

Impactos da indústria cultural na educação escolar e o ensino de Artes Visuais na construção da emancipação intelectual

Impacts of the cultural industry at the school education and the teaching of Visual Arts on the construction of the intellectual emancipation

Impactos de la industria cultural en la educación escolar y la enseñanza de las artes visuales en la construcción de la emancipación intelectual

Mariane Fernandes de Catanzaro
Universidade Federal do Rio de Janeiro
marianecatanzaro@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-5237-159X>

Monique Andries Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
moniqueandriesnogueira@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1982-0693>

RESUMO

Neste artigo colocamos em evidência problemas contemporâneos da educação, refletindo sobre os impactos da “indústria cultural” no campo educacional, bem como acerca da importância do ensino de Artes Visuais para a construção de processos formativos emancipatórios. Trata-se de um trabalho constituído com base na revisão crítica de bibliografia e na análise de um contexto educacional público. Trabalhamos com a articulação de referências teóricas críticas, buscando alinhar as discussões, implicadas em questões sociais mais amplas que atravessam os sistemas educacionais, com problemáticas específicas que envolvem as práticas educativas. Os diálogos estabelecidos foram orientados pelo conceito de “emancipação” de Theodor Adorno, o qual traz em seu bojo a ideia de transformação da sociedade. Os resultados desta abordagem indicam haver, ainda hoje, uma forte tendência à perpetuação de propostas pedagógicas reduzidas que apontam para a semiformação dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Ensino de Artes Visuais. Indústria cultural.

ABSTRACT

In this article, we highlight contemporary problems in Education, discussing the impacts of the “cultural industry” on the Education field, as well as the importance of teaching Visual Arts for the construction of emancipatory training processes. The study is based on the

critical review of literature and the analysis of the public education context. We work with the cross-examination of critical theoretical references, seeking to align the discussions about broader social issues that permeate educational systems in specific issues involving educational practices. The discussions were guided by Theodor Adorno's concept of "emancipation", which is based in the idea of transforming society. The results of this approach indicate that, even today, there is a strong tendency towards the perpetuation of reduced pedagogical proposals that point to the semi-formation of individuals.

Keywords: Education. Emancipation. Visual Art Teaching. Cultural Industry.

RESUMEN

En este artículo destacamos la problemática contemporánea en educación, reflexionando sobre los impactos de la "industria cultural" en el ámbito educativo, así como sobre la importancia de la enseñanza de las Artes Visuales para la construcción de procesos de formación emancipadora. Es un trabajo basado en una revisión crítica de la bibliografía y un análisis de un contexto educativo público. Trabajamos con la articulación de referencias teóricas críticas, buscando abordar las discusiones, implicadas en cuestiones sociales más amplias que atraviesan los sistemas educativos, con problemáticas específicas que involucran prácticas educativas. Los diálogos establecidos se guiaron por el concepto de "emancipación" de Theodor Adorno, que trae consigo la idea de transformar la sociedad. Los resultados de este enfoque indican que, aún hoy, existe una fuerte tendencia a la perpetuación de propuestas pedagógicas reducidas que apuntan a la semi-formación de los individuos.

Palabras clave: Educación. Emancipación. Enseñanza de las Artes Visuales. Industria cultural.

Introdução: pressupostos em destaque

"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-los 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 tanto se assemelha ao trabalho." (Theodor Adorno).

"Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante." (Paulo Freire).

O ensino de Artes Visuais pode ser objeto de análise de diferentes campos de investigação (didática, currículo, estudos culturais, formação docente) e estar associado a tendências pedagógicas tecnicistas, modernistas, pós-modernistas, dentre outras. O nosso objeto de análise, no entanto, encontra-se situado na interface entre o exercício da docência nos campos artístico e estético e problemáticas sociais mais amplas que, por meio do louvor ao progresso técnico e científico, impactam com veemência a educação

escolar, na contemporaneidade, incluindo formas de organizar e planejar o trabalho pedagógico, em diferentes níveis e contextos.

As reflexões apresentadas aqui têm como ponto de partida inquietações emergidas no exercício da docência atrelada aos campos artístico e estético. O nosso objetivo é colocar em discussão questões educacionais que interceptam o ensino de artes, mas que não são exclusivas do campo da educação. Trata-se de uma abordagem de conjuntos entrelaçados de problemáticas cuja origem está na base do modelo de organização social preconizado pelo modo de produção capitalista, delineado por um sistema de controle cultural das massas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Com admiração, introduzimos a nossa reflexão destacando, não fortuitamente, as epígrafes acima, por dois motivos. Primeiro, porque Adorno e Freire são fontes de inspiração e esclarecimento para muitas das questões que nos perturbam não apenas no âmbito profissional, mas no nível das relações humanas também. Segundo, porque este trabalho é uma tentativa de colocar em evidência certos modos de pensar e fazer que, embora se pronunciem nos espaços educativos, exibem as marcas de interesses que extrapolam o campo educacional, mas que, não ingenuamente, criam dispositivos para a promoção da semiformação (ZUIN, 1999) e, conseqüentemente, das condições de subserviência racional e emocional do indivíduo.

Desde já, salientamos que a arte tem fundamental papel na formação crítica e na construção da emancipação intelectual e, portanto, afirmamos ser necessário e emergencial o reconhecimento do seu potencial epistemológico, bem como a sua valorização no âmbito dos processos formativos. Alertamos, ainda, que as reflexões socializadas neste trabalho, embora tenham como motivação primeira conjuntos de problemas emergidos no espaço escolar, a partir da realização de projetos educativos formulados em uma escola pública, não se restringem aos limites da trajetória das ações educativas. Ao contrário, são problemáticas cujos embriões nascem fora dos muros da escola, mas de forma estruturante acirram disputas, reafirmam hierarquias entre as áreas do conhecimento, reforçam fronteiras e subalternizam a docência.

Com o objetivo de refletir sobre modelos e perspectivas de estar e fazer no mundo que se desdobram em desafios para o campo educacional, congregamos uma revisão crítica de bibliografia à análise de um contexto escolar específico. O texto foi dividido em duas partes. Na primeira, damos visibilidade às reflexões críticas de referências teóricas que tem nos ajudado na compreensão sobre o contexto contemporâneo e atravessamentos

que se materializam na organização das práticas educativas. No segundo momento, buscamos enfocar alguns aspectos que nos parecem decisivos aos debates sobre processos educativos emancipatórios conduzidos, por meio do ensino de Artes Visuais, em esfera pública.

No patamar das reflexões sobre problemas que atravessam o campo educacional, trabalhamos com os conceitos de “indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e “emancipação” (ADORNO, 1995), como referências para as análises do contexto em foco. Ressaltamos que, na nossa percepção, há, no nível político-administrativo do sistema público local de ensino, uma operante lógica de adequação dos indivíduos a um determinado tipo de comportamento social que merece ser discutida.

Quanto às questões específicas do ensino de artes, nos aproximamos da perspectiva pedagógica de projetos alinhados à “cultura visual” (HERNÁNDEZ, 2000, 2018), pois concordamos com a ideia de que o conhecimento artístico, além de ser complexo, é carregado de potencialidades que se fazem indispensáveis à busca pela ampliação da compreensão da realidade/contexto. Entendermos que as propostas pedagógicas referentes à disciplina de Artes Visuais, quando formuladas com base na valorização do contexto cultural, favorecem “a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 30).

Os nossos olhares foram direcionados para a tentativa de esclarecer alguns nexos entre o poder que a padronização cultural (um pressuposto do capitalismo) exerce sobre a educação e, conseqüentemente, sobre as práticas educativas escolares. Contudo, acreditamos que, apesar de os sistemas de ensino (assim como a sociedade contemporânea) serem infiltrados por variados centros de controle cultural, a escola encontra-se em situação de ambivalência, pois, ao mesmo tempo em que se constitui como um lugar controlado e de controle, também pode ser vista como um espaço de resistências (CERTEAU, 1994).

Com foco na identificação de brechas que se abrem no cotidiano das escolas empacotadas por suas rotinas pré-determinadas, buscamos aquelas que incomodam e provocam, a partir da arte, outros modos de interpretar a realidade e recriá-la. Nesse eixo, procurando novas fendas, lembramo-nos do “galo”, de João Cabral de Melo Neto (1995, p. 345), que “sozinho não tece uma manhã”, pois “ele precisará sempre de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos”. É no tecer cruzado, na

permissão dos afloramentos espontâneos e contra as linhas retas, rompendo fronteiras, que o ensino de artes pode surpreender.

Nos limites da escola e para além deles

Para falar sobre práticas educativas e projetos pedagógicos desenvolvidos em escolas públicas, devemos, antes, compreender o contexto em que essas instituições se situam, considerando características de diferentes naturezas: econômicas, geográficas, culturais, históricas, sociais, políticas. Também incluímos, nessa lista, aspectos referentes às relações interpessoais, entendendo que essas são carregadas de experiências que extrapolam o nível da objetividade pedagógica, já que o professor não é uma ferramenta educativa que atua de forma prescritiva e determinada por demandas burocráticas.

A ação docente não está reduzida a regras baseadas na relação entre meios/técnicas e fins: a prática educativa relaciona-se, necessariamente, ao contexto de ensino. Não há espaço de ensino-aprendizagem neutro, alheio a conflitos sociais, e, nem mesmo, imparcial. Educar é um ato de criação e de transformação, onde estão implicados saberes e postura política e dialógica frente à realidade e aos conteúdos (FREIRE, 1987). Há uma multiplicidade de saberes que participam do “saber-ensinar” que interagem com normas, fatos, afetos, percepções, argumentos e se desdobram em sentidos e produzem significados decisivos à formulação dos planejamentos pedagógicos (TARDIF, 2002).

O contexto escolar a partir do qual estamos pensando é o de uma escola localizada em área nobre, cujo prédio escolar integra um aglomerado tipicamente metropolitano (casas e prédios comerciais e residenciais, ruas com intenso fluxo de automóveis, índices elevados de poluição – atmosférica, sonora e visual). Com aproximadamente dez turmas distribuídas em dois turnos, a Escola trabalha com adolescentes matriculados entre o 6º e o 9º ano, sendo na sua maioria moradores de “comunidades” (nos termos dos próprios alunos) como: Morro Dona Marta, Morro do Vidigal e Rocinha. Essas comunidades são consideradas áreas de risco e sua população compõe um quadro de desigualdades ambientais, culturais e socioeconômicas nada desprezíveis para as análises atreladas ao campo educacional.

Invariavelmente, as mazelas e implicações dessas desigualdades na vida de crianças e adolescentes se revelam no ambiente escolar de forma bastante ostensiva, até agressiva, e tornam-se demandas a serem contempladas na organização dos projetos pedagógicos. Essa é uma realidade nada exclusiva do contexto escolar em recorte. Esses

problemas, ainda que se manifestem em diferentes outros espaços sociais costurados por particularidades locais, estão associados a um modo de vida contemporâneo que, por meio do “poder absoluto do capital”, nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 100), unifica comportamentos, conferindo às massas uma identidade cultural. Embora esses adolescentes tenham, majoritariamente, baixo poder aquisitivo, isso não significa que estejam longe do domínio tecnológico que, hoje, se impõe à sociedade.

Ultimamente, não é raro, temos visto pessoas reproduzindo informações sobre determinado assunto, sem mesmo terem lido qualquer reportagem a respeito. Uma parcela desse grupo se respalda apenas em manchetes que circulam instantaneamente. Quando se está numa sala de aula, com cerca de quarenta adolescentes reproduzindo as últimas notícias sobre um tema polêmico destacado nas mídias, o que se percebe é que uma pequena minoria, de fato, ultrapassou o nível panfletário de circulação de informações. Geralmente, os estudantes mais interessados são os primeiros a levantarem dúvidas e não afirmações reproduzidas a esmo. A postura imediatista, subordinada ao sensacionalismo que obscurece as interpretações e as críticas, pode culminar na ausência de interesse por conhecer e refletir sobre a realidade ou, ainda, de vontade por aprender a conectar e compreender as diferentes faces de um mesmo objeto.

Nesse cenário, em que o atrativo maior está numa pequena tela que abre um mundo de efêmeros prazeres e superficiais diálogos, tememos que os jovens sejam os mais vulneráveis aos efeitos perversos do progresso tecnocientífico que, na percepção de Türcke (2010, p. 9), transformou não apenas as condições materiais da sociedade, mas as relações humanas como um todo e:

[...] minou tudo aquilo que pareceu ser mais natural: relações estabelecidas de trabalho, de propriedade e patrimoniais, hábitos superados, rituais, fundamentações de crenças, ritmos e extensões de vida comuns, velocidade, formas de pensamento e de percepção. Nada é óbvio mais. Somente o inconstante se tornou constante: o estado de uma inquietude geral, de excitação, de efervescência.

Esse estado de excitação parece ser favorável à consolidação dos processos de semiformação. De acordo com Zuin (1999, p. 117), “atualmente, o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível, por meio do consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer as respostas para todas as

dúvidas”. As consequências dessa pseudoinformação, desarticulada, pontual e transformada em mercadoria, são desastrosas para a esfera da subjetividade.

Adorno e Horkheimer (1985) alertam sobre as formas dominantes que o capitalismo desenha, submetendo o indivíduo a uma cultura cristalizada e esquematizada pelos economicamente mais fortes. Ao analisarem a abrangência e o domínio que a “indústria cultural” exerce sobre a sociedade, de modo a garantir um esquema de “reproduzibilidade mecânica”, os autores são enfáticos quanto ao refinamento de tipos de domesticação que se articulam sobre os indivíduos/consumidores. Para esses pensadores, “o controle sobre os consumidores é mediado pela diversão” (p. 112). Com isso:

Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive, suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Diante da falsa liberdade de escolha e dos processos de padronização das individualidades, pensamos que a emancipação é um problema que deve ser enfrentado por meio da compreensão efetiva das “enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo”, da qual participamos (ADORNO, 1995, p. 181). A identificação dessas dificuldades e o entendimento real das suas origens e implicações demandam pensamento crítico e autônomo. Para tanto, a educação, na perspectiva adorniana, deve estar atrelada à “produção de uma consciência verdadeira” e ser contrária à “modelagem de pessoas” (p. 141).

Nesse cenário, dois grupos de questões se fazem relevantes: a) formas de organização e princípios pedagógicos determinantes nos sistemas de ensino; b) modos de fazer e referências teórico-metodológicas que se articulam no cotidiano das escolas e no exercício da prática docente. Ainda que de maneira superficial, em função da brevidade deste texto, podemos pontuar que, tanto no nível administrativo central, quanto no local, seja em que rede de ensino for (tratando-se de sistemas educacionais brasileiros), há um conjunto de desafios e demandas impossíveis de serem secundarizados no exercício da atuação docente. Dentre eles, podemos citar: políticas de governo e reformas decorrentes; formação continuada do professor; programas de correção de fluxo; produção de currículos; precárias condições de atuação docente; número excessivo de alunos em sala

de aula; não participação da família na formação escolar dos estudantes; situações de vulnerabilidade social entre os alunos etc.

Lidar com esses grupos de problemas é parte da prática educativa. A busca pela “consciência verdadeira” requer que esses nós sejam identificados e questionados desde as ações imediatamente relacionadas às escolhas das ferramentas didático-pedagógicas, até a formulação de projetos coletivos que devem, na nossa percepção, se concretizarem no curso do trabalho escolar. Afinal, “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre”, ou seja, nos termos do respeitoso professor Paulo Freire (2006, p. 28), podemos qualificar isso de “politicidade da educação”.

Em meio a uma complexa rede de relações que vai se tecendo no cotidiano, constituído pelo rompimento constante do programado, num espaço-tempo escolar definido entre normativas, regulamentações e circunstâncias vivas e efervescentes, a consciência ampliada merece destaque.

Emancipação: ampliando a consciência e desafiando fazeres os limites da escola e para além deles

“A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (Theodor Adorno).

A educação emancipatória depende do esclarecimento. Adorno (1995, p. 169) trata dessa questão com base no pensamento kantiano, retomando a ideia de que “o esclarecimento é a saída dos homens da sua auto-inculpável minoridade”. A emancipação estaria, assim, relacionada à capacidade de tomar decisões sem a tutela ou a orientação de outra pessoa.

Em tempos em que conteúdos são abordados com superficialidade, em que o produtivismo e o mérito estão na pauta do dia e os resultados quantitativos determinam o sucesso ou o fracasso da aprendizagem, Zuin (1999) chama atenção para as duas faces cruciais à dimensão emancipatória da formação, ou seja, a continuidade e a temporalidade. A ausência de continuidade desarticula os conteúdos dos seus aspectos culturais. Nessa perspectiva, o frenético ritmo com que os conteúdos são tratados e a sobreposição de saberes disciplinares desconectados entre si levam propiciam a difusão da semicultura. Em relação à temporalidade, essa também é determinante nos processos formativos, uma

vez que “na reposição imediata dos produtos semiculturais, têm-se a impressão de que o passado não possui mais nenhuma ligação com o presente e com o futuro” (ZUIN, 1999, p. 118).

Sabemos que não estamos colocando nada de novo. A defesa pela emancipação não é algo inédito no campo pedagógico. Todavia, assim como dito por Zuin (1999, p. 117), “enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre as pretensões das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações”.

Com certeza não há como transformar as condições objetivas sem enfrentar as monotipias do fazer. Entendemos que a dinâmica que impulsiona tanto o espaço escolar, quanto o “fazer” pedagógico, numa escala real de demarcadas posições político-ideológicas, pode ser enxergada através das tensões que emergem de movimentos internos e externos a esses espaços. Situar o sistema educacional como um local de disputas nos ajuda na sua compreensão, particularmente, naquilo que nos afeta: a instrumentalização da escola para a proliferação da semiformação.

Certeau (1994) discorre acerca de práticas que surgem como alternativa ao controle exercido sobre o funcionamento escolar, chamando atenção para a “particularidade da experiência originária” (p. 118). Para o autor, por meio das práticas interiores é possível estabelecer inversões das ordens que, mesmo não diretamente, reafirmam as desigualdades sociais nesses espaços controlados. Essas inversões podem ser entendidas como a “arte de fazer” que está presente no processo de “invenção do cotidiano”. Nesses termos, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, ou seja, a partir das práticas cotidianas exercidas autonomamente num “lugar praticado” (p. 38).

Atingir a esfera do “não autorizado” requer uma dose cavalariça de compreensão dos problemas que esse espaço controlado (que é a escola) enfrenta. De posse dessa compreensão, duas possibilidades se abrem aos professores: recuar e sucumbir às normas tutelares que obliteram os canais da criação ou reconhecer que, mesmo sendo cobrado a “obedecer”, não há meios para a transformação dos mecanismos de cerceamento das subjetividades sem que haja, antes, um deslocamento qualitativo dos princípios que regem as “patologias” alimentadas pelo sistema capitalista em sua versão colonial atual. Enveredar pelo questionamento e deslocar-se politicamente, buscando meios de acessar a criatividade no percurso da docência, pode provocar reações e ter ressonâncias, em

diferentes direções, que inquietem e provoquem a reflexão crítica nos coletivos das salas de aula.

Entretanto, a docência criativa, para nós, requer a consciência do processo de automatização que a indústria cultural projeta sobre a sociedade por meio do progresso tecnológico e dos seus mecanismos de “reificação” das relações humanas, os quais são orientados por um sistema articulado de poder que não ignora a adaptação ajustadora dos indivíduos. Ao contrário, dessa adaptação é dependente o grande sistema de controle cultural que culmina na tutela dos comportamentos, por meio da sólida e consistente indução de uma razão universal. Não levemente, Adorno e Horkheimer (1985, p. 30) afirmam que “a divisão do trabalho, em que culmina o progresso social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado”.

Maar (1995, p. 19), na sua brilhante introdução do livro “Educação e Emancipação”, escrito por Adorno, afirma que as relações de produção e consumo estão na base do controle intelectual que se mantém ativo por meio de um tipo de formação promovida “a partir de uma determinada forma social assumida pelo trabalho”. Ou seja, com o objetivo de lucro e consumismo, entram em crise as experiências formativas, a autonomia e as subjetividades dos indivíduos. Em linhas gerais, os processos formativos “produzidos” no sistema capitalista avançado, por meio de mecanismos da semiformação que exploram conteúdos isolados ou “conformistas”, canalizam interesses da “indústria cultural” e, efetivamente, investem manipulação do pensamento.

A supervalorização das ciências ditas exatas e de conteúdos universais considerados prioritários na Educação Básica pode ser anunciada como exemplo dessa lógica que, na mesma direção, acaba secundarizando o ensino de artes na escola.

Ensino de Artes Visuais: rompendo fronteiras

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.”
(Manoel de Barros)

O ponto de partida deste tópico é a constatação de que, ainda hoje, a arte é uma área curricular considerada como coadjuvante na formação do indivíduo, sendo, por vezes, alinhavada a projetos pedagógicos escolares como decorativa em relação ao conjunto das demais áreas curriculares. Embora essa percepção não seja inédita e diversas análises já tenham sido realizadas no âmbito acadêmico quanto à hierarquia das áreas do conhecimento, a visão estreita e equivocada sobre o papel da arte na escola permanece

ativa. De antemão, faz-se necessário afirmar que nos posicionamos junto aos estudiosos que defendem a ideia de que a sistematização de estudos sobre manifestações artísticas e suas complexas relações culturais, históricas e sociais, tem um papel central na transformação de leituras de mundo imediatistas e descontextualizadas, as quais, por mecanismos nem sempre aparentes, obstaculizam a emancipação intelectual e a autonomia do pensar.

Como professoras de artes (embora atuando em diferentes níveis), estamos de acordo quanto à ideia de que antes de colocar em discussão conteúdos artísticos, o importante é fazer com que os estudantes entendam as complexas relações que integram as produções artísticas e, acima de tudo, buscar diálogos que os levem a compreender que “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (FISCHER, 2002, p. 20).

Numa realidade, como a nossa, em que o fazer artístico mecânico, acrítico e descontextualizado predomina nos espaços escolares, pensar acerca da totalidade da arte, da sua função e do seu poder de elevação do indivíduo “de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total” (FISCHER, 2002, p. 58) torna-se prioridade educativa.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 112), “os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural”. Nessa contundente análise acerca do poder que a indústria cultural exerce sobre os indivíduos e a sociedade em geral, os autores seguem afirmando que “o controle sobre os indivíduos é mediado pela diversão” e “a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio” (p. 113).

A docência, na nossa compreensão, passa pelo entendimento de como essas questões se articulam nos sistemas de ensino e nos espaços escolares em particular. Não são relevantes apenas os aspectos referentes ao comportamento estudantil que se relacionam imediatamente à prática educativa (nível de aprendizado de conteúdos artísticos, modos de interpretar e relacionar-se com a arte etc.), mas, também, interessam: como são organizadas internamente, na escola, as orientações pedagógicas definidas pelo sistema de ensino; como os professores lidam com o ensino de artes; e, além disso, como vivem os estudantes, quais são os seus valores sociais, como se enxergam no mundo e que mundo é esse.

Ainda que essas informações possam ser articuladas empiricamente, um objetivo maior deve prevalecer na elaboração da prática educativa: trabalhar na contramão do

ajuste do indivíduo, ou seja, da sua adaptação conformista a um sistema que conduz à perda da individualidade (ADORNO, 1995). Ao reconhecer que os estudantes carregam experiências únicas e que essas experiências são decisivas na construção de novas relações de aprendizagem, destitui-se qualquer tipo de autoritarismo e, no lugar de autoridade, o professor coloca a participação ativa de cada aluno, provocando-os a dividirem seus saberes. Com isso, uma relação mútua de aprendizagens se estabelece, afastando, em alguma medida, as formas determinantes de controle das subjetividades, bem como ampliando as possibilidades de emancipação do domínio intelectual.

A proposta de transformação da sala de aula em uma “comunidade de aprendizagem” é combativa do pensamento que reveste o professor de uma armadura de autoridade inquestionável. Contrariando essa posição, a prática libertadora se vincula à ideia de que as estratégias pedagógicas devem “servir não só para os alunos, mas também para nós”, professores (HOOKS, 2017, p. 179).

No âmbito das metodologias de trabalho, estamos convictas de que a elaboração de projetos pedagógicos permite que a não linearidade na abordagem de conteúdos, a avaliação processual das etapas conquistadas, bem como a articulação de diferentes dimensões do mesmo objeto estudado sejam efetivadas. O projeto é permeável à reformulação no decorrer da sua realização. Tal característica possibilita, entre outros desdobramentos, a ampliação das chances de articular experiências culturais e saberes discentes ao processo de construção do conhecimento, assim como da capacidade de criar outros modos de ensinar. Nessa perspectiva, concordamos com a ideia de que as decisões tomadas representam novos pontos de partida que integram um processo contínuo de transformação que recria o impulso que o despertou (OSTROWER, 1993).

Para Hernández (2000, p. 178), “a ordenação ou sequencialização dos conteúdos não se articula como um sistema experimentado, em que o professor deva prever todas as decisões antes de realizar a tarefa de ensinar”. A elaboração de projetos de trabalho constitui-se numa alternativa a esse tipo de organização de práticas educativas, especialmente por que, “por meio deles, estamos organizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como devemos fazê-lo)” (p. 178).

A formulação de projetos, num contexto em que os resultados da aprendizagem interessam mais do que os processos, não é uma tarefa fácil, pois implica em

enfrentamentos que causam desconforto dentro e fora da sala de aula. Desde a etapa da formulação, até a sua finalização, o projeto de trabalho mexe com modos de organizar o cotidiano escolar que nem sempre são passíveis de serem questionados em função da própria organização que os sistemas públicos de ensino impõem às suas unidades escolares.

O trabalho pedagógico desenvolvido no campo da arte deve ter o mesmo reconhecimento para a formação do estudante do que as demais áreas do conhecimento. Sobretudo, se considerarmos que as bases teóricas críticas que consubstanciam a formação pela arte colocam-na como campo de conhecimento, como experiência cultural e como prática política. O conhecimento artístico é parte integrante da cultura e, nessa direção, a compreensão da arte pressupõe a reflexão sobre aspectos gerais inseridos num determinado tempo/espaço social impregnado por valores estéticos gerais. Portanto, estético e artístico são dimensões indissociáveis no estudo da arte, na escola (FUSARI; FERRAZ, 2010).

Vale, contudo, destacar alguns princípios básicos que integram a metodologia de projetos educativos na linha com a qual me afino: a definição coletiva do tema ou problema; postura de docente aprendiz e não de especialista; percurso que estabeleça conexões e possibilite que o tema seja tratado em diferentes perspectivas; respeito às singularidades das trajetórias e às individualidades de cada educando; desenvolvimento da escuta; valorização das questões atuais que atravessam os conteúdos programáticos das disciplinas; promoção de um processo de pesquisa continuado, o que pressupõe a definição das fontes de informação e de critérios de organização e interpretação dessas fontes; atenção às dúvidas emergidas antes e no curso da realização, pois essas podem se constituírem em conteúdos a serem tratados; a ideia de “que aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183).

A apropriação desses princípios, em contradição com trajetórias fixas e predeterminadas, coloca o projeto de trabalho no lugar de “fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 182), tendo em vista o entendimento de que as práticas educativas são interceptadas por movimentos sociais e culturais que extrapolam o espaço escolar e, ao mesmo tempo, dependem do diálogo com práticas sociais, bem como da sua contemplação na elaboração de suas propostas. Nesse sentido, pensar as disciplinas escolares é, antes de tudo, pensar que essas não são ilhas do

conhecimento, mas campos que se inter-relacionam na leitura ampliada da realidade heterogênea e complexa.

Frente a isso, acreditamos que o ensino de Artes Visuais na perspectiva da compreensão da cultura visual, defendida por Hernández (2000), possibilita o entendimento sobre os significados culturais, bem como acerca dos modos como esses significados afetam “nossas visões sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos” (p. 51), uma vez que os objetos artísticos são tratados como “imagens” culturais, ou seja, como elementos discursivos que se completam com outros olhares e significados.

Sem medo de parecer, a princípio, uma opção por um ecletismo pedagógico, consideramos, também, que a Abordagem Triangular, sistematizada, nos anos de 1980, pela Professora e Pesquisadora Ana Mae Barbosa (e revisada pela própria autora, desde então, até alcançar a sua versão atual), segue como uma importante referência na estruturação das metodologias de trabalho pedagógico.

Assim, longe de querer confrontar os pensamentos de Barbosa e Hernández, nos apoiamos em suas contribuições teóricas, tecendo as nossas próprias no enfrentamento das inúmeras adversidades encontradas no caminho da docência. Cientes das divergências, olhamos através das lentes desses autores quando da necessidade de enfrentar diferentes grupos de problemas encontrados nos processos educativos. Faz-se pertinente esclarecer que essa é uma discussão espinhosa não cabível no escopo deste trabalho. Por hora, fica a ressalva, apenas para garantir que sejam consideradas como ferramentas na luta pela ampliação da leitura de mundo tão necessária à formação crítica e emancipatória.

Grosso modo, a leitura crítica dessas referências nos deixa confortáveis quando trabalhamos com as Artes Visuais visando à exaltação dos seus elementos culturais e priorizando o debate contextualizado (no qual sejam tratados aspectos culturais, históricos e sociais) que envolva a leitura articulada de códigos inerentes às produções artísticas, bem como outros significados trazidos pelos estudantes (cujas origens estão em seus próprios contextos).

Nessa linha de articulação, temos encontrado possibilidades de transformação (pelo menos no nível de escolarização básica) de equivocadas visões acerca da importância da arte para educação escolar e do reconhecimento do seu potencial enquanto componente curricular não decorativo.

Acreditamos que esse modo de orientar o trabalho educativo no âmbito do ensino de Artes Visuais não seja exclusivo e nem mesmo original. No entanto, entendemos que a difusão crítica (a socialização) de ideias já postas pode ser a base para que outras ações se constituam e outros espaços, criando, por aderências, uma nova força transformadora. Vale lembrar Gramsci (1978, p. 13) que, numa perspectiva dialética da história, alertou:

[...] o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

No quadro aqui tratado, finalmente destacamos o lugar que as relações de afeto ocupam. Afeto se conquista por meio de confiança recíproca. Nessa troca, pensamos não ser possível conquistar a confiança do estudante sem que haja, a priori, o entendimento de que a relação ensino-aprendizagem não se dá por meio da sobreposição de poder. Ensinar requer, antes, estar disponível ao aprendiz, à escuta. Portanto, para criar, na dimensão educativa, faz-se necessário estar implicado numa lógica de compartilhamento e não de tutela. As transformações nos modos de pensar e agir passam pelo encontro de indivíduos e não pelo seu distanciamento.

Considerações Finais

A reflexão sobre educação escolar não é tarefa simples, sobretudo num contexto de inúmeras problemáticas econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais que, sumariamente, atravessam o campo educacional, afetando, de maneira específica, os sistemas públicos de ensino.

O rumo que assume a escolarização nessa segunda década do terceiro milênio, no Brasil, nos impõe a necessidade de pensar a escola a partir do deslocamento da sua função, de modo a desenhar formas de resignificação da sua utilidade para uma sociedade cindida e envolvida pela precarização do trabalho. Se escola é sinônimo de abertura de caminhos para que o indivíduo tenha condições de se colocar no mundo e nele atuar, como pensar essa instituição e suas ações de maneira descolada e planejada, onde experiências provisórias e superficiais prevalecem?

Uma batalha ideológica se trava no campo educacional, em todos os níveis. Porém, quando tratamos de conflitos vinculados, diretamente, aos ambientes escolares, por serem

locais em que se estruturam as bases da formação intelectual e cognitiva do ser humano, algumas especificidades demandam atenção. A preocupação com os instrumentos que devem servir ao trabalho formativo não pode prescindir de responsabilidade e compromisso com a diversidade em todos os sentidos. Acima de tudo, o conhecimento deve ser colocado como algo a ser construído e não dado, pronto e encerrado em uma única possibilidade interpretativa.

Não há neutralidade nas escolhas feitas no espaço escolar. O currículo é um elemento de poder, a sala de aula é um ambiente de poder, a relação professor-estudante é questão de poder. Assim, praticar a pedagogia crítica, emancipatória e libertária demanda formação contínua do educador para que tenha condições de lidar com as diversidades na formulação de um currículo democrático e plural. Trabalhar pela construção de relações sociais mais dignas, por meio das quais as diferenças sejam tratadas como aproximações e não distanciamentos, as experiências possam ser consideradas na produção de novos conhecimentos e educação seja um campo complexo que vise a superação da cegueira de uma razão que teima em promover atualizações do colonialismo do saber e das formas de se pensar o mundo, requer questionamento e politização.

Pensar na emancipação de outrem pressupõe romper com um tipo de racionalidade enraizada em nossas mentes, por mecanismos diferentes de poder e dominação que, ainda, se fazem presentes em nossa sociedade colonizada intelectualmente. Infelizmente, mesmo com tantos estudos espalhados em nosso país, com nomes como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, entre outros, referências teóricas para inúmeras reflexões, ainda não eliminamos os princípios de uma educação bancária e nem das formas heteronômicas de organização dos sistemas educacionais. Ainda não garantimos a educação formal integral para as nossas crianças e adolescentes. Continuamos tendo de defender que “educação não é privilégio” e que não basta que a arte seja componente curricular obrigatório na escola, como determina a legislação federal. É preciso reconhecer a sua importância na formação do pensamento livre.

Desde a pedagogia tradicional, de base idealista, cujas raízes se plantam ainda no século XIX, passando pela pedagogia nova ou escolanovismo (movimento que influencia o ensino de artes na educação brasileira a partir de 1930, contrapondo-se à educação tradicional) e pela pedagogia tecnicista (tendência que aparece junto com a visão de que a educação é “insuficiente no preparo de profissionais” – anos 1960 / 1970), até a

perspectiva pedagógica histórico-crítica (orientada pela visão realista-progressista e influenciada por vertentes libertárias da pedagogia, pautadas numa concepção crítica da realidade social), muitas tensões tomaram conta das disputas que se estabeleceram no campo do ensino de Artes Visuais (FERRAZ; FUSARI, 2010). É importante frisar que este recorte não é linear e cronológico e que todas essas concepções continuam vivas na escola brasileira, ainda que ligeiramente modificados por tênue verniz de novidade.

Entender essas disputas como decorrentes de modos de perceber e enxergar a realidade possibilita melhor compreensão sobre a racionalidade que respalda os instrumentos de regulação que interferem na escola e além dela. A indústria cultural, por exemplo.

Por fim, estamos convencidas de que ensinar e aprender é uma relação bastante complexa e dialética que se ampara em um sistema de articulações no qual emergem múltiplos nós. Ao mesmo tempo, temos, cada vez mais, percebido que sem afeto essa relação envereda por um caminho de indiferenças que reduzem as possibilidades desses nós serem desatados. O afeto é uma força que permite nos conhecermos através do outro. Quando “olhamos” para o outro, com escuta e respeito à sua história de vida, nos dispomos a aprender. Assim, saímos de uma condição estável para nos colocar em movimentos transformadores.

Hernández (2018, p. 110) destaca que “el afecto no es una fuerza que este aislada, sino que es transversal ya que cruza todas las dimensiones del conocimiento, del sujeto como individuo y la realidad”. Pensamos que essa é uma ideia que merece atenção quando o que está em questão é a busca por mudanças nas relações desiguais que, por mecanismos variados, se estabelecem dentro dos espaços escolares, os quais, em grande medida, se prestam à manutenção das desigualdades, por meio de práticas “semiformativas”. Afetar-se, portanto, significa dispor-se à transformação, para a qual são indispensáveis processos contínuos de tomada de consciência crítica que, por sua vez, abrem caminhos para a emancipação intelectual.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografias visuales. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 103-120, maio/ago. 2018.
- HOOK, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Theodor Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- MELO NETO, J. C. de. **Obra completa**. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TURCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Mirna Juliana Santos Fonseca*

Submetido em 27/11/2020

Aprovado em 20/04/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)