mais citadas pelos graduandos de Pedagogia, acreditamos ser por causa da idade que regula com a época de grande influência da Abordagem Triangular de Ana Mae no ensino de Arte, na qual a imagem tem grande destaque. Em compensação, as obras que apareceram foram dos artistas: Cândido Portinari, Romero Britto e Tarsila do Amaral, em propostas de releituras, um dos grandes equívocos de entendimento pedagógico por parte dos professores em relação ao que foi proposto por Ana Mae e que virou quase que sinônimo de fazer artístico - dentro de um número considerável de escolas tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental -, no qual nada se assemelha à cópia³⁹.

A releitura foi conceituada como cópia por uma massa gigantesca de professores, em toda extensão nacional, retirando da obra de arte todo o potencial crítico, reflexivo e de denúncia da realidade que recusa justamente o caráter doutrinário e adestrador da “arte” instrumental; reduzindo os conteúdos formais que preenchem adequadamente diários de classe, que nem sequer são aprofundados. A comprovação disso ocorre em um dos conteúdos mais citados por todos os grupos da pesquisa referente a cores, especificamente cores primárias e eventualmente citaram as secundárias.

Sobre o ensino de Arte relacionado as cores primárias, é fato que esse conteúdo se inicia na educação infantil e se estende até os anos iniciais do ensino fundamental, mas as atividades propostas sobre as cores primárias se repetem em um cenário educacional marcado pela unificação do gosto e da aprendizagem, envolvido pela mesmice artística das cores: pintar as cores primárias, classificar, recortar papeis, dobrar papeis. Todos envolvidos pelo mundo espetaculoso das cores *reduzidas* e como se somente este conteúdo bastasse.

As vivências mais lembradas proporcionadas pelo ensino de Arte na escola foram centradas em propostas de desenho (livre, direcionado ou técnico);

³⁹ Para conhecer e saber mais a respeito do conceito de releitura no ensino de Arte, sugerimos a leitura do artigo: Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico (RANGEL, 2004).

pintura (mais com lápis de cor, pouco uso de tinta); produção de maquetes, objetos artesanais, máscaras e fantoches; massinha, argila (apenas três citações) e releituras. Sem falar que algumas dessas propostas estavam relacionadas a datas comemorativas, desfile do dia da Independência do Brasil, dia do folclore, dia do índio, entre outras datas.

Diante dos dados e análises destes, no ensino de Arte, os participantes da pesquisa foram submetidos, durante sua vida escolar, às propostas pedagógicas que privilegiaram o fazer técnico e, em poucos momentos, o fazer livre sobre o pensar. Houve apenas duas narrativas referentes ao pensar, que evidenciaram ações reflexivas, como mostra-nos B.C.N. (20 anos) em breve linhas:

Na 5ª série tinha uma professora de arte na escola que propunha muitas atividades interessantes [...] me recordo, principalmente, que na feira de ciências pintamos (eu e minhas amigas que escolhemos ficar no grupo dessa professora) o muro da escola com uma releitura da obra "O grito", onde denunciávamos várias coisas da escola e da sociedade".

O texto exemplifica uma releitura, ou seja, quando a obra de arte é apenas uma referência, para que o aluno seja encorajado a elaborar e compor esteticamente seu pensamento, suas percepções, com base em seus próprios pensamentos e reflexões, levando em consideração seu tempo histórico, ou seja, seu contexto de vida e de sociedade. A outra narrativa apresentarei no final desta seção, juntamente com a finalização da análise.

5.3.1 Nos Questionários, os Reflexos

Os questionários com as perguntas abertas trouxeram dados que corroboram com indícios presentes nas narrativas. Primeiramente, verificaremos que os conceitos a respeito da Arte produzidos pelos professores são predominantes. Vale ressaltar que não temos o intuito, neste trabalho, de responder à questão feita aos professores: "O que é Arte?", visto que essa pergunta aparentemente simples é teoricamente complexa e nos faria esquivar de nosso objetivo. Assim, pretendemos evidenciar as visões apresentadas.

Diante do material apurado, optamos em elencar palavras chaves que representariam as ideias elaboradas, sendo que alguns participantes utilizaram mais de uma ideia para compor sua resposta. Para favorecer a visualização

produzimos a tabela 2 indicando também o número de membros do grupo de pesquisa que fizeram menção a respeito delas.

Tabela 2 – O que é Arte para você?

Número de participantes	Palavras-chaves
22	Expressão.
9	Criação.
6	Reflexão.
6	Obras de arte, cinema, teatro, dança, música, trabalhos manuais, pintura, escultura.
5	Comunicação.
4	Área de conhecimento.
2	Cultura.
2	Beleza.
1	Estética.
1	Liberdade.
1	Sensibilização.

Fonte: A autora (2018)

O significado de Arte, para um número considerado de participantes, está diretamente ligado a expressão. A Arte foi conceituada como um espaço, um modo de expressar, primordialmente, emoções e sentimentos; houve também uma pequena referência a expressão criativa, como podemos verificar, por exemplo, nos registros de M.O.R.C (35 anos) e S.S.A (22 anos) que evidenciaram, na conclusão:

São formas de expressão do corpo, mente e da alma, é a maneira dos er humano colocar para fora tudo o que está sentindo (M.O.R.C., 35 anos)

Arte é a mais pura expressão dos sentimentos humanos quando realizada de forma sincera. A arte é um ponto de fuga das tensões e seriedade da vida adulta ou estressante. É um ponto para o inconsciente (S.S.A, 22 anos)

Arte é a expressão de sentimentos em que e pode dar vida à criatividade.

Pelas repostas dadas, ela não é percebida de modo imediato por grande parte dos integrantes da pesquisa como lugar de reflexão e sensibilização; poucos participantes caracterizaram-na como área de conhecimento. Ainda é relacionada a divertimento ou a seu uso instrumental:

Desenvolver a criatividade da criança e proporcionar uma aula mais leve, que possam se divertir e ao mesmo tempo aprender, desenvolver a coordenação motora fina... (R.M.P.A, 21 anos).

Para descrever o papel do professor, foram destacados os seguintes verbos, seguindo a ordem que mais apareceram: despertar; desenvolver; ampliar; promover; possibilitar; auxiliar; sensibilizar, conforme apresentado na tabela 3.

Tabela 3 – O papel do professor

Número de participantes	Verbos mais citados
13	Despertar
7	Desenvolver
6	Ampliar
5	Promover
4	Possibilitar
3	Auxiliar
2	Sensibilizar

Fonte: A autora (2018).

Segundo a pesquisa, os verbos acima indicam as visões que os participantes têm a respeito do papel do professor em relação ao ensino de arte. Mas são verbos que somente ganham sentido com os complementos evidenciados na tabela 4. Diante dos verbos, encontram-se as palavras que foram associadas a cada um.

Tabela 4 – O papel do professor

Verbos mais citados	Palavras associadas
Despertar	Criatividade; sentimentos; imaginário; sensibilidade.
Desenvolver	Sensibilidade; talentos; a própria criança.
Ampliar	Capacidades motoras e cognitivas.
Promover	Reflexão; descoberta; sensibilidade.
Possibilitar	Expressão; momentos agradáveis e divertidos.
Auxiliar	Na compreensão de si e do mundo; na humanização do sujeito e na valorização da vida e das pessoas.
Sensibilizar	O olhar; o humano.

Fonte: A autora (2018)

Ao compararmos o conceito de Arte e o papel do professor, aparecem algumas contradições entre o que as pessoas acreditam ser Arte e o que elas esperam que o professor faça no ambiente escolar. Por exemplo, como foi dito, a Arte foi vista como expressão, mas ao relacionar ao papel do professor, despertar a criatividade, sentimentos, imaginário e sensibilidade foram os itens privilegiados na reflexão dos participantes. A expressão no papel do professor aparece depois da ampliação das capacidades motoras e cognitivas, do desenvolvimento da sensibilidade e talentos e até mesmo da promoção da reflexão.

Sobre esse dado do papel do professor despertar no aluno a criatividade, sentimentos, imaginário e sensibilidade podem ser mal interpretados no cotidiano escolar, quando o profissional educacional se submete a acreditar que seu “modelo” de desenho como referência potencializa a criatividade da criança. Ao contrário do que pensam os professores, reforça cada vez mais a padronização, realçando a sensibilidade domesticada pela razão instrumental da arte.

Outro ponto foi o conceito relacionado a criação - aparece na segunda posição na tabela 2 - e no papel do professor não ter referência direta a isso, a única menção apareceu em um relato quando um participante escreveu: “incentivar que as crianças produzam com as suas próprias características” e nada mais a respeito de criação por parte do aluno, o que pode camuflar nas entrelinhas a reprodução e a primazia da técnica no ensino de Arte. Além disso, o criar diz muito mais a respeito do indivíduo do que somente a expressão, pois essa pode não ser

consciente. Contudo, o ato de criar envolve participação e pensamento efetivo.

Vale salientar que, mesmo não aparecendo no conceito, alguns estudantes de Pedagogia e professores mostraram que começaram a perceber e pensar que a Arte pode promover reflexão e auxiliar na compreensão de si e do mundo; na humanização do sujeito e na valorização da vida e das pessoas, o que gera uma centelha de esperança para o ensino de Arte, para a educação.

Essa compreensão da arte enquanto denúncia e reflexão da realidade consiste no projeto de emancipação da Teoria Estética em Adorno, com vista ao despertar do pensar crítico para além do enquadramento da razão e das percepções massificadas. Nesse prisma, “o propósito educacional da Teoria Estética é liberar os sentidos e aguçar a consciência verdadeira sobre a realidade resignificando o imaginário, a criatividade, a espontaneidade que são meramente expressões de uma subjetividade livre e emancipada” e, principalmente da reflexão e crítica (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 184).

Como lembra Pucci (1999, p. 175), a experiência estética oferece “[...] aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento, e ao nosso entendimento, uma dimensão de sensibilidade”. A arte, assim, implica o conhecimento da realidade: “a arte como forma de conhecimento recebe todo seu material e suas formas da realidade, em especial da sociedade, para transformá-la” (ADORNO, 2001, p. 13).

Em relação ao conhecimento teórico por meio de um autor da área específica do ensino de Arte, dos quarenta e dois participantes: quatro não responderam e oito pessoas fizeram alguma citação. Os nomes considerados teóricos e mencionados foram: Maurício de Souza, Stela Barbieri, Antônio Cândido e Luckács, sendo que o primeiro é um cartunista e não teórico, Stela Barbieri é artista plástica, arte-educadora e autora de livros infantis e com obra destinada ao ensino de arte, Antônio Cândido é um autor de referência para literatura e Georg Lukács é um teórico no campo da estética.

Dois documentos apareceram como indicadores de fundamentação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e uma alusão à Reggio Emilia, cidade italiana, que tem sido reconhecida por seu modelo educacional dedicado a Educação Infantil, que tem como uma das bases o trabalho com *ateliers*.

E por fim, trinta participantes registraram que não conheciam teóricos que fundamentam o ensino de Arte, comprovando a ausência de conhecimento profundo a respeito das teorias referentes a área que perpassam por suas escolhas pedagógicas e afetam sua prática docente.

Dados que se contrapõem aos levantados com a questão dedicada à fontes de pesquisa para elaboração das aulas mostram que tantos os professores participantes do curso livre quanto àqueles da especialização fazem pesquisas para realizarem seus trabalhos pedagógicos. As três fontes mais citadas de modo mais significativo foram na ordem de preferência: internet, livros e diálogos/trocas entre educadores.

Podemos analisar que, se em grande medida, foi revelado que não existe um conhecimento teórico validado por um autor, a maior parte das pesquisas efetuadas se baseiam em atividades práticas, voltadas mais para o fazer, ou seja, para a técnica; o que prova, portanto, um ensino de Arte pautado na instrumentalização, na qual o fazer sobressai o pensar em Arte.

Se as experiências vividas e conhecidas pelos participantes até o momento foram pautadas pela técnica, dificilmente suas escolhas serão diferentes, pois não existem critérios que possam contrastar e fazer com que haja uma mudança efetiva em sua forma de planejar e atuar apenas ocorrerá, portanto, a reprodução do que lhe é familiar.

Esse indicador corroborou para mostrar o quanto o esse campo de conhecimento tem sido negligenciado na própria instituição acadêmica, pois, dos 20 (vinte) integrantes da pesquisa já formados, apenas 1 (uma) professora teve uma disciplina relacionada ao ensino de arte em seu curso de Pedagogia, os demais, mesmo os formados em outras graduações, apenas 6 (seis), também não tiveram. O ensino de Arte ou as técnicas artísticas, quando vistas na graduação, foram em outras disciplinas como, História da Educação, Literatura Infantil, Língua Portuguesa, Matemática para os Anos Iniciais e Oficinas de Brinquedos Educativos conforme notado na coleta de dados.

Apesar do fato de estar praticamente ausente nos currículos de Pedagogia, a área causa interesse nos envolvidos, pois mais da metade, precisamente 25 (vinte e cinco) pessoas, já tinham participado de formação continuada ou curso livre ligados ao que eles consideravam Arte. Os conteúdos/temas abordados giravam em torno de construção de bonecos e

artesanato a partir de sucatas, oficinas de brinquedos e brincadeiras musicais, danças e contação de histórias, aulas de pinturas como hobby, xilogravura, escultura, teatro, circo, instrumentos como violão, teclado e musicalização.

Vale ressaltar que também foram encontradas, entre os citados, formações que começavam a questionar as atividades que atentam somente para técnica e resultado. Essas situações foram expostas em práticas pedagógicas oferecidas aos professores por dois centros de Educação Infantil, um particular e outro municipal, pelo laboratório pedagógico para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UEL e pelo curso ofertado aos estudantes de Pedagogia pelos departamentos de Arte e Música da UEL, que trouxeram reflexões mais contextualizadas realmente ao Ensino de Arte a respeito: do que é bonito numa produção infantil? A importância da Arte na formação das crianças e a intencionalidade do trabalho pedagógico em Arte tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais.

Se seguíssemos um raciocínio “lógico”, considerando as premissas instauradas pela escassez do ensino de Arte na formação acadêmica docente verificada, poderíamos elaborar a seguinte hipótese: se o ensino de Arte não está presente no currículo de um curso de graduação destinado ao trabalho com crianças que fazem parte da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, poderia ser porque então a Arte (tudo o que ela engloba) também não está presente na sala de aula ou, ainda, ela não contribui com esses níveis de ensino. Mas o que a pesquisa constata com os professores dos cursos livres e da especialização difere dessa lógica, conforme mostra a tabela 5.

Tabela 5 – Frequência do Ensino de Arte na escola

Número de participantes	Frequência do Ensino de Arte na escola
14	2 a 5 vezes por semana
3	Pouco
2	Não faz uso com frequência
1	Não respondeu

Fonte: A autora (2018).

Assim, mostraram que atuam com arte e ela está presente, seja sua condução adequada ou não, ocupando um espaço expressivo dentro da escola,

anunciando sua importância, o que seria o suficiente para reivindicar espaço e tempo na grade curricular das formações docentes acadêmicas.

Hoje, mais do que nunca, a aprendizagem da arte é importante para o desenvolvimento da capacidade assimiladora e produtora de cultura dos seres humanos. [...] A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente e desenvolver a capacidade crítica, o que permite analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade, de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Além disto, a arte na educação vem se demonstrando um veículo essencial para desenvolver a cognição dos alunos, isto é, desenvolver a inteligência e os processos mentais envolvidos no ato de conhecer (BARBOSA, 2012, p. 214).

As práticas docentes relacionadas como propostas de ensino de Arte nomeadas foram: momentos de criação livre, experimentação, exploração e fabricação de tintas, pinturas (poucas), texturas, recortes e colagens, uso de massinha, construção de brinquedos e objetos, desenhos, autorretratos, reprodução de músicas infantis, musicalização, danças, teatro, o uso de reproduções de obras de artistas, apresentação de artistas (vida, obra e técnica) e a releitura como prática recorrente.

Se compararmos as práticas realizadas pelos professores com as que vivenciaram na escola mostradas pela narrativa, muito se assemelham e podemos pensar que as utilizam como prática pedagógica daquilo que se tem como referência de ensino de Arte.

A escuta pelo relato escrito proporcionou um espaço para que os professores pudessem exteriorizar as possíveis fragilidades percebidas em sua prática docente tendo como parâmetro as atividades referidas no parágrafo anterior. Ao expô-las, os aspectos salientados mostraram que alguns professores já estão refletindo a respeito de sua prática docente na área como podemos observar nos trechos a seguir:

A fragilidade é realmente não pensar sobre todo o processo. Algumas vezes só esperar pelo resultado. Outras parar só na experimentação. (K.S.S.V., 40 anos)

Minha grande fragilidade ainda é me preocupar como produto final esquecendo do processo que deve ser mais importante. Outra fragilidade é o tempo que as vezes aceleramos para dar conta de outras demandas e fica algo mecânico. (A.C.P., 31 anos).

A fragilidade percebida é em relação a conceituação da arte, a forma como devemos ensinar a arte, pois o professor de educação infantil tem que saber

de todos os conteúdos para poder ser completo e elevar o potencial e as capacidades máximas de seus alunos. Por isso procuro aprender os mais variados conhecimentos para isto. No entanto, os conteúdos passam a ser superficiais e dados de maneira descontextualizada (I.L.A.R., 41 anos)

A fragilidade está em relacionar de forma coerente, dialogar entre teoria e prática, pois quando a criança vivencia a arte de forma significativa, ela aprende, se apropria do mundo, da realidade, do outro (C.A.L., 39 anos).

Percebo que tenho pouco conhecimento para desenvolver a prática de Arte no contexto escolar. Porém, é algo prazeroso que me estimula e me motiva (R.R.P., 43 anos).

Percebo que há muitas fragilidades na minha atuação na arte. Em minha formação inicial pouco foi aprofundado sobre a área, o que devo buscar ainda o aperfeiçoamento. Penso que há a necessidade de ampliação das formas de se trabalhar e os conteúdos a serem abordados em cada etapa (G.F.M., 23 anos).

Podemos, portanto, identificar que as escolhas pedagógicas sinalizadas pelas atividades levantadas impossibilitou refletir os conceitos de Arte que os professores elaboraram, bem como o papel que eles julgaram ter a disciplina na escola. Nesse sentido, podemos caminhar para possíveis ideias conclusivas dos dados analisados, no sentido de refletirmos as possíveis causas do ensino da Arte no processo formativo dos participantes envolvidos e, desse modo, buscar novos direcionamentos da Arte em consonância com o projeto de emancipação pela Teoria Estética em Adorno.

6 LEVANTES: ARTE, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

*As ideias vivem nos interstícios entre
o que as coisas pretendem ser e o que são.
Theodor W. Adorno*

Considerando os dados analisados, podemos registrar alguns efeitos do ensino de Arte no processo formativo dos participantes envolvidos na pesquisa e que nos provoca a redimensionar o lugar e sentido do ensino de Arte na escola. Desse modo, com as contribuições da Teoria Estética em Adorno (1993) podemos almejar um projeto emancipatório do ensino que alavanque novas ações didáticas em favor da liberdade, da expressividade, da reflexão e crítica pelo viés do ensino da Arte.

Conforme analisado, percebemos uma certa carência de conhecimento específico na área, principalmente a respeito da metodologia; este item ilustra o que Rosa Lavelberg (2003, p. 65) afirma: “os professores sabem que é importante criar intervenções [...], mas não sabem planejá-las em função da aprendizagem de conteúdos: portanto, não conseguem estruturar propostas e analisar resultados”. Desse modo, a carência de maior conhecimento sobre o assunto dificilmente permite o docente a provocar o pensamento, a criação, o desenvolvimento da poética e o senso estético das crianças; **necessitando** de formação inicial e continuada dos professores, a fim de garantir uma base fundamentalmente crítica do ensino de Arte. Para Adorno, estética e arte são formas de conhecimento e requerem a companhia da filosofia, da autorreflexão crítica para desencantar o enigma na busca pelo conteúdo real do ensino de Arte.

Outra percepção obtida nas reflexões dos participantes, se deu em relação ao tempo restrito dedicado às propostas de arte em favor de outras, como mencionou A.C.P, 31 anos, “*que as vezes aceleramos para dar conta de outras demandas e fica algo mecânico*”; principalmente, por considerarmos, muitas vezes, a linguagem da Arte como uma área de pouca importância no currículo escolar que envolve a formação da criança desde a mais tenra idade. A partir daí, o resultado da produção artística (painel, decoração, desenho, pintura) conforme padrões gerais da arte torna-se, no cotidiano da escola, algo agradável aos olhos dos adultos que se naturalizam com o “comum”, idêntico.

O lugar da arte tornou-se nele incerto. A autonomia que ela adquiriu, após se ter desembaraçado da função cultural e dos seus duplicados, vivia da ideia de humanidade. Foi abalada à medida que a sociedade se tornava menos humana. Na arte, as constituintes que dimanaram do ideal de humanidade estiolaram-se em virtude da lei do próprio movimento. Sem dúvida, a sua autonomia permanece irrevogável. Fracassaram todas as tentativas para, através de uma função social, lhe resumirem aquilo de que ela dúvida ou a cujo respeito exprime uma dúvida. Mas, a sua autonomia começa a ostentar um momento de cegueira, desde sempre peculiar à arte (ADORNO, 1993b, p. 70).

Cabe neste espaço lembrar que muitos professores também são cobrados de certa maneira a apresentar esses resultados esteticamente perfeitos e naturalizados pelo “comum” enquanto profissional em uma instituição, e ainda, a própria exigência da profissão, como explicou I.L.A.R, 41 anos: “[...] o professor de educação infantil tem que saber de todos os conteúdos [...] No entanto, os conteúdos passam a ser superficiais e dados de maneira descontextualizada”, acaba potencializando essa arte utilitarista que se preocupa apenas com o resultado, independentemente de como foi o processo, o que é importante se ao final tem-se um produto de arte a ser socializado na escola para os demais colegas, pais e comunidade escolar. Desse modo, a arte neutraliza seu potencial crítico face a um contexto marcado pelo “belo” traduzido em perfeição em um padrão esperado; mas a esperança existe no sentido de que sua neutralidade não significa totalmente seu esvaziamento.

Em relação a esse enfraquecimento da Arte enquanto potencial crítico e de expressividade humana, há possíveis reflexões no que tange a instrumentalização do seu ensino, uma vez que os traços que configuram um processo de degradação da formação, ou seja, da semiformação, fazem referência clara e podem ser associados a uma formação aligeirada, mecânica, superficial e de resultados aparentes, mas não consistentes da produção estética. É como se os alunos participassem de uma série de vivências ou atividades, mas, na realidade, nenhuma se torna experiência reflexiva, isto é, formativa de fato, como Newton Ramos-de-Oliveira nos explica:

[...] os conhecimentos que realmente significam demandam um trabalho interno considerável. Não são efêmeros nem são rápidos. São “insights”, são relâmpagos, mas só se fixam integralmente com a passagem do tempo. Exigem uma sedimentação contínua. Retornam de tempos em tempos, enriquecendo-se e modificando-se. Sem o passar e o decantar do tempo, a formação não se estabelece (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001b, p. 22).

Nesse sentido, envolvida pela análise da pesquisa, esta revelou-nos que ao observarmos os dados e as categorias propostas: **Experiências e Vivências** e o **Ensino de Arte: predomínio do fazer sobre o pensar**, podemos constatar, nesse momento, que ao comparar as experiências proporcionadas por outros meios e as propostas pela escola, a instituição escolar, pelo olhar do ensino de Arte, encontra-se vulnerável na atribuição de sentido e significado e está ausente de experiências reais, que também são constatadas por suas práticas pedagógicas que veem o ensino de Arte como um mero ensinar de técnicas, procedimentos e, mesmo nas situações em que aparecem imagens, conseguem reduzi-las a uma função instrumental e o foco de tudo que é produzido está no resultado, e não é qualquer um, tem que ser “bonito”, colorido e dentro do contorno.

Em vista disso, o Ensino de Arte no espaço escolar, que poderia fazer frente a avalanche de imagens que crianças/alunos recebem constantemente da indústria cultural, mostra-se omissa, incapaz de levar a reflexão e esse processo não é atual. Destarte, os professores repetem as práticas vividas, que ganham novas roupagens e devido à carência de sua formação cultural não conseguem identificar, tornam-se, portanto, reféns de sua semiformação.

Mediante esses apontamentos, lançamos olhares esperançosos à Arte enquanto possibilidade emancipatória na formação do indivíduo, de modo que o ambiente escolar, desde a educação infantil, seja um lugar para o conhecimento crítico, sensível, libertador e expressivo de crianças em interação com seus professores; possibilitando, desse modo, os fundamentos necessários do ensino da Arte para as ações pedagógicas em prol de experiências, pois, conforme Adorno (1995a, p. 151) afirmou: “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”, no sentido de buscar cumprir seu papel de desbarbarização pelo viés da Teoria Estética.

No entanto, a dimensão estética para Adorno não significa “[...] criação artística como refúgio de determinantes da realidade ou um esquivar-se da práxis política. Muito pelo contrário, a arte carrega em si as antinomias daquilo que é afirmativo no social ‘como práxis brutal da sobrevivência’” (FABIANO, 1997, p. 175). Em Adorno (1993), há a possibilidade de reafirmação do ideal de sujeito autônomo e autorreflexivo e, contudo, prevê a ancoragem da consciência no mundo objetivo, em favor da emancipação pelo caminho da Teoria Estética.

Sobre essa questão, ao refletirmos sobre todo o material coletado na pesquisa, há uma possível saída para a desbarbarização pelo ensino de Arte, isto é, mesmo com toda a crise que se evidencia na formação cultural dos professores, a pesquisa trouxe um exemplo de ensino de Arte que tem indícios que seus objetivos contribuíram para os processos de humanização e a emancipação dos indivíduos, sem que precisássemos recorrer externamente, pois o participante mostrou autonomia e liberdade em seu pensamento, em suas escolhas, enfim, em seu processo de sua formação, conforme defende Adorno.

Para maior conteúdo, o relato conta da experiência de um participante vivida em escola pública que, infelizmente, ainda traz consigo certos estigmas. Poderemos notar, na narrativa de G.K.G (21 anos), que a sua experiência com ensino de Arte na escola teve reflexos em sua vida adulta quando deparou-se com as imagens. Pela sua idade e por indícios de relato, provavelmente, o ensino de arte o qual teve contato na escola perpassou pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, referência para os arte-educadores brasileiros, que sugere três pilares para o ensino de arte: a leitura de imagens (apreciação/fruir); a história da arte (contextualização/pensar/refletir) e o fazer artístico. Se os professores de G.K.G trabalharam adequadamente com o que se propõe a abordagem - e o relato indica que sim -, um olhar aguçado e um pensamento crítico foi desenvolvido para lidar com as imagens, não somente as referentes às obras de arte, mas as que pertencem a cultura visual, presentes no cotidiano das pessoas, das mais diversas formas. Um exemplo disso, é o que G.K.G. narra que

Em uma aula de fanzine, meu amigo Henry selecionou uma foto onde um pai estava segurando seu filho morto no colo e nos mostrou o eu era uma boa imagem para escrever algo. Era um retrato de violência das guerras do oriente médio (Figura 28), nós estávamos discutindo isso na aula. Quando vi aquela imagem eu instantaneamente lembrei da obra La Pieta e sugeri a comparação (Figura 29)

Figura 28 - Homem chora abraçado ao corpo do filho morto em atentado na cidade síria de Aleppo



Fonte: Suporte Geográfico (2018).

Figura 29 - A Pietà (1499), de Michelangelo Buonarroti. Escultura em mármore. Basílica de São Pedro, Vaticano.



Fonte: MICHELANGELO'S... (2018).

O olhar de G.K.G mostrou sua sensibilidade ao reconhecer a dor do outro já vista, sensibilizada e percebida por intermédio da Arte. Esse é um exemplo do que defendemos enquanto potencial emancipador e humanizador da Arte, pelo processo crítico e sensível de reconhecimento da dor do outro, acionando associações em relação à própria realidade percebida, sentida, vivida. Esse fato narrado pela estudante de pedagogia induz a uma possibilidade de desbarbarização pelo caminho da Arte que se dialoga com a educação, fornecendo subsídios críticos de análise com vistas à emancipação, evitando, o sofrimento da humanidade com os efeitos nocivos de controles ideológicos que perpassam a economia e o entretenimento.

Ainda, G.K.G relata:

*Sempre tive aula de artes na escola. De uns dias para cá, eu comecei me envolver ainda mais nesse universo, **após algumas provocações nas aulas me percebi inquieto por não ter contato com arte**, não estar desenvolvendo essa dimensão de minha humanidade. **Após essa inquietação eu passei a ir sempre nas exposições** aqui na capela da UEL, gostei muito das capelas mortas de Londrina. [...] Vendo uma dessas exposições, convidei minha namorada para vir aqui conhecer também. Ainda não viemos juntos, mas nós fomos no Museu de Arte de Londrina. Já conhecemos a exposição Fauna e Flora, de Lucimar Ramos. [...] Já não bastava tudo isso para me empolgar com a arte, **estamos estudando Gustavo Capanema, o que me levou a saber mais sobre Drummond**, que era super amiguinho dele. **Atualmente, a biblioteca municipal de Londrina está sediando uma exposição fotográfica sobre Drummond**, já combinei com a minha namorada. **Para saber mais, ando lendo alguns poemas de Drummond**, eu já gostava de “E agora, José?”, mas recentemente **me encantei com “Máquina do Mundo” e com “Eu, etiqueta”**, este último e foi indicado pela minha amada! **Dos dois poemas faço íntimas relações com outras coisas**, Máquina do Mundo me confirmou que **essa recente busca da arte em minha vida é super digna e necessária**, me instruiu na compreensão do livro “O que é comunicação?”, do Bordenave, e o “**Eu, etiqueta**”, dispensa comentários, **crítica à realidade, maravilhosa. Bauman puro. A arte tem me ajudado a expandir minhas percepções do mundo e o valor que dou à vida, ao mundo, á tudo. (Grifo nosso)***

A narrativa é composta por um desencadeamento de envolvimento com a Arte, iniciado por provocações pedagógicas feitas em sala de aula, que demonstra a importância do professor e do ambiente formativo na ampliação de repertório e proposição da oportunidade de experiências no campo da formação cultural. Não apenas voltado para conhecimento a respeito de uma área, mas no sentido de interagir com a realidade de modo a estimular associações que fazem pensar: “**Dos dois poemas faço íntimas relações com outras coisas**”. É como se

fosse um novelo desencadeando experiências reflexivas que o faziam querer ainda mais. O próprio participante reconhece a Arte como auxiliadora em seu processo pessoal de emancipação e humanização ao dizer: “**essa recente busca da arte em minha vida é super digna e necessária**”, pois “**A arte tem me ajudado a expandir minhas percepções do mundo e o valor que dou à vida, ao mundo, á tudo**” (G.K.G, 21 anos). Fortalece, portanto, sua capacidade de resistência à perda da individualidade e contra a barbárie pois, conforme Adorno (1995a, p.154) afirmou: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador de resistência”.

De acordo com Adorno (1995a, p. 154), “Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva”, mas ele também alertou que cultivar indivíduos como quem se cultiva plantas, apenas oferecendo-lhes água, ou seja, o suficiente, também revela ideologias (ADORNO, 1995a). Acrescenta, ainda:

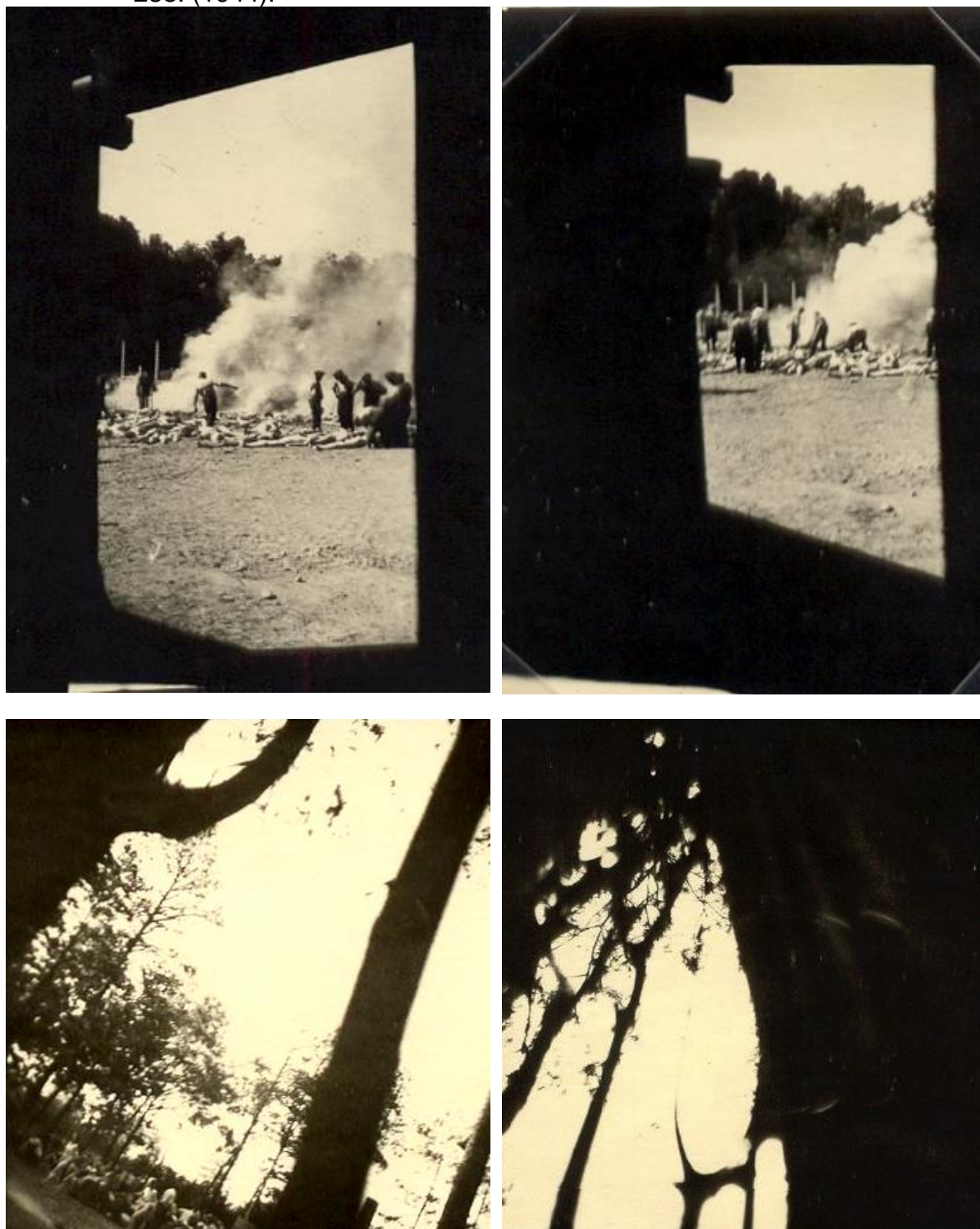
A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas [...] (ADORNO, 1995a, 143).

Adorno indicou a educação como única possibilidade de conscientização verdadeira para emancipação e emancipar-se significa também resistir. Mas a emancipação “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional (1995a, p. 144)” em todos os âmbitos.

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995a, p. 144).

A resistência do indivíduo nem sempre é no grito literal, mas no silêncio, pois ela é singular, pertence somente ao indivíduo em sua experiência como a narrativa de G.K.G nos mostrou por meio da Arte, que poderá ecoar na sociedade, não sob a forma espetaculosa de alarde momentâneo, mas de consciência sóbria, que reflete na luta contra a barbárie. Seguindo esse propósito, as imagens pertencentes a figura 30 ardem nesse sentido.

Figura 30 - Série conhecida como Fotografias de Sonderkommando, enumeradas pelo Museu do Estado de Auschwitz-Birkenau na sequência 280, 281, 282 e 283. (1944).



Fonte: Auschwitz Resistance (2018) e Sonderkommando Photographs (2018).

A figura 30 mostra-nos um olhar que espreita o horror, um olhar registrado para que todos também possam se horrorizar, documenta a barbárie pelo

vão da porta. A série das quatro fotografias apresentadas mostram a queima de corpos e a entrada de mulheres na câmara do crematório V do campo de concentração de Auschwitz, na Polônia. As fotografias do *Sonderkommando*⁴⁰ (FELDMAN, 2016), como são conhecidas, foram tiradas secretamente por um prisioneiro judeu em agosto de 1944. Elas fazem parte do acervo Museu Auschwitz-Birkenau e participam da exposição *Levantes*⁴¹, que teve a curadoria de Georges Didi-Huberman⁴², filósofo francês, historiador e teórico de arte.

A exposição mostrou por meio de pinturas, fotografias, documentos, vídeos, filmes e instalações diversas representações de atos populares engajados, que reivindicavam transformações sociais e políticas. Didi-Huberman foi questionado por ter selecionado as quatro fotografias citadas para uma mostra sob esse título, *Levantes*. O motivo da indagação centrava-se na questão das imagens terem sido tiradas por uma pessoa que caminhava para a morte, como de fato ocorreu. Que levante seria esse se a certeza da morte era iminente? Mas o pesquisador refutou, “estas imagens são um ato de resistência”.

As imagens denunciam. São testemunhos. Porém não devemos nos levar somente pela obviedade do que estamos vendo no trato com as imagens. Em relação as de *Sonderkommando*, Didi-Huberman, em visita ao campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau, deparou-se com as três das quatro fotografias, estavam

⁴⁰ Segundo Ilana Feldman (2016, p. 136), “Sonderkommando: grupo de judeus obrigados, sob pena de morte imediata e em troca de parca sobrevivência, a realizar um trabalho atroz, como direcionar os recém-chegados às câmaras de gás, recolher seus “pedaços” (“stücke”, como os alemães se referiam aos cadáveres), arrastá-los aos fornos crematórios, limpar os dejetos e dispersar as cinzas. Naquele verão de 1944, alguns integrantes do Sonderkommando conseguiram, articulados à resistência polonesa e diante de todo perigo, transmitir ao mundo os únicos testemunhos visuais do genocídio. Traficados dentro de um tubo de pasta de dente, os negativos das quatro fotografias, junto com os “manuscritos dos Sonderkommando” (publicados na França sob o título de “Vozes sob as cinzas”), nos foram relegados pelos próprios prisioneiros, como testemunhos destinados a furar a lógica implacável e fatal do universo concentracionário. Escondida em um balde, o aparato fotográfico chega ao campo em um momento em que, é preciso lembrar, 24 mil judeus húngaros eram executados por dia, com a aniquilação de 435 mil deles em apenas quatro meses. Com as câmaras de gás funcionando 24 horas por dia, os fornos crematórios abarrotados e finalmente o fim do estoque de Zyklon B, a substância usada para produzir o gás letal, os judeus começaram a ser jogados vivos nas fossas de incineração. É nesse contexto que, protegido sob a moldura negra do interior da câmara de gás do Crematório V e sob pena de execução imediata, o judeu grego e membro do Sonderkommando, conhecido como “Alex”, pode sacar a câmera, apertar o obturador e registrar algumas trêmulas imagens.”

⁴¹ Essa exposição foi trazida ao Brasil e exposta no SESC Pinheiros, em São Paulo. Ela ocorreu de 19/10/2017 a 28/01/2018.

⁴² A cidade de Frankfurt, na Alemanha, concedeu a Georges Didi-Huberman o Prêmio Theodor W. Adorno, do ano de 2015, por continuar o legado da abordagem crítica até os dias atuais. Desde 1977, é concedido o prêmio em memória a Adorno, um dos principais protagonistas da escola de pensamento de Frankfurt. Dentre os nomes que já foram premiados está outro importante filósofo alemão, Jürgen Habermas, ganhador de 1980.

expostas em formato maior, mas elas tinham sido retocadas, suas sombras retiradas, “endireitados” seus ângulos e a fotografia que continha somente as sombras das árvores não foi incluída (FELDMAN, 2016). Mais uma vez, as imagens sendo colocadas em um padrão aceitável e muito elas dizem a respeito da tentativa de transformar um “lugar de barbárie” em “lugar de cultura” (DIDI-HUBERMAN apud FREITAS, 2013)

Costumamos pensar que as imagens devem mostrar algo reconhecível, mas elas são mais do que isso. São gestos, atos de fala. As sombras e a falta de foco dessas fotos mostram a urgência e o perigo com que foram feitas. Eliminar isso com o pretexto de que prejudicam a visibilidade é errado. Essas fotos são testemunhos, e é desonesto cortar a fala de uma testemunha. Temos que escutar também seus silêncios (DIDI-HUBERMAN apud FREITAS, 2013).

Essa relação com a imagem do dito e o não dito, leva-nos a acionar a imaginação, algo próprio, de seu pensamento particular, a sair do que já está estabelecido. Torná-la imaginável, pois segundo Didi-Huberman (2012, p. 15), “para saber é necessário imaginar”. Assim:

Devemos tentar imaginar o que foi o inferno de Auschwitz no verão de 1944. Não invoquemos o inimaginável. Não nos safemos até o fim, por dizer que nós não podemos, nós não poderemos, de qualquer maneira pois é verdade, imaginar isso. Mas, esse imaginável muito pesado, nós *devemos*. Como uma resposta a oferecer, uma dívida contraída com as palavras e com as imagens que alguns prisioneiros fotografaram para nós no real assustador da sua experiência. Portanto, não invoquemos o inimaginável. Para os prisioneiros, foi bem mais difícil retirar do campo esses poucos fragmentos dos quais nós somos, neste presente, depositários, na incumbência de sustentá-los em um só olhar. [...] Pois, são imagens, *apesar de tudo*, apesar do inferno de Auschwitz, apesar dos riscos implicados. Nós devemos, em contrapartida, contemplá-las, assumi-las, tentar dar conta delas. Imagens, *apesar de tudo*: apesar de nossa própria incapacidade de saber olhá-las como elas merecem, apesar de nosso próprio mundo saciado, quase sufocado por mercadoria imaginária (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 15).

Para Didi-Huberman (2012, p. 16), “O pensamento, a escrita e a arte devem resistir ao sentimento de impossibilidade. Quando algo se apresenta como impensável, é aí que deve trabalhar o pensamento”. Nesse sentido, podemos aproximá-lo às ideias de Theodor Adorno, quando faz-se referência à arte, tanto pela possibilidade de resistência, quanto pelo dito e não dito da imagem, que também está presente na obra de arte, porque para Adorno, ter uma experiência estética é o mesmo que ter uma experiência filosófica, pois “a filosofia enfrenta a tarefa de

escapar *apesar de tudo* [...]. A filosofia deve dizer o que não pode ser dito” (ADORNO, 1966, p. 66, grifo do autor).

Mas para compreendermos a importância da experiência estética em Adorno para a formação, a emancipação e resistência do indivíduo, temos que entender também de qual arte era sua referência, qual era arte que estava acontecendo em sua época, para conseguirmos vislumbrar as possibilidades indicadas por ele.

Adorno viveu o momento que foi denominado pela história da arte ocidental de Arte Moderna, que presenciou o surgimento das vanguardas artísticas. Elas estavam intimamente ligadas ao pensamento, representavam rupturas, questionamentos, resistências diante do que acontecia em um mundo que tinha testemunhado e estava marcado pelo trauma das grandes guerras, além das mudanças trazidas pela sociedade industrial.

[...] Os movimentos artísticos anunciavam o modernismo como uma integração poética da civilização material. Buscavam na multiplicidade experimental em vários campos um novo homem, uma nova sociedade, uma nova Arte. [...] Na pintura sucediam-se e acumulavam-se as propostas ousadas do impressionismo, do expressionismo, do cubismo, do dadaísmo, enfim, de uma multiplicidade de tendências antagônicas e, ao mesmo tempo, unidas pela ruptura com o passado imediato (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 18).

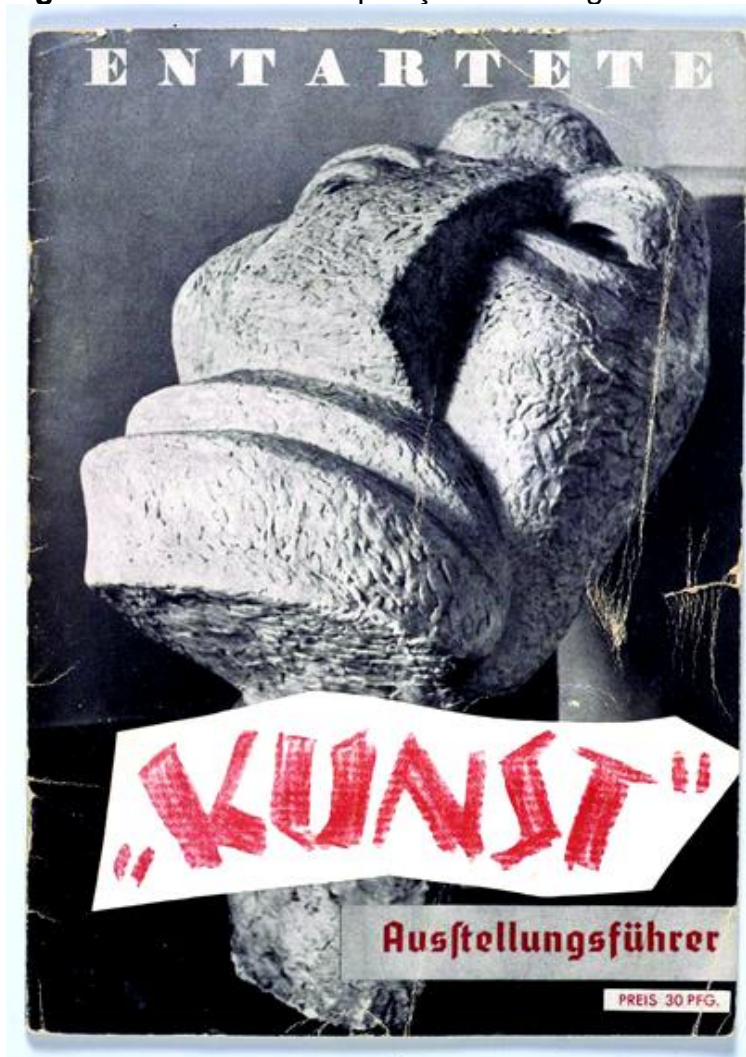
Tal arte foi chamada de *degenerada* por Adolf Hitler. Essa expressão, correspondente na língua alemã a *entartete* emprestada da biologia, foi extraída de manifestações racistas ocorridas no fim do século XIX na Alemanha e nomeou uma grande exposição de arte organizada por Adolf Ziegler, presidente da Câmara de Artes Plásticas do Terceiro Reich.

A mostra reuniu cerca de 650 obras, entre elas: livros, desenhos, gravuras, pinturas e esculturas consideradas ofensivas e impuras pelo nazismo. Aberta ao público em 19 de julho de 1937, em Munique, ela exibiu todo esse acervo de maneira a associar a imagem das obras ao que eles mais perseguiam. As obras de artistas como Henri Matisse (1869-1954), Lasar Segall⁴³ (1891-1957), Marc Chagall (1887-1985); Pablo Picasso (1881-1973), Paul Klee (1879-1940), Piet Mondrian (1872-1944), Wassily Kandinsky (1866-1944), entre outros, foram expostas

⁴³ Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural, Lasar Segall (1891 - 1957) emigrou para o Brasil em 1923, naturalizou-se brasileiro e foi representado na exposição Arte Degenerada com seis trabalhos. Teve grande importância para a história da arte brasileira.

ao lado de fotografias de pessoas com deficiências, judeus, em ambientes de pouca luz, fixadas para ficarem tortas nas paredes propositalmente e houve obras que tiveram seus títulos trocados. O cartaz da exposição exibia a obra *O Novo Homem* (figura 31), a escultura de uma cabeça com grandes proporções, do judeu Otto Freundlich, morto em um campo de extermínio.

Figura 31 - Cartaz da exposição Arte Degenerada



Fonte: Aventuras na História (2018).

Em contraposição, foi formada outra exposição para mostrar à população alemã a Arte “exemplar”, de acordo com seu regime político; pautada nos padrões clássicos de beleza e nas representações naturalistas. A respeito, Kandinsky manifestou-se:

[...] admiram-lhe a feitura como se admira um equilibria na corda e saboreiam a pintura como se saboreia um patê. As almas famintas partem

famintas A multidão arrasta-se de sala em sala e acha as telas “bonitas” e “sublimes”. Aquele que teria podido falar a seu semelhante nada disse, e aquele que teria podido ouvir nada ouviu (KANDINSKY, 1996, p. 30).

A arte moderna ainda é incompreendida, inclusive pelo sistema escolar. Entretanto, por muitas vezes conter muitas cores e formas, são eleitos alguns artistas e ela é absorvida pela escola em análises restritas a conteúdos formais referentes a linguagem visual, tornando-a descritiva, como o próprio Adorno (1982, p. 381) declarou: “Existem descrições artísticas de um rigor quase científico, e até mesmo análises [...] que nada de essencial nos oferecem.”, pois tiram a possibilidade do indivíduo de ter a sua própria experiência estética, esvaziando-a de seu sentido primeiro, restringindo-a a técnica, a um saber que apenas reproduz as histórias dos artistas, sem ao menos dar-se conta realmente de seus pensamentos, das reflexões que poderiam ser geradas a partir delas.

O que temos visto é a geração de uma prepotência e desdém intelectual, semifomativo, em relação à arte com a célebre frase: “isso até eu faço” ou ainda “qualquer criança faz,” pois só se vê o que está diante de seus olhos de modo imediato, sem reflexão crítica alguma, apenas voltado para o critério do gosto particular que, como foi alertado, já foi delineado e confiscado pela indústria cultural, evidenciando a fragilidade em lidar com as imagens, pois o olhar encontra-se contagiado não pela diversidade de imagens, mas por sua camuflada uniformização, que danifica a sensibilidade do indivíduo.

Em relação a arte contemporânea, com raras exceções, nem ocorre a aproximação com o ambiente educacional, por diversos fatores como a falta de conhecimento e entendimento; e também muitas vezes, por ela não estar vinculada à diversão e entretenimento - critérios estes essenciais e modeladores inerentes à indústria cultural. Ambas exigem uma ruptura com o rotineiro, com os padrões instaurados no cotidiano conhecido, que difere do “prazer da experiência que a indústria cultural proporciona a seus consumidores” que é “de que o mundo continue como ele é.” (FREITAS, 2003, p. 19), pois

Ela vende constantemente a imagem estereotipada do que é bom, mal, traiçoeiro, feminino, masculino, etc. Fica-se acostumado a somente entender o que se encaixa no modelo previamente estabelecido nesses estereótipos (FREITAS, 2003, p. 19).

E de acordo com Pucci (2007), pela Teoria Estética de Theodor W.

Adorno,

[...]a arte introduz a dimensão do novo, do não repetitivo, do subjetivo, do arriscado, do ambíguo, qualidades essas não tão bem vistas pelos planejadores da Razão Instrumental. A arte se desliga do mundo administrado e delimita seu território específico fora do controle racional, preservando aquilo que lhe é próprio. Escorrega sutilmente dos confins da coisificação, da utilidade (PUCCI, 2007, p. 26).

A Teoria Estética de Adorno concentra-se na reunião de 173 ensaios presentes em publicação póstuma de mesmo nome, realizada em 1970. No Brasil, a tradução aconteceu em 1982. Ela é considerada uma obra inacabada, devido a morte repentina de seu autor que interrompeu seu processo de escrita, mas ainda assim é respeitada por suas reflexões e ideias referentes a estética e a arte. “[...] Adorno tenta, nesses ensaios, defender o poder crítico da arte moderna e evidencia o momento crítico intrínseco que toda obra exerce em relação à sociedade” (PUCCI, 1999, p. 43).

Adorno tem a obra de arte como uma “crítica da cultura, da sociedade capitalista, da razão científica, da cultura de massa e de diversas outras esferas da vida contemporânea” (FREITAS, 2003, p. 9). Nesse sentido, constitui-se a contribuição das ideias de Adorno para o ensino de Arte na formação tanto para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental quanto à formação cultural das crianças desde a educação infantil; porque segundo o filósofo alemão:

Cada obra de arte é um instante; cada obra de arte conseguida é um equilíbrio, uma pausa momentânea do processo, tal como ele se manifesta ao olhar atento. Se as obras de arte são respostas à sua própria pergunta, com maior razão elas próprias se tornam questões (ADORNO, 1982, p. 17).

Ela possui uma identidade estética que “deve defender o não idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade (ADORNO, 1982, p. 15)” Isto a diferencia, porque “não simulam a literalidade do que elas exprimem. Mas são reais enquanto respostas à forma interrogativa do que lhes vêm ao encontro a partir do exterior” (ADORNO, 1982, p. 16).

Diante disso, a experiência estética “exige algo como a autonegação do espectador, a sua capacidade de abordar ou de perceber o que os objetos estéticos dizem ou calam por si mesmos. A experiência estética estabelece primeiro

uma distância entre o expectador e o objeto” (ADORNO, 1982, p. 381). Essa distância refere-se ao que já citamos anteriormente, à necessidade de não nos entregarmos à obviedade das imagens, de não cairmos na tentação iminente de torna-la reconhecível e identificável. Sendo assim, “vem ocupar o seu lugar a reflexão sobre o caráter enigmático da arte” (ADORNO, 1982, p. 382).

A Teoria Estética de Adorno não confere à arte uma função educacional como usualmente estamos acostumados, em um processo de submissão e identificação subjugadas a escolhas curriculares, como sabemos, são impregnadas de concepções pedagógicas e na atualidade, mesmo com todas as boas intenções de teorias diversas, o que constatamos é a submissão ao direcionamento dado pelo Estado, ainda mais neste momento no qual converte toda formação em competências e habilidades.

Destarte, evitamos elencar apenas elementos teóricos-metodológicos da Teoria Estética nesta seção, pois não queremos correr o risco de instrumentalizá-la. Interessa-nos evidenciar o potencial crítico das obras de arte, sua capacidade de provocar experiências estéticas, de refletir sobre as imagens no cotidiano escolar e na formação cultural dos professores da educação infantil e anos iniciais e, conseqüentemente, a de seus alunos, na perspectiva de que cada professor possa fazer o seu próprio levante apesar de tudo.

7 “TÔ DESPENDINDO PARA PODER VOLTAR” – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tô te explicando para te confundir
Tô te confundindo para te esclarecer
Tom Zé⁴⁴*

Recapitulando, ressaltamos a importância da experiência para os indivíduos no traçado de seus propósitos de vida, na formulação de reflexões a respeito do mundo administrado e como possibilidade, nutrição e fortalecimento da resistência para que, desse modo, pudéssemos reiterar para os professores de educação infantil e anos iniciais a mesma relevância a fim de que experiências também possam ocorrer dentro da escola, evitando que esta seja meramente uma reprodutora da razão instrumental e de pessoas adaptadas à realidade.

Vimos que as imagens são usadas sem pudor pela indústria cultural e a mesma apropria-se da arte e da cultura para atender seus objetivos mercadológicos. Do mesmo modo à política, ideologias dominantes e outros fizeram e ainda fazem uso da arte e das imagens para alcançar seus variados propósitos. E, pelo que percebemos, a escola parece ser o local no qual menos se tem contato real com a Arte, embora aparenta frequência no cotidiano escolar, e quando forja-se ter, paira uma aura inocente e até ingênua, envolta por um discurso superficial que demonstra que o processo semiformativo parece cristalizado na formação de professores da educação infantil e anos iniciais, que também está afetada pela instrumentalização.

Principalmente, o intuito deste trabalho foi alertar para o quanto essa engrenagem que fabrica estereótipos, padrões, generalizações de identidades pode afetar os indivíduos, debilitando a capacidade de pensarem por si, fazendo-os perder tempo de vida em função de atender necessidades modeladas, quando não sentindo-se inadequados se comparados aos padrões vigentes.

Por isso, esta dissertação foi pensada e estruturada de maneira a relacionar a teoria com imagens e, conseqüentemente, com o ensino de Arte e as

⁴⁴ Referência a música Tô de Tom Zé, de 1976. Amauri Stamboroski Jr., na edição 202 da Revista Pesquisa Fapesp (2012), no artigo Explicando para confundir, traz a seguinte reflexão feita sobre Tom Zé por Herom Vargas: “Existe uma repressão muito forte da ditadura militar na primeira metade dos anos 1970. Esses artistas, como outros da música popular, vão tentar driblar a questão da censura. Mas, diferentemente de um Chico Buarque, não têm um viés político declarado, aberto, eles operam pelas frestas. Trabalhavam a linguagem da canção como um caminho de provocação”. (STAMBOROSKI JUNIOR, 2012).

reflexões críticas que podem emergir em contato com elas. Foram utilizadas diferentes formas de expressão que podem ser comuns e acessíveis também no ambiente escolar como as imagens de obras de arte, ilustração de livro infanto-juvenil, clip musical, tirinha de quadrinhos, trechos de filmes, fotografias da realidade, como também a escolha dos artistas foi intencional, pois dialogam com questões elementares dos indivíduos e da sociedade, mostrando a diversidade do universo visual cujo o objetivo é o de provocar o pensamento, interromper uma narrativa cotidiana, a qual contribuísse com a formação cultural de professores, principalmente, os de pedagogia, que precisam incluir o ensino de Arte em seu dia a dia.

Não é um trabalho com estratégias para a organização pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi feito pensando na formação de professores no sentido de também aproximá-lo desse universo, ao mesmo tempo em que questões delicadas foram colocadas à prova evidenciando sua urgência. Todavia, sinalizamos a pretensão da continuidade deste trabalho, com um questionamento dessa vez voltado para: *como possibilitar a prática docente no ensino de Arte, sem se esvaír pela técnica mantendo a autorreflexão crítica de modo cada vez mais possibilitar a humanização e a emancipação do indivíduo contra a barbárie?*

Consideramos que para isso seja preciso antes reivindicar um ensino de Arte que tenha o propósito de restaurar a sensibilidade danificada, comprometida com a educação dos sentidos sem perder de vista seu potencial crítico e reflexivo, e que proporcione experiências estéticas ocasionando “confusões” esclarecedoras diante das uniformizações estabelecidas, além de promover resistência, tanto na educação de crianças quanto na formação cultural de seus professores. Afinal, foi constatado a fragilidade na formação de professores da educação infantil e anos iniciais, mas também verificamos que esta vulnerabilidade tem percurso histórico.

Desse modo, revelamos ao leitor porque escolhemos a temática relacionada à educação, à arte e à autorreflexão crítica, o porquê não dizer que também é uma forma de grito para que não se banalize a barbárie e suas entrelinhas, atualmente infiltrada em nosso cotidiano pois, **apesar de tudo** o que a humanidade já viveu, de todos avanços tecnológicos, de todas teorias disponíveis, ainda se faz necessário e urgente, como Theodor Adorno e tantos outros

defenderam, educar contra a barbárie; concordamos que todos os esforços da educação deveriam ser nesse sentido.

Por isso, a motivação para a sua produção não se restringiu a salas de aulas, pois a vida está além dos muros, mas passa por elas. Acreditamos que o ensino de Arte, baseado na reflexão crítica, pode contribuir para a emancipação e sensibilização do indivíduo pelo caminho da experiência formativa para que tenhamos a esperança de uma sociedade livre da barbárie.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: PUCCL, Bruno et al. **Teoria estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Unimep, 2001. p. 11-18.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. [S. l.: s. n.], 1966.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de Textos de Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. Tradução de Amélia Cohn. In: COHN, Gabriel; ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1993a.
- ADORNO, Theodor W. **Os pensadores**: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultura, 1999.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais**: modelos críticos. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCL, Bruno; ZUIN, Antonio Alvares S. LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1993b.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AMNISTIA INTERNACIONAL. **Zoran Music**: no somos los últimos. Disponível em: <<http://www.amnistiacatalunya.org/edu/3/music/index.html>>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- ARAÚJO, Anna Rita. A formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4307.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2018.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARTE BRASILEIRA UTFPR. **Todos os rios levam a sua bocam Leonilson – 1989**. 2011. Disponível em: <<https://artebrasileirautfpr.wordpress.com/2011/07/01/como-voce-voce/leonilson-todos-os-rios-levam-a-sua-boca-1989/>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. Censo EAD BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: Intersaberes, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 9 set. 2018.

AUSCHWITZ RESISTANCE. In: Wikimedia Commons. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Auschwitz_Resistance_282a.jpg>. Acesso em: 9 maio 2018.

AVENTURAS NA HISTÓRIA. **Em imagens**: arte degenerada. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/galeria/o-fuhrer-nao-curte-Arte-degenerada.phtml>>. Acesso em: 9 set. 2018.

AYER, Flávia; BOTTREL, Fred. Brasil é país que mais mata travestis e transexuais. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 9 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/dandara/2017/03/09/noticia-especial-dandara,852965/brasil-e-pais-que-mais-mata-travestis-e-transexuais.shtml>>. Acesso em: 9 maio 2018.

BANKSY. **Guerra e spray**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Cultura, arte, beleza e educação. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das artes no ensino médio no Brasil. **Pós**: revista do programa de pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte. v. 7, n. 13, p. 9-16, maio 2017.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIRD, Brad. **Os incríveis 2**. [DVD]. USA: Walt Disney Pictures, 2018.

BLOCO de carnaval Cacique de Ramos. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33841/bloco-de-carnaval-cacique-de-ramos>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 9 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 540/77**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60447/58704>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Ana Beatriz Bueno Ferraz. **Entre dois olhares**: artistas e leitores. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

CANIATO, Angela Maria Pires. Os processos identificatórios sob a Indústria cultural: impactos destrutivos nas subjetividades contemporâneas. In: ZUIN, Antônio Alvaro Soares; LASTÓIA, Luiz A. Calmon Nabuco; GOMES, Luiz Roberto (Org.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012.

CARRILHO, Ulisses. **Carlos Vergara**. Rio de Janeiro: Escola de Artes Visuais do Parque Lage, 2018. Disponível em: <http://eavparquelage.rj.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Texto_Exposicao_Vergara.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

CHIHARU SHIOTA. Disponível em: <<http://www.chiharu-shiota.com/en/works/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

CONSPIRAÇÃO. **Publicidade**. Disponível em: <<http://www.conspiracao.com.br/home#/trabalhos/publicidade>>. Acesso em: 9 maio 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira (Org.). **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DECORE PRONTO. **Quadro Romero Brito flowers com moldura branca 65X85cm**. Disponível em: <<https://www.decorepronto.com.br/quadro-romero-britto-flowers-com-moldura-branca-65x85cm>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1994.

DIAS, Gianni Lucindo. **Arte com as mãos e com os pés**. 2012. Disponível em: <<http://giludias.blogspot.com/2012/09/artes-com-as-maos-e-com-os-pes.html>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2012.

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

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

DURÃO, Fábio. Entrevista. **Diálogo sem fronteira: indústria cultural**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/CEAvUnicamp/search?query=fabio+dur%C3%A3o>>. Acesso em: 9 maio 2018.

EDUCOLORIR. Disponível em: <<https://www.educolorir.com/paginas-para-colorir-vaso-com-flores-i18334.html>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

ESCOLA DA VIDA. **Mágica das cores**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9k1lcPILBek>>. Acesso em: 4 dez. 2018.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2. ed. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997. p. 159-181.

FARIAS, Flaubi. **A famosa obra de Banksy que não poderá ser apagada, não legalmente**. 16 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.laparola.com.br/a-famosa-obra-de-banksy-que-nao-podera-ser-apagada-nao-legalmente>>. Acesso em: 5 maio 2018.

FELDMAN, Ilana. Imagens apesar de tudo: problemas e polêmicas em torno da representação, de Shoah a O filho de Saul. **ARS**, São Paulo, ano 14, n. 28, p. 136-153, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ars/v14n28/1678-5320-ars-14-28-00134.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2018.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Guilherme. **Georges Didi-Huberman fala sobre imagens e memórias do Holocausto**. 2013. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/georges-didi-huberman-fala-sobre-imagens-memorias-do-holocausto-489909.html>>. Acesso 27 dez. 2018.

FREITAS, Verlaïne. **Adorno & arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2018.

GAGLIANONE, Isabela. **Resenha “pão e circo”, de Paul Veyne**. 2016. Disponível em: <<http://editoraunesp.com.br/blog/isabela-gaglianone-resenha-pao-e-circo-de-paul-veyne>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

GALERIA ESPAÇO ARTE. **Raiz e sombra**: Frans Krajcberg. Disponível em: <<http://www.espacoArte.com.br/obras/9453-frans-krajcberg#>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

HOTTËR, André. **Romero Britto**. 2013. Disponível em: <<https://andrehotter.com/2013/07/22/romero-britto/>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

HUMAN o filme. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hJg>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IABELBERG, Rosa. A base nacional curricular comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

IABELBERG, Rosa. O professor em foco na Arte-educação contemporânea. **Revista Arte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/geArte/article/view/63853>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez editora, 2004.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Disponível em: <<https://auh308.files.wordpress.com/2013/03/sem-9-kandinsky.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2018.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução de Valerio Rohden. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: “o que é o iluminismo?”. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2018.

KLEE, Paul. **Coleção de arte Klee**. São Paulo: Globo, 1991.

KOTHE, Flavio R. **Benjamin & Adorno**: confrontos. São Paulo: Ática, 1978.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>>. Acesso 24 nov. 2018.

LIMA, Marcos Paulo. Violência nos estádios já matou nove torcedores em 2017. Cinco deles em clássicos estaduais. **Correio Braziliense**, Brasília, 10 jul. 2017. Disponível em: <<http://blogs.correiobraziliense.com.br/dribledecorpo/pelo-menos-cinco-torcedores-morreram-em-classicos-em-2017/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200008>. Acesso em: 6 set. 2018.

MAGALHÃES, Fernanda. **Auto-retrato**. 1993. Disponível em: <<http://www.pap.art.br/midia/a2806/3974>>. Acesso em: 5 maio 2018.

MAGALHÃES, Fernanda. **Classificações científicas da obesidade**. 2014. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys25/corps/fernanda.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MARTINS, Adriana dos Reis. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. **Teatro**: criação e construção de conhecimento, Palmas, v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/1094>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.) **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

MARTINS, Simone. **A traição das imagens, René Magritte**. 2016. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-traicao-das-imagens-rene-magritte/>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MICHELANGELO'S Pietra 5450 cropncleaned edit. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Michelangelo%27s_Pieta_5450_cropncleaned_edit.jpg>. Acesso em: 9 dez. 2018.

MIRANDA, F. Agora que chegamos até aqui: professores, narrativas e imagens visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017. cap. 10.

MOMOLI, Daniel; EGAS, Olga. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/8341/5398>>. Acesso em: 28 set. 2017.

MONTES, Maria Lucia. **Teimosia da imaginação: dez artistas brasileiros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

NEUVALD, Luciane. Estética, experiência formativa e infância em Adorno. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 62, p. 27-36, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/viewFile/2417/1547>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

NODARI, Paulo César. Esclarecimento em Kant. Algumas ponderações críticas à luz da leitura da dialética do esclarecimento de Adorno e Horkheimer. **Argumentos: revista de filosofia**, Fortaleza, ano 3, n. 6, 2011.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; SILVA, Anilde Tavares da. Educação para a formação emancipatória do indivíduo: contribuição da teoria estética. **IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, Buenos Aires, v. 10, n. 5, p. 171-185, 2018

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.) **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

PEREIRA, Denise Perdigão; MATIAS, Virginia Coeli Bueno Queiroz. **A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na base nacional comum curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, ago. 2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/about>>. Acesso em: 6 set. 2018.

PETRY, Franciele Bete. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455 - 488, jan./jun. 2015.

PLANTEL, Equipo. **O que são classes sociais?** São Paulo: Boitatá, 2016.

PUCCI, B. A regressão / reeducação dos sentidos na dialética do esclarecimento. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínia (Org.). **As luzes da arte**: colóquio internacional de filosofia estética da FAFICH-UFMG. Belo Horizonte: Opereta Prima, 1999. p. 165-176.

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio A. Soares. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 1999.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Alvares S. LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.

QUEIROZ, Tero. Mais de 7 milhões de pessoas passam fome no Brasil, diz IBGE. **MS Notícias**, Campo Grande, 5 maio 2017. Disponível em: <<http://www.msnoticias.com.br/editorias/geral-ms-noticias/mais-de-7-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-brasil-diz-ibge/72567/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação: pensamento e sensibilidade. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio A. Soares; PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: UNIMEP, 2001a.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 54, p. 19-27, ago. 2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5266.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

RANGEL, Valeska Bernardo. Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. **Nupeart**, Florianópolis, v. 3, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534/1895>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, e39210, 2018.

SANTOS, Bárbara Ferreira. Em 5 anos, violência no Brasil mata mais que a guerra na Síria. **Revista Exame**, São Paulo, 28 out. 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/violencia-brasil-mata-mais-guerra-siria/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

SANTOS, Bárbara Ferreira. Os números da violência contra mulheres no Brasil. **Revista Exame**, São Paulo, 8 mar. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contra-mulheres-no-brasil/>>. Acesso em: 5 maio 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Rogério. **Grafite tuga**. 2010. Disponível em: <<https://industrias-culturais.hypotheses.org/7991>>. Acesso em: 21 set 2018.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SIMONETTI, Juliana. **Poiesis**: Fernanda Magalhães. Londrina: Edições Humanidades, 2006.

SONDERKOMMANDO PHOTOGRAPHS. In: Wikipédia. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Sonderkommando_photographs>. Acesso em: 9 maio 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017.

SUPORTE GEOGRÁFICO. **A guerra civil na síria**. Disponível em: <<https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/02/a-guerra-civil-na-siria.html>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

STAMBOROSKI JUNIOR, Amauri. Explicando para confundir. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, v. 202, dez. 2012. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/12/10/explicando-para-confundir/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TV BRASIL. **Krajcberg**: o grito da natureza. 17 out. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yXvaM_H1_As>. Acesso em: 5 maio 2018.

UNITED STATES. **Holocaust Memorial Museum**. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005202>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

UNIVERSO DOS LEITORES. **Mafalda em 10 tirinhas realistas e atuais**. 2016. Disponível em: <<http://www.universodosleitores.com/2016/04/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>>. Acesso em: 5 maio 2018.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343>>. Acesso em: 4 dez. 2018.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As reformas educacionais e ensino de artes. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 65-71, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/197/171>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

WACHOWSKI, Andy; WACHOWSKI, Larry (Dir.). **The matrix (matrix)**. Produção de Joel Silver. EUA: Warner Bros, 1999.

WEIR, Peter. **O show de Truman**: o show da vida. [DVD]. USA: Paramount Pictures, 1998.

WIKIMEDIA COMMONS. **Klee, Angelus novus.png**. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Klee,_Angelus_novus.png>. Acesso em: 9 maio 2018.

WORDPRESS. **Aurelino**. Disponível em: <https://variassp.files.wordpress.com/2012/06/319_aurelino.jpg>. Acesso em: 5 maio 2018.

ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 117-123, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/11182>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 54, ago. 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓIA, Luiz A. Calmon; GOMES, Luiz Roberto (Org.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; LASTÓIA, Luiz Nabuco. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE B – Questionário para coleta de dados

QUESTIONÁRIO

Obs.: Não serão divulgados os nomes dos participantes da pesquisa.

Nome:

Data de Nascimento: ____/____/____.

A escola onde você trabalha está situada na região:

() Norte () Oeste () Área Rural _____

() Sul () Leste () Centro

Você atua com:

() Educação Infantil. Turma: _____

() Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Turma: _____

Marque sua formação e se necessário acrescente:

() Magistério

() Normal Superior

() Pedagogia

() Outra. Qual? _____

Possui mais de uma graduação?

() Não () Sim. Qual? _____

Possui pós-graduação?

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

1.O que é Arte para você?

2. Para você qual é o papel do ensino de Arte na escola?

3. Você utiliza a Arte em sua prática docente? Caso sim, de que forma? E quais fragilidades e potencialidades são percebidas na sua prática docente em arte?

4. Com que frequência você utiliza o ensino de Arte na escola? Você encontra alguma dificuldade para inseri-la em seu planejamento?

5. Quais são suas fontes de pesquisa para a elaboração das aulas?

6. Se você cursou Pedagogia, no curso havia alguma disciplina relacionada ao Ensino de Arte? Qual? Em que ano do curso?

7. Se você não se formou em Pedagogia, no seu curso teve alguma disciplina específica referente ao Ensino de Arte?

8. Caso não tenha tido uma disciplina relacionada a Arte, houve uma outra disciplina que tenha trazido Arte ou atividades artísticas para as aulas? Qual e de que forma?

9. Você já fez algum curso/oficina de formação continuada relacionado ao Ensino de Arte e/ou curso/oficina livre de Arte? Quais? O que abordaram?

10. Conhece algum teórico que fale a respeito do ensino de arte? Caso sim, qual?

APÊNDICE C – Qr-code para acessar os vídeos citados.

Série Teimosia da Imaginação



Fonte: A autora

Clip A Carne com Elza Soares.



Fonte: A Autora.

Filme Human.



Fonte: A Autora.


Vídeo Descobrimo as cores.




Fonte: A Autora.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de concordância da instituição co-participante



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

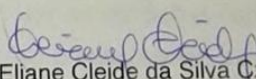
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OF.PPEdu.Nº 142/2017
Londrina, 21 de dezembro de 2017.

Senhora Coordenadora:

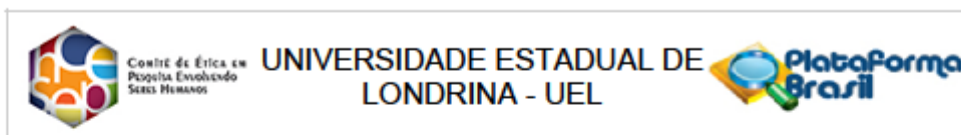
Informamos que o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina está ciente e de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Indústria cultural e a dimensão formativa da arte: interseções no processo de formação docente”, sob a responsabilidade da orientadora Dr^a Marta Regina Furlan de Oliveira, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em fevereiro de 2019. Ainda estamos cientes que ocorrerá coleta de dados da pesquisa por meio de extensão, ministrado pela pesquisadora Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana, a ser realizado nessa universidade. Observamos que será solicitada uma narrativa autorreflexiva sobre a formação artística e estética e um questionário com perguntas abertas aos participantes. Destacamos, conforme proposta de pesquisa, que as unidades de análise de pesquisa serão professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Prof. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ilma. Sra.
Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
CEP/ UEL

ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com a arte.

Pesquisador: GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 79280817.1.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.610.235

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa, da discente do Programa de Mestrado em Educação da UEL.

A abordagem da pesquisa será qualitativa e utilizará o método de pesquisa de campo, de modo a recolher os dados imprescindíveis para sua feitura.

Ela será desenvolvida com professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do município de Londrina, de diferentes regiões

da cidade. O procedimento para coleta de dados será por meio da narrativa autobiográfica sobre as experiências artísticas, estéticas e a formação

em arte dos professores pedagogos. Ainda será utilizado um questionário com perguntas abertas de maneira a complementar e ampliar os dados da

investigação afim de fornecer material necessário para aprofundamento da análise. Ambos os instrumentos de pesquisa serão aplicados em um

curso de formação continuada que será ofertado gratuitamente para os professores do perfil solicitado

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender qual o papel da formação do professor de pedagogia da educação infantil e anos iniciais do

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

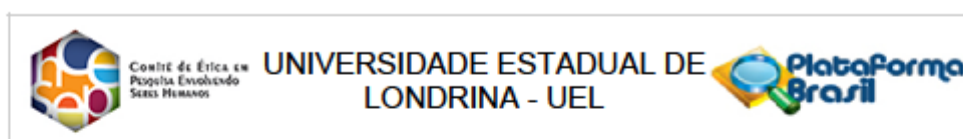
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.610.235

ensino fundamental em arte para o desenvolvimento do pensamento crítico frente as imagens e conceitos produzidos pela indústria cultural.
 Objetivo Secundário:
 Pesquisar e registrar como se deu o processo formativo em arte dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados de forma satisfatória, dentro dos padrões éticos estabelecidos. Sendo os riscos e benefícios:

Riscos:

Os riscos previstos são mínimos e referentes a possibilidade de cansaço ou sensibilidade ao responder as questões abertas ou realizar as narrativas autobiográficas. Caso isso ocorra, o participante poderá realizar as pausas necessárias para o seu bem-estar ou parar imediatamente.

Ainda será assistido no que for necessário para que se restabeleça.

Benefícios:

Os benefícios esperados são a participação gratuita em uma formação específica sobre a temática da pesquisa: o ensino de arte na educação infantil e anos iniciais, que poderá favorecer à aquisição de novos conhecimentos. Além de contribuir para os estudos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

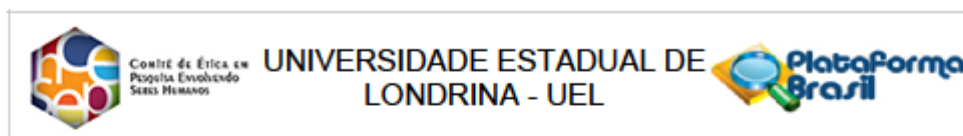
- Trabalho que demonstra relevância para a área da Educação Infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados, sendo eles:

- Folha de rosto assinar pela coordenadora do programa de pós graduação em educação;
- Informações básicas do projeto;
- Projeto completo;

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.610.235

- TCLE;

- Declaração de ciência sobre o presente projeto de pesquisa pela coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UEL, local onde ocorrerá a coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este Comitê é favorável a aprovação do presente projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_968668.pdf	08/04/2018 14:49:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestrado_abril.pdf	08/04/2018 14:48:32	GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA	Aceito
Outros	20180210_094931.jpg	16/02/2018 06:38:37	GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	11/01/2018 06:52:12	GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/10/2017 22:03:26	GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

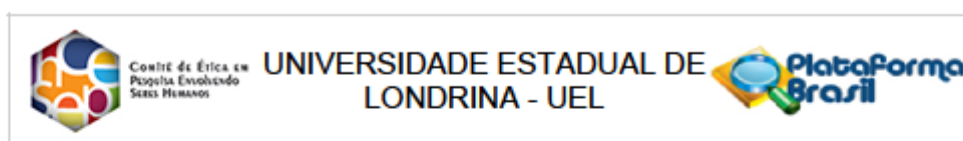
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 19 de Abril de 2018

Assinado por:
Rosana Lopes
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário
 UF: PR Município: LONDRINA CEP: 86.057-970
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.610.235

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com a arte”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com a arte”**, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é perceber quais as relações estabelecidas pelos professores em sua formação pessoal, profissional e sua prática docente com a arte e seu ensino. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participar da elaboração de sua uma narrativa autobiográfica e responder as perguntas do questionário proposto.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a participação de uma formação específica sobre a temática da pesquisa, além de contribuir para os estudos relacionados a formação continuada de professores a partir da resignificação do processo formativo de sua identidade docente. Quanto aos riscos, seria o mínimo relacionando-se a possibilidade de um pequeno cansaço ao responder as questões ou realizar a narrativa. Caso isso ocorra, o participante poderá realizar as pausas necessárias para seu bem-estar.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana, rua Antônio

Inácio Pereira, 304, Coliseu, telefone: (43) 3348.2438 e e-mail: guiomarpimentel@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 201__.

Pesquisador Responsável

Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana

RG:10.944.038-8

_____,
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____