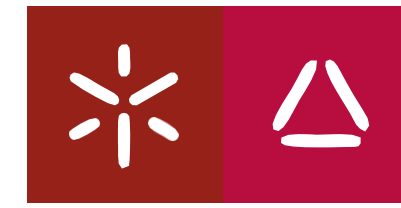




Patricia Marchi de Menezes  
Caminhos poéticos: pela ótica da sensibilidade estética a favor da humanização contemporânea

Uminho | 2021



Universidade do Minho  
Instituto de Ciências Sociais

Patricia Marchi de Menezes

Caminhos poéticos: pela ótica da sensibilidade  
estética a favor da humanização contemporânea

janeiro de 2021





Universidade do Minho  
Instituto de Ciências Sociais

Patricia Marchi de Menezes

Caminhos poéticos: pela ótica  
da sensibilidade estética a favor  
da humanização contemporânea

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura

Trabalho realizado sob a orientação do  
Professor Doutor José Fernando Pinheiro  
Neves e sob a coorientação do Professor  
Doutor Fernando José Pereira

janeiro de 2021

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



Atribuição  
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Agradecimento**

Gratidão...

ao Criador, pela oportunidade da vida e das experiências que ela encerra;

aos meus pais, pela oportunidade do exercício da resignação e da partilha;

à saudosa Adriana, eterna irmã, pela oportunidade curta, mas intensa de aprendizado;

ao Alexandre, pela oportunidade de crescimento e companheirismo;

à Ana, minha pequena crescida, pela oportunidade do amor incondicional;

aos professores e orientadores, pela oportunidade do conhecimento e do autoconhecimento;

à Cláudia, à Maria Inez e à Maria Aparecida, pela oportunidade da amizade, da solidariedade e do compartilhamento de experiências;

aos teóricos e pesquisadores, pela oportunidade de participarmos nesta teia de construção de conhecimentos;

ao educador Duarte Junior, pela oportunidade de desvendar os enigmas da educação-estética;

aos verdadeiros amigos, pela oportunidade de estarmos juntos mesmo longe;

aos amigos e colegas portugueses e brasileiros em Portugal, pela oportunidade de vivenciar momentos únicos e inesquecíveis;

à Duda, minha amiga brasileira em Portugal, pela oportunidade da percepção de que amizade não necessita de tempo, mas de intensidade;

ao amigo Fabiano, grande artista e educador, pela oportunidade de vivenciarmos a música em Portugal e o assistência nas questões técnicas deste trabalho;

ao professor e coordenador Ivo Domingues, pela oportunidade da percepção de que o bem não necessita de crença ou religião;

a todos do colégio Libere Vivere, pela oportunidade do aprendizado de que é possível acreditar na educação,

ao Brasil, minha terra natal, pela oportunidade da diversidade cultural e das adversidades geradoras de infinitos aprendizados e reflexões;

a Portugal, pela oportunidade de ampliação dos horizontes. Assim como Cabral vivenciou a descoberta de um novo mundo, o período em terras lusitanas me abriu infindáveis perspectivas vivenciais externas e internas.

Sem todos, nada disso seria possível ou teria algum sentido...

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mas declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Assinatura

## **Caminhos poéticos: pela ótica da sensibilidade estética a favor da humanização contemporânea**

### **Resumo**

Este estudo se propõe a refletir acerca da insensibilidade do homem contemporâneo e sua possível superação pela educação estética. Alguns nomes foram fundamentais para esta construção, os dois principais, Theodor Adorno e Zigmunt Bauman, através dos quais procuramos atualizar discussões que apontam que o ser humano vem apresentando uma subjetividade progressivamente danificada, promovendo o individualismo, a fragmentação do eu e da sociedade. Críticos do capitalismo, Bauman e Adorno apresentam amplas convergências, tudo indica que o trabalho de Bauman “abrange afinidades (ainda pouco exploradas (inter)nacionalmente) com temáticas tratadas pelos frankfurtianos, em especial os escritos de Adorno” (Almeida, 2007, p. 14).

A questão do Holocausto é precisamente o ponto em que Adorno e Horkheimer se aproximam da sociologia de Zigmunt Bauman, na discussão sobre a possibilidade imanente de uma nova barbárie como a de Auschwitz. Uma formação para emancipação, como discorreu Adorno, ou o alargamento da subjetividade humana, proposto por Bauman, são designações que dois autores idealizaram respectivamente para uma verdadeira humanização da sociedade.

De grande relevância para os tópicos sobre educação humanista foi o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Nas ponderações acerca da psicologia da arte, Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) foi de extremo valor. Por fim, o psicanalista, educador e escritor Rubem Alves (1933-2014) e ainda, o pesquisador e educador Duarte Jr., foram importantíssimos para as reflexões sobre educação estética.

Destarte, a finalidade principal deste estudo é o entendimento da sensibilidade como um dos pilares da inteligência humana e sua relevância para a formação da autonomia e emancipação do indivíduo. Para que a educação se volte ao aspecto humano, o que não significa se eximir do papel de formadora intelectual e tecnicista, mas, que se utilize, ao mesmo tempo, de estímulos artísticos e culturais para a constituição do pensamento crítico, autônomo e responsável. Considerando-se a importância de estudos de caso na área da educação, apresenta-se uma prática pedagógica humanista e estética voltada ao desenvolvimento humano pleno.

**Palavras-chave:** Adorno, Bauman, educação, Libere Vivere, sensibilidade.

## **Poetic paths: from the optics of aesthetic sensitivity in favor of contemporary humanization**

### **Abstract**

This study aims to reflect on the insensitivity of contemporary man and its possible overcoming by aesthetic education. Some names were fundamental for this construction, the two main ones, Theodor Adorno and Zigmunt Bauman, through which we seek to update discussions that point out that the human being has been presenting a progressively damaged subjectivity, promoting individualism, the fragmentation of the self and society. Critics of capitalism, Critics of capitalism, Bauman and Adorno show wide convergences, everything indicates that Bauman's work “encompasses affinities (still little explored (inter) nationally) with themes treated by the Frankfurians, especially the Adorno's writings” (Almeida, 2007, p. 14).

The issue of the Holocaust is precisely the point at which Adorno and Horkheimer approach the sociology of Zigmunt Bauman, in the discussion about the immanent possibility of a new barbarism like that of Auschwitz. A formation for emancipation, as Adorno said, or the expansion of human subjectivity, proposed by Bauman, are designations that two authors idealized respectively for a true humanization of society.

Of great relevance to the topics about humanist education was the Brazilian educator Paulo Freire (1921-1997). Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) was extremely valuable when considering art psychology. Finally, the psychoanalyst, educator and writer Rubem Alves (1933-2014) and also the researcher and educator Duarte Jr., were extremely important for reflections on aesthetic education.

Thus, the main purpose of this study is to understand sensitivity as one of the pillars of human intelligence and its relevance to the formation of the individual's autonomy and emancipation. For education to turn to the human aspect, which does not mean exempting itself from the role of intellectual and technical trainer, but that it uses, at the same time, artistic and cultural stimuli for the constitution of critical, autonomous and responsible thinking. Considering the importance of case studies in the field of education, a humanistic and aesthetical pedagogical practice aimed at full human development is presented.

**Keywords:** Adorno, Bauman, education, Libere Vivere, sensitivity



## Sumário

<b>Introdução: Percurso significativo, uma viagem para nosso interior .....</b>	<b>12</b>
1.1 Primeira Parada: Atualizando Adorno para a contemporaneidade .....	18
1.1.1 Identificamo-nos com alguns passageiros: Os filósofos da Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica.....	18
1.1.2 Caminhos convergentes: Indústria cultural e a padronização dos valores e dos sentidos ontológicos .....	20
1.1.3 A paisagem é mais diversa: A racionalidade da razão imperante .....	22
1.1.4 Paisagens idênticas: O padrão cultural das sociedades “racionais” .....	25
1.1.5 Escolhendo o roteiro da viagem em pleno curso: O poder irresistível da alienação: resistir ou sucumbir.....	27
1.2 Segunda parada: Contribuições de Bauman para a compreensão da subjetividade atual.....	28
1.2.1 Viajando em meio à tempestade: Insensibilidade num universo em progressiva fluidez ..	29
1.2.2 É possível que o trem esteja andando em círculos? : A ciclicidade do consumo material, ideológico e das relações humanas.....	32
1.2.3 Pausando a viagem para trabalhar ou pausando o trabalho para viajar?: As relações do indivíduo com o trabalho no mundo líquido.....	34
1.2.4 Durante a viagem descartamos o essencial e acumulamos o desnecessário: A cultura do efêmero a partir das reflexões de Bauman .....	35
1.2.5 Pelo caminho encontramos uma diversidade de olhares: Multiculturalismo, culturas híbridas, interculturalidade .....	39
1.2.6 “Segure firme, este trem pode se desgovernar”. Universo online: tempo escasso e espaço volátil.....	41
1.3 Fim do primeiro percurso: Síntese do enquadramento teórico e elaboração do problema pelo embasamento teórico de Adorno e de Z. Bauman .....	48
<b>Capítulo 2 E a viagem continua: A Formação global do indivíduo: educação para a emancipação .....</b>	<b>52</b>
2.1 A viagem às vezes traz desilusão: A formação cultural da insensibilidade e da barbárie .....	53
2.1.1 Na viagem novos caminhos se abrem: Conjeturando acerca do termo educação humanista.....	59
2.1.2 Os caminhos revelam suas contradições: As incoerências da Halbbildung (semiformação) .....	62
2.2 De volta ao percurso original: A Educação a partir das reflexões baumanianas .....	65
2.2.3 Alterando a rota: Confrontando a formação educacional na era sólida e na era líquida ..	68
2.3 Novos horizontes, uma nova era – a era do conhecimento.....	73

2.4 Fim do segundo percurso: Síntese da temática educação pelo embasamento teórico de Adorno, Z. Bauman e Freire .....	77
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

**Capítulo 3 A beleza da viagem: Educação Estética, o desenvolvimento da sensibilidade para a emancipação do indivíduo..... 80**

3.1 Parada na Estação da arte: A arte na primeira fase da modernidade .....	81
3.2 Parada na Estação da arte: A arte na segunda fase da modernidade.....	88
3.2.1 A Estação da arte mercantilizada .....	89
3.2.2 A estação da arte mercantilizada: a desmistificação do mundo .....	90
3.3 - Estação da arte politizada: a arte é o social em cada um .....	92
3.4 Estação da experiência estética e os mecanismos psicológicos da arte .....	94
3.4.1 Estação da experiência estética – A Obra Aberta .....	96
3.4.2 Estação da experiência estética: dualidade experiencial: emoção e razão .....	98
3.5 Estação da Educação formadora - pela estética na Educação.....	101
3.5.1 Estação da Educação – educação, para quê? .....	102
3.5.2 Estação da Educação Estética: educando a sensibilidade para se educar o humano .....	103
3.6 Fim do terceiro percurso: Síntese teórica sobre educação estética, por Adorno e os frankfurtianos, Vygotsky e Duarte Jr. ....	108

**Capítulo 4 Caminhos Poéticos: Um estudo de caso inspirador – colégio Libere Vivere..... 111**

.....	111
4.1. Introdução .....	112
4.1.1. Apresentação do objeto .....	112
4.2. Apresentação da proposta .....	113
4.3 Histórico descritivo e questões metodológicas.....	116
4.3.1 Concepção e caracterização do objeto .....	116
4.3.2 As barreiras enfrentadas .....	117
4.3.3 Visão acerca da arte e da criatividade na educação.....	118
4.3.4 Metodologias inspiradoras.....	119
4.3.4.1 A arte na concepção de Reggio Emilia.....	119
4.3.4.2 O aluno protagonista – A escola da Ponte.....	121
4.3.4.3 A natureza da criança não é tecnológica .....	122
4.3.4.4 Linha Humanística .....	123
4.3.4.5 A burocratização do ensino .....	124
4.4 A dinâmica do colégio .....	126

4.4.1	Funcionamento.....	126
4.4.2	A equipe.....	126
4.4.3	Ambientes.....	127
4.5	A dimensão social da educação .....	129
4.5.1	Cidadania .....	129
4.5.2	A cidadania é um processo em construção.....	130
4.5.3	O líder em mim.....	130
4.5.4	As famílias e o colégio .....	131
4.5.5	A Páscoa Solidária.....	132
4.5.6	O chá dos avós.....	132
4.6	Questões pedagógicas – O Ensino .....	132
4.6.1	Educação Infantil .....	132
4.6.2	Ensino Fundamental I.....	133
4.6.3	Ensino Fundamental II.....	134
4.6.4	Ensino Médio.....	134
4.6.5	InterClasses.....	135
4.6.6	Provocar pela arte .....	135
4.6.7	A sinergia da equipe e do colégio como um todo .....	138
4.7	Entrevistas com envolvidos com o objeto de estudo .....	138
4.7.1	O olhar do docente da Educação Infantil .....	139
4.7.2	O olhar do docente do Ensino Fundamental I.....	143
4.7.3	Olhar do docente de disciplina.....	147
4.7.4	Olhar do discente e da família.....	151
4.7.5	Olhar do docente da área artística .....	155
4.8	Uma delimitação do objeto: projeto de Teatro .....	161
4.8.1	O projeto de teatro na visão dos demais entrevistados .....	162
4.9	Análise sistemática de dados .....	168
4.10	Análise final dos dados .....	182
<b>Capítulo 5 Considerações Finais .....</b>		<b>186</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>		<b>189</b>
<b>Anexos .....</b>		<b>196</b>



## **Caminhos poéticos: pela ótica da sensibilidade estética a favor da humanização contemporânea**

“sustento que a vida mesma, em suas fontes mais secretas e essenciais, é estética.” Herbert Read<sup>1</sup>

### **Trem-Bala Ana Vilela<sup>2</sup>**

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si  
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti  
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz  
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós  
É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito  
É saber sonhar  
E então fazer valer a pena  
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo, saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações  
E assim ter amigos contigo em todas as situações  
A gente não pode ter tudo  
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  
Por isso, eu prefiro sorrisos

E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim  
Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar  
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar  
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais  
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás  
Segura teu filho no colo  
Sorria e abraça seus pais enquanto estão aqui  
Que a vida é trem-bala, parceiro  
E a gente é só passageiro prestes a partir

Imagem – [https://pt.wikipedia.org/wiki/No\\_Trecho\\_Pantanosos\\_do\\_Rio\\_Abunã,\\_Trabalhadores\\_Fazem\\_Assentamento\\_dos\\_Trilhos\\_sobre\\_uma\\_Estiva\\_de\\_Galhar%C3%ADa\\_para\\_a\\_Passagem\\_do\\_Trem\\_de\\_Lastro\\_-\\_972,\\_Acervo\\_do\\_Museu\\_Paulista\\_da\\_USP.jpg|thumb|180px|Legenda](https://pt.wikipedia.org/wiki/No_Trecho_Pantanosos_do_Rio_Abunã,_Trabalhadores_Fazem_Assentamento_dos_Trilhos_sobre_uma_Estiva_de_Galhar%C3%ADa_para_a_Passagem_do_Trem_de_Lastro_-_972,_Acervo_do_Museu_Paulista_da_USP.jpg|thumb|180px|Legenda)

<sup>1</sup> Citado em Duarte Jr. (2007, p.35)

<sup>2</sup> Ana Carolina Vilela da Costa é cantora e compositora brasileira, internacionalmente conhecida após o sucesso de sua canção "Trem Bala".

## **Introdução: Percorso significativo, uma viagem para nosso interior**

*Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si. Música Trem Bala - Ana Vilela.*

*Propomos ao leitor uma viagem experiencial, análoga à poética da música Trem Bala, de Ana Vilela. Um percurso que deseja despertar o humano que há em cada um, acreditamos que o processo de sensibilização demanda tempo e constância, entretanto, confiamos igualmente, que uma pequena faísca possa acordá-lo.*

O tema principal deste estudo é a insensibilidade do homem contemporâneo e sua possível superação pela educação estética, e, como toda e qualquer investigação se propõe refletir acerca deste tema, e, a partir dele, construir hipóteses, buscar argumentos e análises de forma a comprová-las ou contestá-las. Para tanto, deve-se admitir que as investigações sejam recursos científicos de interpretação da realidade que nos rodeia, e que, desta forma, recebem também a designação de estudos. Assim, as reflexões aqui expostas deverão ser tratadas como realmente são, perspectivas que corroboram para ponderar o momento presente, diferente de encará-las como verdades universais eternas e inabaláveis. Buscaram-se referenciais teóricos que vão ao encontro do que se acredita e se defende na vida pessoal e profissional; e, neste sentido, propôs-se recortes de importantes nomes da filosofia, sociologia, psicologia e educação, como de vários pesquisadores destes autores. Recortes, pois não foi a intenção estudar com profundidade a totalidade da obra de cada autor, interessando-se alguns pontos convergentes, condizentes à temática. Assim sendo, alguns nomes foram fundamentais na construção destas reflexões, como: Theodor Adorno e Zigmunt Bauman, autores de reconhecimento global, amplamente estudados e citados em pesquisas acadêmicas. Tal escolha se deu pela identificação pessoal com ambos os teóricos quando dos estudos nas aulas presenciais com os professores no mestrado de Comunicação, Arte e Cultura, do qual a presente dissertação constitui o fechamento desta etapa acadêmica. Partiu-se do contrassenso de que, numa sociedade de tão elevado progresso científico e tecnológico, de constante e intensa construção de conhecimento e amplitude de riquezas, como é possível aceitar tamanha desigualdades sociais e culturais? Procurou-se ainda a exposição e o confronto de pensamentos a fim de se atualizar discussões que apontam que o ser humano apresenta progressivamente uma subjetividade danificada, prejudicada, promovendo o individualismo, a fragmentação do eu e da sociedade como um todo. Defende-se este ponto como um dos mais significativos na aproximação entre Bauman e as concepções frankfurtianas, especialmente as adornianas, onde os frankfurtianos revelam uma vertente de desenvolvimento do pensamento marxista, de forma

que Adorno, no livro *Dialética do esclarecimento*, em parceria com Horkheimer, concebe a ideia de indústria cultural, pautada na crítica ao capitalismo extremado. Este conceito central da obra adorniana apresenta grande sintonia com as reflexões baumanianas, ao debruçar no âmago do consumismo e da cultura imediatista como ideologia. Outros membros da Escola de Frankfurt, Marcuse e Benjamin, revelaram ampla proximidade intelectual e ideológica com Adorno, influenciando sobremaneira alguns pensamentos de Bauman. Assim, conclui-se que, Bauman e Adorno, ambos críticos assumidos do capitalismo, apresentam amplas afinidades, apesar da distância cronológica entre eles. A sociologia baumaniana se relaciona ainda com as ideias de Marx, como de diversos pensadores da tradição francesa, como Foucault, Derrida e Levinas; o trabalho de Bauman “abrange afinidades (ainda pouco exploradas (inter)nacionalmente) com temáticas tratadas pelos frankfurtianos, em especial os escritos de Adorno”, aponta o pesquisador Felipe Quintão de Almeida (2007, p. 14), possuindo uma forte ligação entre si.

Além de várias referências inclusas em seus principais livros, Bauman escreve dois textos específicos analisando o que chama de teóricos críticos da modernidade sólida – com ênfase nos escritos adornianos, a saber:

O primeiro deles foi proferido quando da entrega do Prêmio Adorno, em 1998, publicado no Brasil, no livro *Modernidade líquida* (2001a) com o título *Emancipação*. O segundo, com um teor muito semelhante ao primeiro, integra a coletânea *Theodor W. Adorno – Philosoph des beschädigten Lebens*, cujo título é *Theodor Wiesengrund Adorno – an intellectual in dark times*, publicada no ano de 2003 (Bauman, 2003a). Este último compõe também a coletânea de textos do livro *Vida líquida* (2006b), só recentemente (em 2007) publicado no Brasil com o mesmo título (Almeida, 2007, p. 14).

Considerando Adorno e Bauman e as convergências entre ambos, revela-se um ponto crucial: as atrocidades humanas realizadas em nome do poder político, mais precisamente, as nazistas, o ápice da insensibilidade humana. Foi após a II Guerra Mundial que questões pertinentes à formação cultural, educação e racionalidade capitalista se tornaram imprescindíveis, sobretudo pela percepção de que, no auge do desenvolvimento intelectual e cultural, se revelaram as mais terríveis provas de primitividade e barbárie humana, assinala Artieres Estevão Romeiro (2015, p. 13). Considerada o simbolismo da hecatombe da formação na sociedade capitalista, a barbárie nazista representa tanto a derrota como a vitória da cultura;

o Holocausto não é uma reflexão original baumaniana, Adorno também tratou do mesmo modo a referida questão, assegura Paulo Fernando da Silva (2012, p. 72). É precisamente neste aspecto que os filósofos de Frankfurt, especialmente Adorno e Horkheimer se aproximam da sociologia de Zigmunt Bauman, na discussão sobre a possibilidade imanente de uma nova barbárie como a de Auschwitz. Uma formação para a emancipação, como discorreu Adorno, ou o alargamento da subjetividade humana, proposto por Bauman, duas designações idealizadas para uma real humanização da sociedade, em que ambas consideram a educação estética como um dos pilares para esta mudança.

Visto que nosso tema se desdobra em diversos questionamentos, além de Bauman, Adorno e os frankfurtianos, outros pensadores foram de grande relevância na construção deste estudo, como o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), por sua expressiva contribuição para a plena formação humana, calcada na liberdade, na ética, na estética e na autonomia. Na área da psicologia da arte, o psicólogo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) contribuiu sobremaneira para as reflexões acerca da percepção da arte pelo viés da psicologia. Por fim, o pensamento do psicanalista, educador, teólogo e escritor Rubem Alves (1933-2014) e do pesquisador e educador João Francisco Duarte Jr. (1953- ), foram essenciais para a construção dos textos sobre educação estética. Este último, particularmente, despertou em mim importantes indagações da filosofia da arte para o entendimento sobre a importância da educação estética, pois, para mim a arte era somente vivenciada, não raciocinada ou ressignificada.

Destarte, a finalidade principal deste estudo é o entendimento da sensibilidade como um dos pilares da inteligência humana e sua relevância para a formação da autonomia e emancipação do indivíduo, dentro de uma perspectiva de educação humanística. Reflexões sobre a importância da educação se voltar ao aspecto humano, sem se eximir do papel de formadora intelectual e tecnicista, voltada à inserção do indivíduo na sociedade contemporânea. Enfatiza-se, outrossim, os estímulos artísticos e culturais para o desenvolvimento da sensibilidade, da rememoração e ressignificação das tradições, da construção de cultura e da fruição estética para a constituição do pensamento crítico, autônomo, ético e responsável.

Além disso, esta dissertação apresenta um estudo de caso de caráter qualitativo na área da educação, relatos de uma prática pedagógica humanista e estética voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Exemplos análogos a este, espalhados mundialmente podem ser considerados focos de resistência, na esperança de formar de cidadãos conscientes e responsáveis que visam um mundo mais humano e igualitário.



## Capítulo 1 Ponto de Partida: Panorama atual e a ausência da subjetividade num mosaico de indiferença

*Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais. Trem Bala - Ana Vilela*  
*Esta viagem começa com a tomada de consciência de que o modo de vida que temos adotado nos tem mantidos distantes de nossa própria essência humana. O materialismo é a chave do processo de individualização e de fragmentação social.*

Neste capítulo se pretende levantar aspectos que, segundo nossas pesquisas, devem ser considerados cruciais na concepção do sujeito contemporâneo: um ser de complexidade ímpar, no mínimo, dual, composto por uma racionalidade instrumental assaz florescente, ao mesmo tempo, possuidor de uma subjetividade extremamente precária. Entende-se por subjetividade o processo de construção da percepção de mundo do indivíduo dentro do meio social e cultural. O referido termo aqui empregado provém do conceito de Karl Marx, dotado de uma lógica dialética. Segundo Marx, o "conteúdo da essência humana reside no trabalho (...) o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens", aponta Dermeval Saviane (2004, p. 28). Ao homem, diferentemente dos demais animais, não basta se adaptar à natureza, é preciso transformá-la; a essência do homem se constrói, em sua existência, por meio da interação social e cultural, fundamentalmente através do trabalho. Cada indivíduo aprende a ser humano, pois o que lhe é dado ao nascer não lhe é bastante para a vida em sociedade, e para se "humanizarem", necessita se apropriar da cultura criada pela humanidade. A construção da subjetividade individual dependente de uma dialética interna e externa, numa dinâmica que compreende também a objetividade.

Deste modo, o propósito é a discussão sobre qual maneira vem sendo construída a subjetividade do homem contemporâneo na cultura capitalista e assim abrangê-la nos meios educativos. Para compreender a questão da subjetividade, faz-se indispensável meditar sobre a sensibilidade, que pode ser compreendida como sua manifestação; ou melhor, a insensibilidade atual, entendida como a ausência da sensibilidade. Como aceitar um arquétipo humano, que domina progressivamente as inteligências cognitivas, técnicas, estar tão distante de si mesmo, do seu semelhante e da natureza como um todo? Um ser capaz de domar a natureza para seu conforto e bem-estar, de promover avanços tecnológicos de tamanha grandeza e progressos de tão elevada complexidade, apresentar-se vazio subjetivamente?

Esta constatação pode ser evidenciada por implicações sociais representadas pelo individualismo e consumismo exacerbado, empatia social praticamente nula, fanatismos de inúmeras espécies, e, ainda, os crescentes níveis de depressão e estresses. O paradoxo reside

no fato de que a sociedade contemporânea foi desenvolvida e moldada pelo domínio da razão, contudo, tão almejada conquista, alçada nesta magnitude, acabou por deformá-la, transformando-a numa razão insensata, que se pode contrapor como “irracional”. Voltado a aspectos práticos, materiais, técnicos, individualistas e instrumentais, este modelo de razão tem ocasionado uma fragmentação do homem e da sociedade, valores e sentidos ontológicos não têm superado a força do mercado e do capital.

Para Theodor Adorno, o fato veio à tona com o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo, sendo proveniente ainda, de uma formação cultural e educativa danificada. Neste modelo cultural e educacional o direcionamento da formação humana segue aos aspectos pragmáticos, técnicos, em detrimento de outros, que o filósofo defende como igualmente importantes. A personalidade atual pode ser apontada como o reflexo de uma cultura voltada para o capital, resultado de um arquétipo humano impulsionado pela cultura, ainda no século passado. O empreendimento iniciado no Iluminismo se mostrou, na prática, capaz de barbáries inimagináveis, com o consentimento da sociedade, Auschwitz é o auge da formação danificada, podendo ser considerado o motor das preocupações morais adornianas e baumanianas, o cerne das reflexões filosóficas e sociológicas de ambos os autores. Edgar Morin afirma que:

A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. Por um lado, existe a racionalidade construtiva que elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as ideias que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica [...] Mas a racionalidade traz também em seu seio uma possibilidade de erro e ilusão quando se perverte [...] A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica (Morin, 2000, p. 23)

A razão é intrínseca ao ser humano, imprescindível para a vida, no entanto, a razão tida como particularmente instrumental, é razão reificada. Apoiado em Adorno, Romeiro (2015) assinala que somente um grau de razão pode ser emancipatório, um modelo de racionalidade que se mescle por aspectos da sensibilidade. Para ele, a racionalidade, por ser inerente à vida e a história do ser humano, desdobra-se e permeia-se pela ética, política e estética, e, se assim não for, não é razão, pois chega a ser irracional nas suas ações e consequências. Logo, apenas uma razão capaz de aproximar ciência, ética e estética é habilitada a propiciar a emancipação do indivíduo e, quiçá, a construção de uma sociedade mais igualitária, por meio de uma

educação crítica e formadora.

A presente subjetividade entorpecida, os sistemas a nível global, advindos com o processo de globalização, são representados por amplas e intrincadas transações econômicas, políticas culturais e de livre mercado. Tais mutações globais revelam possibilidades e contradições intermináveis, geradoras de incertezas e inseguranças. Para Leonidas Donskis, coautor em *Cegueira Moral – A perda da sensibilidade na modernidade líquida* (Bauman & Donskis, 2014, p. 13) vivemos num mundo de ambivalências, em que “os contrastes de riqueza e poder crescem sem parar, enquanto as diferenças em matéria de segurança ambiental diminuem cada vez mais”. Diz o autor que, praticamente todas as situações são permeadas por incertezas e certo grau de equívoco, mesmo os conceitos de bem e mal não são tão claros e definidos como em outros tempos. Instabilidade, incerteza, insegurança, desapego permeiam as relações sociais, como dos indivíduos consigo mesmos, resultando num consequente dano para a sensibilidade e para a subjetividade como um todo.

As novas relações temporais e espaciais, modificadas pela economia capitalista e suas tecnologias transformam drasticamente a vida como um todo, o advento das tecnologias virtuais é um ponto crucial e determinante para a anestesia da sensibilidade, ao furtar tempo e percepção sensível, a nova realidade, rouba também possibilidades de transcendência humana. O contato do homem consigo mesmo, com seu semelhante e com o universo que o rodeia são afetados pelos novos e poderosos meios de comunicação, mas, talvez seja muito precipitado buscarmos abranger em essência este “novo homem”. No entanto, há a probabilidade real de um mundo categoricamente virtual e automatizado num futuro próximo, numa realidade composta essencialmente por elementos antes considerados ficção científica com características distópicas. Termos como automatização, inteligência artificial, cibernética, biotecnologia, nanotecnologia e tantos outros invadem progressivamente o cotidiano comunicacional, são objetos para noticiários televisivos e na internet, propagandas comerciais, manchetes de jornais, reportagens de revista, trabalhos acadêmicos. Anunciam uma realidade tecnológica extremada, em que o trabalho humano como conhecemos será substituído na quase totalidade por maquinarias, o contato físico e os encontros presenciais serão dispensáveis ou, mesmo, rejeitáveis, a convivência social e o aprendizado que dela resultam, simplesmente, descartados.

E a subjetividade do indivíduo? A percepção e o contato com a natureza e como os outros seres vivos? As relações humanas neste contexto? Quais modelos de cultura e educação serão capazes de propiciar um mundo menos competitivo e egoísta, conseqüentemente, mais humano, igualitário e justo? Sem qualquer pretensão de responder integralmente a estas questões, este estudo propõe refletir a importância de uma educação que trate o ser humano em sua totalidade.

## 1.1 Primeira Parada: Atualizando Adorno para a contemporaneidade

Intentando reconhecer os aspectos da subjetividade do sujeito contemporâneo, este capítulo se remete primeiramente ao século passado, embasado em Adorno e seus colegas frankfurtianos. Em seguida, busca-se abordar com maior profundidade as complexidades atuais que moldam esta subjetividade, tendo como referencial teórico principal o sociólogo Sigmunt Bauman.

### 1.1.1 Identificamo-nos com alguns passageiros: Os filósofos da Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica

*E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim. Trem Bala – Ana Vilela.  
Os companheiros de viagem são presentes da vida para compartilhar e acrescentar significados a ela.*

Adorno não esteve sozinho em sua jornada filosófica, entre os anos 30 e 40 do século passado, um grupo de estudiosos conhecidos por frankfurtianos, dedicou-se a analisar a alienação do homem. A Escola de Frankfurt era um centro de pesquisa voltado ao pensamento filosófico e sociológico, concebido em 1924 era um projeto filiado ao Instituto de Pesquisa Social, vinculado à Universidade de Frankfurt. Na união de intelectuais da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin e Jürgen Habermas. Surgiu assim a Teoria Crítica, que deu identidade ao instituto – um trabalho coletivo e conceitual, antagônico à Teoria Tradicional, considerado uma nova interpretação do marxismo, da sociologia e da política no início do século XX. Neste sentido, Maria Helena Muniz salienta que o

objetivo era fazer uma oposição às teorias tradicionais, cientificistas e positivistas. Buscavam uma visão da sociedade como um todo, em contraste ao caráter setorial e especializado do conhecimento positivista. O ponto de partida da teoria crítica é a análise do sistema da economia de mercado e suas consequências, do ponto de vista do materialismo marxista (Muniz, 2014, p. 112).

A Teoria Crítica examinou elementos atuais, como o autoritarismo, o totalitarismo, a cultura de massa, a função da ciência e da técnica, os sentidos subentendidos na modernização dos meios de comunicação, a educação: teorias, métodos e a formação e deformação da

criticidade. Cabe observar que, posteriormente, estes pontos foram os temas basais dos estudos de Bauman, dentro de uma corrente marxista denominada “ideologia-crítica”, explica Paulo Fernando da Silva (2012, p. 29). A questão predominante da Teoria Crítica foi aproximar elementos filosóficos, sociológicos, estéticos e da economia, numa dimensão crítica, na concepção de um projeto de racionalização da sociedade, alicerçado na ideia da emancipação.

Mesmo enfatizando aspectos positivos dos séculos XVII e XVIII, como a emergência da ciência e da crença na existência de um homem universal, a Teoria Crítica é uma contraposição à sociedade moderna. Busca “focalizar a dimensão coercitiva que se esconde por trás do discurso libertador da razão”, aponta Ortiz (2016, p. 2), assegurando que é preciso considerar Teoria Crítica dentro de um campo de estudo de natureza filosófica e não, fundamentalmente, histórica, pois que ela,

não se preocupa em analisar, como faz o historiador, a emergência do pensamento moderno, mas propõe uma leitura do período que se fundamenta nas premissas filosóficas dos autores. Pode-se afirmar que existe um conceito de iluminismo particular aos frankfurtianos, e que ele não coincide com a análise da história da época. Nele podemos distinguir alguns níveis de significação: a) trata-se de um saber cuja essência é a técnica; b) promove a dimensão de calculabilidade e da utilidade; c) erradica do mundo a dimensão do gratuito (arte); d) é uma nova forma de dominação (Ortiz, 2016, p. 2).

Dentro desta teoria, pesquisas sobre a formação cultural danificada dentro do sistema capitalista foram levantadas, especialmente, pelos teóricos Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973). Da primeira geração de teóricos da Escola de Frankfurt, estes autores assinalaram que a sociedade no capitalismo elegeu uma cultura pragmática, que valoriza uma razão unifocal, de caráter instrumental em detrimento de uma razão emancipatória (que compreende a autonomia de pensamento e da sensibilidade). Adorno e Horkheimer, ao identificarem a sociedade como massificada e acrítica, entenderam que a razão, idealizada como emancipatória, acabou por dominar os indivíduos. A promessa da ciência e do capitalismo de emanciparem o homem através da razão serve à conservação de uma elite dominadora; utilitarismo e massificação reproduzem valores ideológicos com o objetivo de preservar as classes dominantes. O mito do sucesso e da satisfação pelo consumo representa a ideologia predominante e tornam-se a essência das buscas pessoais. Na visão humanista, a razão é subordinada aos interesses burgueses, limitados à criação de condições vantajosas ao comércio

e à indústria. “Horkheimer chama a atenção para a forma que estes burgueses retiram a religião como aquela que definiria a moral e, em seu lugar, colocam a ciência” (Muniz, 2014, p. 114).

### **1.1.2 Caminhos convergentes: Indústria cultural e a padronização dos valores e dos sentidos ontológicos**

*Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. Trem-Bala – Ana Vilela.  
Quanto de nós nos esquecemos de olhar a paisagem, o percurso e focamos em alcançar a finalidade da viagem, a conquista, a glória, o status. Acabamos por perder a identidade, o que nos diferencia, em nome do que nos foi inculcado como o melhor...*

O conceito de alienação, para Karl Marx, refere-se “àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras”, aponta Dermeval Salviani (2004, p. 29). Revela o autor que, conforme Marx, neste processo de produção alienante, à medida em que as mercadorias ganham mais valor, desvaloriza-se progressivamente o produtor dessas mercadorias, que passa a ser tratado também como uma mercadoria.

A partir do momento em que Herbert Marcuse conceitua a tecnologia como um modelo organizacional que conecta as relações sociais, dominando o pensamento e o comportamento, constata que a técnica assume uma dimensão até então atribuída apenas à ideologia nas sociedades tradicionais. O saber racional, disseminado, abrange a sociedade como um todo, e assim a ideologia da racionalidade se estende para além da esfera do trabalho, transformando-se em racionalidade instrumental, tecnológica, subjugando a própria subjetividade. No interior de uma “sociedade total” não existe uma parte autônoma que escape às relações de dominação. Marcuse fala sobre o “fim das ideologias”, considerando que a unicidade das consciências implica “no fim da separação entre realidade e ilusão, a ideologia não mais se referindo ao mundo das ideias, mas ao próprio processo produtivo” (Ortiz, 2016, p. 5). Contraditoriamente, certifica-se que a situação se torna ainda mais “ideologizada”, aprisionando o sujeito a um novo contexto de dominação, pelo trabalho e progressivamente, pelo capital. A negação da ideologia se torna a própria ideologia, e, neste sentido, Adorno e Horkheimer, ao conjecturarem esta dimensão ideológica surgida com o capitalismo, cunharam o termo Indústria Cultural. Este conceito se deve à percepção de que tal ideologia acabou se estendendo por todos os setores da sociedade, tornando-se um autêntico padrão cultural alienante.

Atualmente, vivencia-se as consequências do alargamento deste processo, enredados numa teia, num padrão cultural pautado no mercado de produtos e de ideias, que procura

oferecer uma felicidade ilusória, pautada na satisfação momentânea. A cultura, nesse sistema mercadológico e ideológico, busca a homogeneização, intenciona nivelar a todos, ao ditar comportamentos, aparências, padrões de moda e de modos de vida, concluem Verussi Melo de Amorim e Maria Eugênia Castanho (2008). O objetivo é o consumismo, porém, na verdade, este fenômeno não se restringe ao campo material, à aquisição de produtos, de bens de consumo. O consumismo é, em si mesmo, ideológico, incorpora costumes, ideologias, padrões culturais, modos de comportamento e estilo de vida. Tal decorrência, pode ser considerada o desmembramento do processo designado Indústria Cultural, no século passado, por Adorno e Horkheimer, que, com o amplo desenvolvimento dos meios de comunicação, o advento da Internet e das mídias digitais, tem assumido novos formatos, dimensões e complexidades. A magnitude dos novos meios de comunicação é, no mínimo, sedutora, revelando-se responsável direta pela transformação do cotidiano das pessoas, tanto a nível pessoal, social, educacional e profissional. O cenário favorecer o consumismo irrefletido, convém enfatizar que se trata não apenas ao consumo de produtos, mas ainda, e especialmente, ao consumo de ideias, à alienação cultural, a favor do *modus operandis*.

A padronização, amplamente exposta nos estudos da Indústria Cultural é consumada como um novo tipo de dominação, pela racionalidade imposta à população; propor uma crítica à racionalidade é, igualmente, sugerir um exame acerca do processo de uniformização. A ciência, com a lógica matemática e formal de Leibniz se consolidou numa grande escola da uniformização, ao oferecer aos ideais iluministas um esquema de mundo calculável (Ortiz, 2016, pp. 2,3). O Iluminismo, completa Ortiz, não deve ser identificado unicamente a uma forma de pensamento, pois que corresponde à dinâmica histórica da sociedade, que vem eliminando as diferenças e as possibilidades de realização dos sujeitos. Adorno e Horkheimer discutem sobre o não cumprimento da promessa iluminista de esclarecimento pela razão, concluindo que, o potencial da produtividade econômica na produção de condições para um mundo mais justo, conferiu, por outro lado, um controle avassalador, de uma minoria, sobre o restante da população (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 5).

É possível afirmar que a cultura tem carregado todos os elementos peculiares do capitalismo, os objetos de arte, neste contexto, quando produzidos e consumidos segundo os critérios padrões se rebaixam ao estatuto de mercadoria, perdendo seu potencial crítico e contestatório. Sandra Loureiro Reis observa que quando

a Indústria Cultural privilegia um produto pseudo-artístico padronizado, calculado tecnicamente para surtir efeitos determinados de modo a serem por

todos desejados e repetidos, na forma e na medida adequados a garantir o poder e o lucro do sistema dominante, gera uma necessidade compulsiva generalizada que afasta o “não-idêntico” como exótico, indesejado, incômodo ou doente. Tal repetição vem camuflada com outros produtos que, não obstante a variação aparente, repetem os mesmos modelos, esquemas ou características impostas, tendendo a manter o público sob controle, cada vez mais massificado, inconsciente e compulsivamente preso à corrente de produção (Reis, 1996, pp. 44-45).

A mercantilização da cultura é um processo que demonstra o avanço do capitalismo sobre os bens simbólicos. Assim, ter um amplo acesso à ‘cultura’ dominante pode ser apontado como anti esclarecimento (acreditando-se estar amplamente esclarecido) e ainda mais, a identificação personificada às mercadorias nada mais é que sucumbir à ideologia, assegura o pesquisador Ari Fernando Maia (2000). Concebe-se que, a realidade atual é o desmembrar de uma formação reificada, apontada por Adorno, que tem contribuído para a alienação dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Num contexto histórico mais próximo ao atual, Bauman conceitua e descreve o sujeito que emerge no contexto capitalista e consumista, cujos valores são definidos pelo mercado. Estas questões serão abordadas a partir do tópico 1.2 desta dissertação.

### **1.1.3 A paisagem é mais diversa: A racionalidade da razão imperante**

*É saber se sentir infinito... Trem- Bala – Ana Vilela*

*A viagem, salvo parques trajetos, tem sido pré-definida, padronizada a partir do exterior e agenciada por profissionais técnicos, instrumentais. A razão tomou conta das sensações, esvaziando as experiências dos viajantes.*

Como a Teoria Crítica pode contribuir para um projeto de racionalização, sendo aparentemente avessa à racionalidade? Para Juan Ruz, é “enquanto ‘produtora de consciência’ que a teoria crítica espera participar de ‘uma prática emancipadora-racionalizante’” (1984, p. 10). Os pesquisadores frankfurtianos supõem que na sociedade industrial a consciência é aprisionada, tamanha a dimensão assumida pela realidade que envolve a todos, cuja ordem principal é a adaptação do indivíduo ao mercado. Adorno e Horkheimer analisaram o processo formativo para demonstrar o conflito da sociedade, que, ao modernizar-se sem uma visão crítica, permitiu sua própria alienação. Resumindo-se ao domínio técnico e da razão



instrumental, este modelo de formação implica o atrofiamento da reflexão e, promove a adaptação e conformismo.

Afirma Antonio Albino Rubim (2007, p. 109) que a realidade não é construída com bases nos processos internos do indivíduo em contato com o mundo exterior, de dentro para fora, pelas sensações, experiências, reflexões e percepções individuais com o meio em que vive, é, imposta de fora para dentro, manipulada, hegemônica e massificadora. Adorno verifica que o capital passa a avançar para além da circulação da cultura, impondo-se sobre a própria criação da cultura – este é o ponto principal do conceito de Indústria Cultural. O mundo todo é impelido à filtragem da Indústria Cultural e, “inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (Adorno & Horkheimer, 1947, pp. 59-60).

As análises adornianas apontam que a sociedade capitalista é um mecanismo de poder social e cultural sobre o indivíduo, que, perdendo a capacidade de pensar e agir por conta própria, perde, conseqüentemente, o senso de solidariedade e de respeito pelo outro. Sem a tomada da consciência, a individualidade e autenticidade são abafadas e, no “trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 20). Os valores do ter se sobrepõem aos do ser nas relações humanas, numa cultura que, nas entrelinhas, é manejada para que se conserve o *status quo*, a favor das classes dominantes, para a manutenção do poder econômico e conseqüentemente, das desigualdades sociais. Ao abandonar os objetivos relacionados ao “ser” para se alcançar o “ter”, valores ontológicos pertinentes ao poder mítico e místico de compreensão do universo, são abafados. Pedro Goergen ressalta que

a tentativa de desencantar o mundo, de dissolver os mitos e substituir a imaginação pela razão transformou-se, aos poucos, num poder que já não conhece barreiras, nem limites, que não detém nem ante a destruição da natureza, da escravização da criatura, ou da manipulação do próprio ser humano (Goergen, 2012, p. 155).

Como aceitar um mundo onde a fome ainda é avassaladora, sendo que, de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido extinguida? Ou, num mundo com um desenvolvimento científico tão avançado, ver-se tamanha miséria? A razão é imprescindível para o homem, o que não é compreensível é uma sociedade racional capaz de tantas atrocidades

e desumanidade, assegura Wolfgang Leo Maar, no prefácio do Livro Educação e Emancipação (Adorno T. W., 1995). Adorno afirma que Auschwitz foi o auge deste sistema, demonstrando de forma esmagadora, antagonicamente, a vitória e o fracasso da cultura, o Holocausto foi uma derrota, não pela ruína política, mas pela destruição e degradação da vida e da sociedade. Foi, ao mesmo tempo a vitória da indústria da cultura, por moldar e controlar multidões a uma postura de eficiência, pragmatismo irrefletido e crueldade insonháveis, é a prova integral da formação danificada (Adorno T. W., 2009).

O caminho para uma razão libertadora é urgente, para que uma razão devastadora e impensada como a empregada pelas barbáries nazistas não se repita. Bauman comunga igualmente com as críticas adornianas quanto a Auschwitz e sua representação na história humana, para ele, o holocausto é causa direta da racionalidade e da burocracia modernas, de um ou de outro governo totalitário. Em qualquer outro local que sejam combinados estes dois elementos, atos similares podem ocorrer – tanto Bauman como Adorno acreditam no perigo imanente desta possibilidade.

O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura. A autocura da memória histórica que se processa na consciência da sociedade moderna é por isso mais do que uma indiferença ofensiva às vítimas do genocídio. É também um sinal de perigosa cegueira, potencialmente suicida (Bauman Z. , 1989, p. 12).

Não é possível supor uma sociedade fundamentada na razão capaz de tamanha crueldade, sendo a razão o maior bem humano e, ao mesmo tempo, propulsora de destruições da natureza, dos demais seres e do próprio homem. A racionalidade é fundamentalmente definitiva e inerente na história e na vida do ser humano, dessa forma, transpassa todas as concepções éticas, políticas e estéticas. Romeiro (2015, p. 7) assegura que a superioridade do ser humano está no saber, disso não há dúvidas, e Adorno, em momento algum propõe um distanciamento da razão, mas o oposto, procura sua retomada. Propiciará uma educação emancipatória apenas uma razão que consiga relacionar ciência, ética e estética, uma racionalidade emancipatória. Uma razão libertadora, crítica e autônoma necessariamente deve se constituir por nuances da cultura, pelo convívio social, pelas experiências pessoais, por sentimentos e sensações, completa Romeiro. Com Adorno, conclui-se que a arte, a cultura –

quando vivenciadas – são possibilidades de conduzir o indivíduo à reflexão, imaginação, experimentação, projeção e sublimação, proporcionando meios para a autoconsciência e emancipação. Mesmo com todos os desenvolvimentos tecnológicos atuais, os avanços da medicina, da robótica, da inteligência artificial, da evolução da razão técnica e instrumental, a promessa de um mundo mais humano e menos desigual parece se distanciar consideravelmente, sendo inimaginável no seio de uma sociedade materialista e egocêntrica.

#### **1.1.4 Paisagens idênticas: O padrão cultural das sociedades “racionais”**

*Qual seria a graça do mundo se fosse assim? Trem- Bala – Ana Vilela*  
*Como seria a viagem se todas as paisagens fossem idênticas, uniformizadas? Quanto mais rica em possibilidades e diferenciações, a viagem se torna mais interessante e intensa, enriquecendo-nos internamente também. Entretanto, permitimos que nossa viagem existencial seja conduzida a paisagens vivenciais padronizadas, sem nos darmos conta do quanto isso nos empobrece interiormente.*

Adorno e Horkheimer analisam a formação cultural e educativa, afirmando que o saber é poder sem limites; tal poder, na sociedade industrial e capitalista, é demonstrado na dominação escravizante ou pela capacidade de oposição voluntária aos dominadores. Deste modo, o projeto formativo, estabelecido pelas inovações técnicas e pela mercantilização do mundo, mostrou sua vulnerabilidade, revelando-se um sistema em que “a técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital” (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 5). Neste sentido, Bruno Pucci acrescenta que as

consequências da fetichização da técnica e a reificação das consciências teimam em nos lembrar que as reconciliações entre o indivíduo e a sociedade, entre o desejo e a produção da cultura não foram ainda concretizadas, a despeito das tentativas da indústria cultural de afirmar que a felicidade pode ser obtida aqui e agora. Na verdade, tais promessas não são efetivamente cumpridas, não passam de “reconciliação forçada”, segundo Theodor Adorno (Pucci, 2006, pp. 2-3).

Numa ampla discussão sobre a atualidade dos conceitos de Indústria Cultural, vê-se a importância de se promover debates sobre suas características e novos formatos, neste novo

milênio, em tempos de “Big Brother globalizado”, termo usado por Pucci (2006, p. 7). As reflexões sobre a Indústria Cultural, conforme este autor, ganham atualidades a partir do momento em que analisamos um mundo em as instituições de ensino cada vez mais administradas e controladas por sistema global e capitalista, interconectados pelas novas tecnologias de comunicação. Completando, faz-se urgente as investigações acerca dos danos objetivos e subjetivos provocados pela formação reificada, empobrecida; uma educação danificada que se dissemina com uma velocidade exponencial, paralelamente à convergência entre progresso técnico e dessensibilização dos indivíduos. As pessoas revelam uma incapacidade de construir elementos para uma interpretação e uma vivência sociocultural em sua plenitude, a “utopia de uma sociedade fundada na liberdade e na igualdade, tal como reivindicada pelos ideais iluministas, converteu-se, ao associar-se ao capital, na ideologia do totalitarismo”, afirmam Aldinéia Maia e Rosi Giordano (2016, p. 19). As autoras apontam que o patamar alcançado pela racionalidade instrumental se deve, primordialmente, à imposição do capital, enquanto sujeito social, influenciando na organização da sociedade, numa contradição dialética entre capital e trabalho, conjecturando a heteronomia em prejuízo da emancipação.

Adorno presenciou os avanços das rádios, a ascensão da televisão e do cinema, apostando no potencial educativo destes meios de comunicação, afirmando posteriormente, que estes meios de comunicação, com ampla faculdade educativa, têm servido para “educar” aos padrões culturais vigentes. Tratou a televisão como veículo de comunicação deformador, inibidora da emancipação, portadora de um domínio educativo astronômico, a televisão se revelou, predominantemente, antagônica à educação. Compreendendo uma “ideologia”, por constantemente ocultar a realidade ou imprimir uma consciência falsa, a programação televisiva é elaborada de forma a uniformizar, programas como novelas e jornais “informativos” transformam grande massa da população em ouvintes passivos e vulneráveis aos apelos da Indústria Cultural (Pucci, 1995). Os meios de comunicação tecnológicos com poder de estimular a autonomia acabam por adestrar e permitir a dominação, e, contribuem para suscitar seres humanos insensíveis, frios, movidos pelas máquinas. Incitados à velocidade das informações, enredados na teia emaranhada das redes sociais, estimulados ao hedonismo e à satisfação imediata.

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta

senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu (Adorno T. W., 1995, pp. 43-44).

A estandardização das reações e das formas de pensamento são estratégias que visam a alienação para o consumo, a massificação e a diversão. A partir do momento em que se padronizam os produtos culturais se uniformizam também os próprios consumidores. A política do “Pão e circo” (*panem et circenses*, no original em Latim) foi atualizada, e, a autonomia do indivíduo, como a capacidade de determinar uma finalidade objetiva e subjetiva de existência se dissolvem progressivamente. As condições práticas que poderiam admitir tais competências são anuladas, “na medida em que o aperfeiçoamento dos mecanismos capitalistas de controle leva ao desaparecimento de sujeito individual ao revelar relações sociais que, hodiernamente, de modo mais agudo, (con)formam uma subjetividade danificada” (Maia & Giordano, 2016, p. 30). Concebe-se que indivíduos vazios subjetivamente, individualistas, não podem constituir uma sociedade gregária, mas igualmente fragmentada.

### **1.1.5 Escolhendo o roteiro da viagem em pleno curso: O poder irresistível da alienação: resistir ou sucumbir**

*Então fazer valer a pena. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*A boa notícia é que temos liberdade para escolher o roteiro de nossa viagem e mudar o percurso a qualquer momento. Levando em conta de que há diferenças básicas nesta viagem que possibilitam maior oportunidade de escolhas para uns que para outros passageiros.*

Para Horkheimer há duas escolhas na vida do indivíduo nesta sociedade: a submissão e a resistência – a primeira se tornou o padrão, a sociedade se mostra fraca para escapar à ideologia dominadora. “Inclinam-se diante dela e esforçam-se em agarrar-se a preconceitos que justifiquem sua escolha. Os que resistem devem ter uma vida solitária e confrontam o antagonismo de suas ideias” (Muniz, 2014, p. 117). Assim, uma alienação passiva acaba por sucumbir a sociedade como um ‘tsunami’, é mais cômodo se submeter que reagir, escolhendo como implicação uma vida superficial. Pela pseudoformação, o sujeito é conduzido a seguir a ótica dominante/dominadora, sua capacidade de pensar e agir autonomamente é entorpecida. É impraticável a busca de uma ideologia totalmente alheia ao sistema, contudo é imperioso se pensar uma formação cultural e educativa de resistência, que não conduza à alienação, na reprodução de “homens-massa”. A redução da educação à adaptação do sujeito para a “vida em

sociedade”, tem se prestado à manutenção do *status quo*, formando indivíduos esvaziados de sentidos próprios e emancipatórios, mesmo que considerados “inteligentes” e “engajados”.

Incitando o individualismo e o egoísmo, por meio dos estímulos à competitividade e a superiorização do eu, a formação cultural e educativa, comumente, tem sido responsável por promover ainda mais as desigualdades e as mazelas sociais. Educação e cultura se tornam elementos chaves num sistema para a alienação e dominação, objetivando a manutenção do poder político e econômico. Ainda assim, considera-se o par cultura-educação o caminho possível para uma real emancipação dos indivíduos, visando o bem-estar social, a desbarbarização das relações humanas e a sustentabilidade do próprio planeta. Acredita-se que, desta maneira seja possível conjecturar o arrefecimento das desigualdades e a ampliação do senso de coletividade, humanidade, responsabilidade social e ambiental.

É na arte que os frankfurtianos encontram uma maneira de se opor à realidade, de alcançar um patamar de consciência emancipatório, apresentando-se como uma forma de transcendência e superação da realidade é que o discurso estético aparece, se contrapondo, às relações concretas. Marcuse (1978, p. 9 e 13) assegura que “a verdade da arte reside no seu poder de quebrar o monopólio da realidade estabelecida que define o que é real (...) como ideologia ela se opõe à sociedade dada” (Ortiz, 2016, p. 5). A arte, quando não engajada ao sistema (à Indústria Cultural) admite o escapismo da ideologização dominante. A arte, por si só não é capaz mudar a realidade social, a estética não extingue a separação social do trabalho, nem é capaz de criar uma sociedade mais justa. Porém, atua negativamente, assim como a Teoria Crítica, ao “negar a sociedade real ela abre espaço para a utopia; neste sentido toda arte seria revolucionária”, conclui Ortiz (2016, p. 6). Este assunto será abordado com maior enfoque no terceiro capítulo deste estudo.

A seguir, apresenta-se como embasamento teórico os textos de Bauman para a reflexão sobre a subjetividade atual, onde hedonismo e consumismo se tornaram as chaves da felicidade. O objetivo é abranger o arquétipo do indivíduo contemporâneo, um tempo histórico e social de complexidade ímpar, impulsionado por uma cultura a serviço da dominação pelo capital. Almeja-se, ainda, abordar as novas e avançadas tecnologias de comunicação, que, direta ou indiretamente, estão a modificar o modo de sentir, pensar e agir do sujeito contemporâneo. A transformação das relações humanas, do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo, que, contribui de modo drástico com a subjetividade societária.

## **1.2 Segunda parada: Contribuições de Bauman para a compreensão da subjetividade atual**

*...quando menos se espera a vida já ficou pra trás. Trem-Bala – Ana Vilela.*  
*Nesta viagem vamos acrescentando referenciais que ampliam igualmente nossa visão sobre o mundo atual, marcado por uma obstinada instabilidade e frenética aceleração.*

Questionamentos levantados pela Teoria Crítica frankfurtiana e, ainda, mais especificamente por Adorno são preocupações que perpassam a história moderna e pós-moderna. Outros contextos se abrem, desdobrando-se também novas possibilidades indagadoras, assim, surgem novos pesquisadores e teóricos que auxiliam na compreensão das complexidades socioculturais de nossa época. A partir da década de 90, um importante estudioso vem dar sua contribuição para estas reflexões, ele tem como ponto basilar a insensibilidade contemporânea, em analogia à alienação tanto pontuada por Adorno e os frankfurtianos. Zygmunt Bauman, (1927-2017) sociólogo, filósofo e crítico polonês de grande expressão no cenário mundial, suas obras apontam a complexidade do mundo pós-moderno, geradora de incertezas, escolhas intermináveis, excessos de ofertas e escassez da sensibilidade. O sociólogo assinala a urgência de uma formação humana, dentro em vista o mesmo impulso adorniano: para que barbáries como as de Auschwitz não se repitam.

Bauman critica igualmente o sistema capitalista, o consumismo e a massificação da cultura, uma atualização das reflexões sobre a indústria cultural de Adorno e Horkheimer. Autor de uma série de publicações sobre a modernidade, Bauman assinala a constante liquidez da vida pós-moderna, identificando, compativelmente, progressiva fluidez no interior humano, trazendo vários livros neste sentido, entre eles: “Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida”; “Vidas Desperdiçadas”; “A cultura no mundo líquido”, “Sobre educação e juventude”. Já, em outras publicações como “Vida para Consumo”, o autor analisa os dias atuais a partir de três casos: a exposição nas mídias sociais, o desempenho através do marketing pessoal e a transformação dos indivíduos em mercadorias (Muniz, 2014, p. 121).

### **1.2.1 Viajando em meio à tempestade: Insensibilidade num universo em progressiva fluidez**

*É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós. Trem-Bala – Ana Vilela.*  
*Chuva mansa, alegria. Tempestade, desespero. A viagem tem dessas coisas... A liquidez do mundo é uma propriedade que, se por um lado, traz dinamismo e espontaneidade à realidade, por outro é geradora de incertezas, angústias e medos.*

Seguindo as ponderações da concepção crítica e da percepção de uma sociedade onde o capital equivale a um deus, o sujeito se mostra gradativamente mais individualista e sua

subjetividade, ainda mais atrofiada. Esta individualidade é diluída por um sistema amorfo, inconstante, denominado há algumas décadas, por Zygmunt Bauman, de “Modernidade Líquida”, sendo a principal característica da fluidez *não fixar espaço e nem prender o tempo*, revela Paulo Fernando Silva (2012, p. 113). A metáfora, escolhida por Bauman assinala a sociedade a partir da segunda metade do século XX, como progressivamente imprevisível, fluida, diluída. Para Bauman, as amplas mudanças políticas influenciam profundamente as diversas estâncias da vida, dentre elas: o trabalho, a economia, a educação, a cultura e as relações pessoais. Tanto o indivíduo como a coletividade é liberada das promessas ideológicas, dos compromissos sociais e políticos e, sincronicamente, mergulhada em um consumismo exagerado. “Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar friamente sua posição social e suas relações mútuas”, diria Marx, no Manifesto Comunista, em 1847<sup>3</sup>. Bauman, que durante uma fase de sua vida pertenceu a uma tendência marxista denominada “ideologia-crítica” (Silva P. F., 2012) descreve que a primeira fase do capitalismo revelou uma aparente solidez nos diferentes setores da vida, e, com o seu desenvolvimento, passou a caracterizar uma progressiva liquidez. Imersas neste contexto fluido, cultura e educação refletem analogicamente o mesmo aspecto, gradualmente mais fragmentado, volátil, efêmero, descontinuado, computando, ainda, uma formação excessivamente técnica e impermanente, danificada, causadora de uma progressiva reificação da subjetividade.

Modernidade líquida, para Bauman, ou pós-modernismo para outros estudiosos, são designações para caracterizar a admirável diversidade de conhecimentos, “da epistemologia à política, à cultura e à arte e, portanto, confunde mais do que esclarece” (Santos, 2007; Silva, 2011, citados em Fulan & Maio, 2016, p.284). Estas variáveis não representam uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto de perspectivas dissociáveis, pois o discurso pós-moderno é marcado por ideias efêmeras, voláteis, que são substituídas sem o menor pudor, de forma a amoldarem-se aos interesses políticos e econômicos.

Sendo a subjetividade o modo como o sujeito vê e se relaciona com o mundo e com a estrutura que o cerca (Muniz, 2014, p. 112), é um predicado indissociável da sensibilidade. Pondera Muniz, que esta questão da subjetividade é extremamente importante para os pesquisadores da sociologia e da filosofia contemporânea, sendo que por ela perpassa a

---

<sup>3</sup> <https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>



compreensão do ser humano atual. O termo insensibilidade para Bauman, tem um sentido metafórico, significando fundamentalmente a ausência ou disfunção de algum sentido humano: visual, tátil, olfativo ou auditivo, resultando na incapacidade de “perceber estímulos que em condições ‘normais’ evocariam imagens, sons ou outras impressões” (Bauman & Donskis, 2014, p. 20). Ao transferir-se dos órgãos dos sentidos corpóreos para o universo das relações humanas, e assim, conectado à qualidade “moral”, resulta em indiferença, subjetividade reificada e transferência das questões morais para um plano secundário. Na contemporaneidade o ser humano se revela profundamente insensível no tocante às impressões físicas, corporais, deficitário no olhar perceptivo, no toque afetivo, nas percepções sonoras e olfativas, sensações do contato do corpo físico com a realidade externa. Neste sentido, como se encontram as sensações mais sutis, internas, os pensamentos, percepções e emoções, visto que o homem se mostra tão insensível aos estímulos mais concretos e presumíveis? E os sentimentos e as reações frente aos acontecimentos cotidianos e aos problemas do mundo? Conscientes de que há particularidades culturais ou individuais, analisa-se aqui o padrão hegemônico, onde a sociedade globalizada e moldada pelo padrão cultural capitalista, exhibe uma insensibilidade que não condiz ao grau de racionalidade alcançado. A insensibilidade é causa da individualização do ser humano, consequência de um processo rotulado por Bauman de adiaforização, que, para o sociólogo compreende ao comportamento de se considerar as coisas irrelevantes, indiferentes, fora do “universo das obrigações morais”, “moralmente neutras” (Bauman & Donskis, 2014, pp. 22-23).

Atitudes encaradas como “normais” no cotidiano revelam que os valores morais nas sociedades são considerados subjetivos, sendo manipulados e moldados para os interesses próprios. O fenômeno da adiaforização é visível no descompromisso frente às quebras de acordos das mais diferentes naturezas – na leviandade e superficialidade dos relacionamentos afetivos nas “amizades” virtuais ou presenciais; na breve compaixão frente a catástrofes ou males sociais; nas mazelas políticas; nos desrespeitos aos vínculos empregatícios; contratos de negócios e assuntos financeiros. Frases como “devo, não nego, pago quando puder”, “é assim mesmo, fazer o quê”, “não importa os meios, mas os fins”, “rouba, mas faz”, “a fila anda”, provêm de ideologias arraigadas no meio social, que estimulam a adiaforização, os interesses pessoais e a satisfação imediata.

Vivenciamos uma era onde valores e certezas supostamente duráveis são desconstruídos, uma mutabilidade sem tréguas, avistada com frequência como avanço, modernidade, progresso, dinamismo, molda a subjetividade atual, pois que é, em essência, geradora de incertezas, ansiedades, medos, revoltas, indiferenças, intolerâncias e crueldades.

### **1.2.2 É possível que o trem esteja andando em círculos? : A ciclicidade do consumo material, ideológico e das relações humanas**

*Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar. Trem-Bala – Ana Vilela*  
*O trem marcha sempre em frente, assim como a existência humana. Entretanto, vemo-nos repetindo ininterruptamente padrões sociais tanto de ordem material, ideológica e nas relações pessoais.*  
*Andamos, muitas vezes em círculos...*

Valores que as gerações da era “sólida” da modernidade imputavam para as coisas não fazem mais sentido, apesar de altamente consumistas, somos representantes de uma sociedade do desapego e da efemeridade. Acumular não é o principal objetivo na aquisição de algo, mas o deleite imediato, onde, consume-se e descarta-se, ciclicamente. Tais reflexões baumanianas conduzem à percepção de que durabilidade não é uma qualidade que se espera das coisas e das relações, ambas são úteis por um tempo, sendo esquecidas ou eliminadas ao se tornarem “inúteis”. Uma ciclicidade é instaurada na busca da satisfação, gerando insatisfação e distanciamento da autoconsciência, a satisfação e o prazer provocado pela aquisição de um produto, por exemplo, são combatidas em seguida. Isso ocorre por uma acomodação natural, pela percepção de que o produto não trouxe a felicidade imaginada (insatisfação constante), ou, pelo lançamento de um produto mais moderno e atraente (desejo cíclico).

Ao repercutir em praticamente todos os setores da vida humana, atinge também os relacionamentos humanos, pelo modo como são moldadas as relações do sujeito perante os estímulos externos, por uma consequente padronização das atitudes, caracterizados pela volatilidade, inconstância, relações passageiras e descompromissadas. Numa sociedade

consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro e a satisfação instantânea, quer se acreditar nas relações humanas e no amor à semelhança de outras mercadorias. (...) Uma inédita fluidez, fragilidade e transitoriedade em construção (a famosa “flexibilidade”) marcam todas as espécies de vínculos sociais (Bauman Z. , 2004).

Cegas para olhar para si e para o outro, as relações humanas são substituídas por práticas das mais diversas naturezas: trabalho descomedido; consumismo supérfluo e exagerado, uso contínuo de drogas prescritas, lícitas e ilícitas; mergulho profundo no mundo virtual sem autonomia crítica; relacionamentos em redes sociais em substituição aos convívios presenciais.

Os textos baumanianos apontam que este excesso comportamental contemporâneo tem gerado um vazio existencial, em que a liberdade de escolha aumenta mais as incertezas e nada é visto como suficientemente excessivo, a dúvida e a insegurança imperam. São altíssimos os índices de depressão, ansiedade, transtornos emocionais, atingindo indivíduos de todas as classes sociais. A subjetividade esvaziada gera uma humanidade fragmentada, com valores frágeis e efêmeros, individualista e insensível, anestesiada pelos prazeres e deleites imediatos.

O consumismo é assinalado por um comportamento compulsivo, irrefletido, praticamente automático do ser humano pós-moderno, um processo de alienação planejado, é meio e fim para tudo e para todos, é o símbolo da felicidade. Enredado nesta teia, o ser humano apresenta uma visível dualidade, está mais individual (centrado em si mesmo, isolado), ao mesmo tempo em que é global (altamente dirigido pelos estímulos externos).

a sociedade humana impõe a seus membros (outra vez, principalmente) a obrigação de ser consumidores. O modo como esta sociedade molda seus integrantes está regida, antes de tudo e em primeiro lugar, pela necessidade de desempenhar esse papel; a norma que lhes impõe é a ter capacidade e vontade de consumir (Bauman Z. , 1999, p. 106).

A percepção e a espontaneidade numa sociedade altamente normatizada e regrada são restringidas, o indivíduo é considerado uma peça da máquina capitalista. O modelo da busca por uma identidade pessoal passa a ser o do “camaleão” ou do Prometeu (personagem mítico capaz de se transformar em outras formas e entidades), a cultura

plenamente abrangente de nossos dias exige que se adquira a aptidão para mudar de identidade (ou pelo menos sua manifestação pública) com tanta frequência, rapidez e eficiência quanto se muda de camisa ou de meias. Por um preço módico, ou nem tanto, o mercado de consumo vai ajudá-lo na aquisição dessas habilidades, em obediência à recomendação da cultura (Bauman Z. , 2013a, p. 28).

A formação humana acontece pelo nivelamento da psique “ao mínimo possível para que haja o máximo de intervenção mercadológica sobre si” (Amorim & Castanho, 2008, p. 1171), a existência é dedicada à procura do próprio ego, adequando-se aos modismos apostando ser “diferente”, o que leva contraditoriamente à perda da individualidade e da autonomia. Dialeticamente, o padrão orientado ao consumo reflete na construção da subjetividade

individual, na formação de sua identidade, e, conseqüentemente, na construção da identidade coletiva – sociedade.

### **1.2.3 Pausando a viagem para trabalhar ou pausando o trabalho para viajar?: As relações do indivíduo com o trabalho no mundo líquido**

*Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás. Trem- Bala – Ana Vilela*  
*A tão esperada aposentadoria é quase utopia... Emprego com carreira assinada, uma realidade em extinção. Se trabalho é fundamental, viver para trabalhar é o lema principal.*

Adorno e Horkheimer no século passado analisaram a adesão sem reação ao ritmo de vida capitalista, como um processo em crescente intensificação e complexidade. Ao deslocar da intenção discursiva de melhora coletiva para o de sobrevivência individual, o progresso se tornou um “processo irrefreável, em relação aos nossos desejos e indiferente aos nossos sentimentos” (Bauman Z. , 2013a, p. 26), exercendo, ainda, uma força irresistível e insuperável. Progresso, na esfera coletiva é desenvolvimento material, tecnológico, é também, propulsor de desigualdades e dominação, no campo individual, é sinônimo de status, poder, sucesso profissional – propulsor do individualismo.

O ‘sucesso’ capitalista é promovido pela fama, as ditas “celebridades” ou por meio dos altos níveis executivos e de gabinetes. Apontado como um dos principais reveladores do *status* social, o trabalho tornou-se um meio gerador de estresses, pelas pressões por produtividade, lucro, crescimento econômico, um profissional eficiente coincide com uma agenda superlotada, a um colecionador de certificados e diplomas, que se submete a um cotidiano atribulado e estressante.

Visando se adequarem ao mercado as pessoas acabam se tornando mercadorias, neste sentido, aponta (Bauman Z. , 2013a, pp. 24-25), há dois desejos contraditórios no ser humano: o sentido de pertencer a um grupo e o de se distinguir das massas – senso de individualidade e originalidade. Esta incoerência resume-se num conflito, entre o anseio de segurança e o anseio de liberdade, ou, o medo de ser diferente e de perder a individualidade, ou ainda, o medo da solidão e da falta de isolamento.

Entretanto, a industrialização da cultura, na forma de uma espetacularização do mundo, provoca a busca por uma sensação de bem-estar à sociedade de massas de uma aparência tão real que acaba por imobilizar a resistência. Inibe ainda a “capacidade crítica do indivíduo no sentido de questionar a ausência de conteúdo real da liberdade e felicidade, prometidas pela

sociedade assim organizada”, expõe Luciane Neuvald (2013, p. 21). A formação educacional prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, levando em conta que o objetivo existencial do homem contemporâneo é o status social e abastança econômica. Neste cenário, a “bagagem de conhecimentos” construída nos bancos da escola, nas universidades, não escapa à da lei capitalista da modernidade líquida. Encravadas profundamente neste sistema amorfo, cíclico, a educação, voltada igualmente à preparação para o mercado de trabalho, reflete diretamente as mesmas características: fluidez, efemeridade, desconexão, racionalismo técnico, moldando os comportamentos individuais e nas relações sociais. O segundo capítulo deste estudo tratará mais especificamente este assunto.

#### **1.2.4 Durante a viagem descartamos o essencial e acumulamos o desnecessário: A cultura do efêmero a partir das reflexões de Bauman**

*A gente não pode ter tudo. Trem-Bala - Ana Vilela*  
*Aprendemos e ensinamos que a felicidade está ao nosso alcance. Assim, corremos atrás de coisas que preenchem o vazio existencial, sem percebermos que a felicidade não está fora, naquilo que não temos, mas dentro de nós, naquilo que possuímos e desenvolvemos como humanos.*

Cultura é o que resulta da acumulação da atividade humana, no envolvimento da ação dos homens entre si e com a natureza, produzindo e reproduzindo a existência, parafraseando Newton Duarte e Lígia Márcia Martins (2013). O antropólogo Edward Burnett Tylor (1871) compreendeu o processo da cultura ou civilização regido por leis sociais semelhantes à evolução das espécies para os biólogos evolucionistas. Definindo-a como todo o complexo que compreende conhecimento, crenças, arte, moral, os costumes, o direito e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem em sociedade, Tylor a considerou, totalmente vinculada ao passado e aos seus contextos históricos.

Inspirada nos ideais iluministas, a teoria evolucionista de que Tylor foi favorável, buscava o refinamento dos costumes e a aproximação do povo dos que estavam no topo, atribuiu-se, “à sociedade ‘desenvolvida’ a função de converter os demais habitantes do planeta” (Bauman Z. , 2013a, p. 15), “educar” os ignorantes aos padrões da elite cultural. As tarefas consistiam em esclarecer, cultivar o povo, formar um “novo homem”, cidadãos para uma “nação moderna”. Ao liberar as pessoas do que considerava velhas crenças e superstições, regras da tradição, obstáculos corrosivos e atrofiadores, anularam a memória da sociedade. Na realidade, o Iluminismo se propôs a moldar a população segundo os preceitos da razão, propagando o universalismo (o eurocentrismo), impondo padrões externos e da elite ao povo.

Adorno e Horkheimer (1947) asseguraram que o Iluminismo se relacionava com as coisas da mesma maneira que um ditador se relaciona com os seres humanos, conhecendo-os na mesma medida em que os pode manipular. O Iluminismo foi criado por homens brancos, que se acreditavam superiores, dotados de uma capacidade extraordinária, cujas vozes pretenderam (e pretendem) representar a humanidade, afirma a pesquisadora Guacira Lopes Louro (1997). Tanto os frankfurtianos como Bauman apontam o Iluminismo como uma cultura imposta, dominante e dominadora, arquitetado de forma autoritária, e, que, científica e culturalmente foi pensado, instituído e conduzido aos interesses das classes dominantes.

Sendo a cultura um organismo vivo e dinâmico, que reflete os padrões ideológicos, sociais e políticos de cada tempo e espaço históricos; conforme Fayga Ostrower (1987), o indivíduo, é determinantemente moldado pela cultura na qual ele está inserido, desenvolvendo sua personalidade com fortes vínculos com a coletividade. Os comportamentos de cada sujeito são ajustados aos “padrões culturais, históricos, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce”; vinculados aos padrões coletivos, sua individualidade, seu modo pessoal, seus desejos, aspirações e realizações são construídos (Ostrower, 1987, pp. 11-12). Nestes termos é que se concebe que educação e cultura são decisivas para a construção da subjetividade do ser humano, como por sua conduta em sociedade.

A transmissão da cultura é condição essencial para a evolução humana, contudo, com a chegada do pensamento pós-moderno, o termo cultura se pluralizou, fragmentando-se, se relativizando. Este esvaziamento e consequente banalização conceitual têm dificultado os diálogos e as políticas culturais, revelam os estudos de Julia Malanchen e Silvia Alves dos Santos (2014, p. 2). As autoras afirmam que o discurso padrão destaca mais as diferenças existentes na humanidade que suas semelhanças. As concepções acabam por valorizar o imediato, o particular, prejudicando a “compreensão das conexões e relações existentes entre o particular e o universal”, como sua relação com a história, completam as autoras. Na atualidade, a cultura tem se revelado “uma adaptação à dura e inflexível realidade que só se faz utilizável caso esse indivíduo se adapte a ela” (Bauman Z. , 2002, p. 332), tal caráter tem contribuído com a separatividade nos diversos setores da vida, tanto social como individualmente.

A cultura na era líquida, como mais um produto mercadológico, demanda por mudanças constantes, ao se ocupar em ofertar, estabelecer tentações, atrair, seduzir, propor novos desejos, conclui Bourdieu citado em (Bauman Z. , 2013a, p. 18). O espetáculo da Indústria Cultural manifesta a abnegação constante que a sociedade inflige aos indivíduos, a reificação cultural é paralela à regressão do pensamento, onde o exercício da criticidade e da autonomia é trocado pela prática hedonista, pela leveza, fácil assimilação e diversão. Neste sentido é que a cultura

se torna mero objeto de controle social, visando comandar a vida dos indivíduos em conformidade com os interesses dominantes.

As pesquisadoras Cássia Cristina Furlan e Eliane Rose Maio asseguram que em “uma sociedade dividida como a nossa entre os/as que têm e os/as que não têm, a cultura é o terreno onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais” (2016, p. 296). Neste sentido, tragada pelo sistema capitalista, torna-se mais um produto do mercado, não tendo mais a ver com a existência ou a história (Bauman & Donskis, 2014), pela busca da efemeridade do poder de sedução, no excedente de ofertas e no rápido descarte, assume o feitio do mercado. A finalidade da cultura se torna a satisfação momentânea, embora não plena, para poder criá-la ininterruptamente, almejando o processo, não seu fim. Nessa sociedade de consumidores

a cultura, em comum com o resto do mundo por eles vivenciado, se manifesta como arsenal de artigos destinados ao consumo, todos competindo pela atenção, insustentavelmente passageira e distraída, dos potenciais clientes, todos tentando prender essa atenção por um período maior que a duração de uma piscadela. (Bauman Z. , 2013a, p. 18).

Sendo a efemeridade uma característica do consumismo contemporâneo, nas questões culturais imperam o espectro da superfluidez, numa civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte (Bauman Z. , 2013b, p. 14), o que está em jogo é mais do que a aquisição de produtos materiais e culturais, são os efeitos experienciados. É a busca incessante por sensações táteis, olfativas, degustativas, ou das sensações mais profundas e reconfortantes, numa tentativa de escapar da agonia denominada insegurança (Bauman Z. , 2001, pp. 95-96). O capitalismo proporciona um prazer imediato, lançando produtos e modelos culturais vertiginosamente, potencializando o consumismo, ao instigar o desejo, o interesse e o desinteresse, sucessivamente. As manifestações artísticas, expoentes da cultura, conforme Bauman, ao se associarem ao mercado, não apresentam mais um fim em si mesmas, abandonando sua “aura” (termo utilizado pelo frankfurtiano Walter Benjamin), tornam-se objetos de função recreativa, de prazer ou divertimento. Neste ínterim, manifestações artísticas tendem a atingir o auge do sucesso e cair no esquecimento como a mesma velocidade, sendo que outra similar a substitui, alimentando o mercado e o ciclo fluido de uma cultura das sensações.

Ainda existem as artes que revelam um valor autêntico, uma “aura” benjaminiana, ou uma sombra que “esconde” uma arte, apontada por Mario Perniola, porém, facilmente são

tragadas pelo sistema dominante e equiparadas às manifestações medíocres, aponta Fernando José Pereira (2005, p. 5). O pesquisador se refere a Perniola para justificar a existência de bolsas de resistência, admitindo que “quanto mais a luz banhar uma obra de arte mais sombra ela projeta”, e, é nesta sombra que reside a arte que para Benjamim era autêntica. “Ao concentrar a sua atenção no que se encontra obscurecido está, decisivamente, a propor uma aproximação dificultada”, afirma Pereira, concluindo que as manifestações que se ocupam em distrair, impressionar pela superficialidade, aproximar pela fugacidade, apenas representam o vazio contemporâneo. Assim, os produtos (tanto utilitários ou culturais) prescrevem a reação e o nivelamento subjetivo das pessoas, e, desta forma, não há necessidade de que qualquer pensamento próprio se manifeste, implicando “na absorção da arte leve na arte séria ou vice-versa” sem qualquer distinção (Neuvald, 2013, p. 21).

Convém mencionar que, o avanço dos meios de comunicação parece estar enfraquecendo o monopólio das elites culturais, com a comunicação e a cultura tecnologizadas, possibilitou-se o apogeu de redes informáticas e do conjunto de *ciberculturas* “associadas à dinâmica de *glocalização* das redes, que moldam o ambiente contemporâneo” (Rubim, 2007, p. 110). A Internet, as mídias independentes e os canais alternativos têm se comportado como uma ruptura à cultura dominante massificadora, libertos dos grandes grupos de comunicação, empresariais ou políticos, estes canais de comunicação divulgam, com certa frequência, programações culturais diferenciadas, além de um jornalismo crítico e imparcial. Tais canais tem se mostrado a favor da autonomia de pensamento, da liberdade de expressão, da produção e veiculação de conteúdos “do público para o público”. Longe de estarem entre as mais propagadas, é notória a disseminação de canais alternativos e independentes que produzem e reproduzem conteúdos similares aos padrões culturais dominantes, reforçando as culturas de massa e o pensamento hegemônico. Estas produções, ao seguir o modelo dominante, repercutem o sistema dos arquétipos artísticos reacionários, disseminam a padronização dos comportamentos, o consumismo e o egocentrismo.

Logo, o panorama contemporâneo suporta um conjunto complexo de dinâmicas e de categorias de sentido que se sobrepõem, ora se mesclam, conflitam-se, negociando e conformando culturas híbridas. Vivemos inscritos, “simultaneamente, em múltiplas dinâmicas, ambientes e redes de sentido, presenciais e mediatizadas. (...) A cultura contemporânea se vê constituída e perpassada, igualmente, por fluxos e estoques culturais de tipos diferenciados” (Rubim, 2007, pp. 112-114). De um lado vê-se um processo de globalização, com produções culturais realizadas e acordadas aos padrões simbólicos desterritorializados, procurando se posicionar em um imenso mercado mundial controlado por megaconglomerados; de outro,



brotam manifestações “confeccionadas por fluxos e estoques culturais locais e regionais”, que buscam nichos de mercado, aponta Rubim.

É inegável que as novas tecnologias guardam um potencial incalculável educativo-cultural, assim como acreditou Adorno no poder educativo do rádio e da televisão quando do seu surgimento. Todavia, o tempo mostrou que, infelizmente, por interesses individualistas, capitalistas e dominadores, estes meios de comunicação foram conduzidos especialmente para fins mercadológicos e massificadores.

Findando este tópico, a cultura contemporânea é um elemento que repercute o monopólio capitalista, para que se possa propor uma nova realidade cultural-ideológica é preciso uma transformação da realidade material que modifique profundamente o modo de vida capitalista (Silva P. F., 2012, p. 43). A emancipação da sociedade deve advir através de uma formação para a crítica, a resistência, a ética e a emancipação dos sujeitos, para tanto, a educação deve ser dirigida ao cerne da subjetividade humana, só assim será possível uma mudança positiva no perfil ontológico das sociedades e, conseqüentemente, no mundo. Este é o ponto chave deste estudo.

### **1.2.5 Pelo caminho encontramos uma diversidade de olhares: Multiculturalismo, culturas híbridas, interculturalidade**

*Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar. Trem-bala – Ana Vilela*  
*Quanto mais longa a viagem, mais oportunidades de encontros com o diferente, como olhares únicos e extraordinários para este mundo diverso. Aprender a olhar o outro é aprender com o olhar do outro.*

O pensamento estético é um pensar politizado, é política, não devendo ser reduzido à arte (Simonlon citado em José Pinheiro Neves, 2013). O pensar estético se motiva pela sensibilidade, pela percepção da harmonia, é subjetividade, é motivado ainda pela beleza, pela justiça, a estética se orienta não por relação privilegiada e direta com as artes, porém, pela natureza do sentir, um campo nem cognitivo, nem prático. Contudo, conforme Perniola, a ampla estetização do mundo contemporâneo não equivale à consciência estética e tem sido responsável por distanciar ainda mais as pessoas de um pensar estético pleno, cultural, social, político, ativista, crítico, garantem as autoras Clara Gomes e Marina Magalhães (2019). Neste universo de ilusões disfaçado de progresso, cada vez mais os seres humanos não se integram harmoniosamente, e, na esfera das diversidades culturais a insensibilidade é evidente.

As manifestações culturais, com sua memória, trajetória e tradições são solitárias em suas lutas, num cenário onde as culturas e suas transformações são impulsionadas a buscar

caminhos transitórios, indefinidos, rumo ao desconhecido. Trata-se “de um arquipélago de colônias étnicas, religiosas e linguísticas” (Bauman Z. , 2013a, p. 37), num mundo cada vez mais complexo, em que a globalização e a migração em massa nos introduziram numa era de diásporas (separação, apartamento). O sociólogo afirma que as “forças de mercado” contribuem para a crescente mobilidade dos migrantes “econômicos” e, nenhum país hoje é exclusivamente um lugar de imigração ou emigração, as vizinhanças se caracterizam por “fronteiras ondulantes, flutuantes e porosas”, onde se torna difícil definir quem é de dentro de quem é estranho. Como uma aparente aceitação está longe de significar convivência cultural, nos diversos cantos do mundo são comuns as guetificações, onde os “semelhantes” tendem a se agregar, enquanto os dissemelhantes a, no mínimo, se evitar. Segundo Richard Rorty para os governos as desuniões são positivas, pois não constituem forças contra o sistema e concentrar a população em problemas como: hostilidades étnicas, religiosas, ou de gêneros sexuais, constitui em uma excelente estratégia para o não afrontamento social, político ou econômico (Bauman Z. , 2013a, pp. 42-43).

Ao mesmo tempo, com as migrações cada vez mais acentuadas, o cenário cultural dos países tem mudado consideravelmente, favorecendo aproximações culturais, assim como os confrontos. Culturas consideradas “puras” (se é que um dia realmente existiram), são inimagináveis num mundo líquido e global, a iminência cultural das regiões são frutos das novas dinâmicas de reterritorialização contemporâneas, funcionando em contraposição à tentativa de globalização cultural, completa (Rubim, 2007, p. 112). Apesar de um processo bastante desigual, dada a hierarquia e ao domínio da lógica capitalista

é interessante perceber que vão sendo tecidas curiosas conexões e negociações, aproximando e, por vezes, tensionando atores e procedimentos que historicamente estiveram apartados por um longo tempo. Hoje *a ampliação das migrações e da circulação de bens materiais e simbólicos* conforma um novo ambiente para a cultura, repleto de potencialidades e riscos. Novíssimas fronteiras culturais se instalam em zonas de intensa interação entre territórios e espaços geográficos e midiáticos, muitas vezes denominados, equivocadamente, de virtuais. As fronteiras culturais tornam-se múltiplas e complexas. (Rubim, 2007, p. 114).

Uma nova indiferença à diferença apresenta-se, em teoria, como uma forma de aceitação do “pluralismo cultural”, através de uma prática política, estabelecida e incentivada pelo termo

“multiculturalismo” (Bauman Z. , 2013a, p. 48). Conforme o pensamento baumaniano, na prática, o multiculturalismo não estabelece a interculturalidade ou o incentivo e valorização real das culturas em desvantagens, não passa de uma resposta clichê que visa amenizar os conflitos frente às perguntas que exigem no mínimo uma boa dose de empatia e senso de humanidade. Na exclusão cultural, nega-se o direito social e a garantia de oportunidades iguais, até que ponto a tolerância é sinal de humanidade, trégua, descaso ou raiva contida em relação ao outro? Num mundo “multicultural” as culturas coexistem, porém, as políticas multiculturalistas não têm facilitado a coexistência dialógica, harmoniosa, relações culturais frutíferas, reconhecendo-se os direitos de cada uma. Em situações extremadas, nem mesmo a tolerância existe, são episódios de discriminação, intransigência e mesmo violência com o considerado “de fora”, estranho, dissemelhante. Se, para Bauman, o holocausto é causa direta da racionalidade e da burocracia modernas, de qualquer tipo de totalitarismo, conclui-se que esta questão é uma porta aberta, escancarada, para a barbárie.

O respeito, o diálogo e a coexistência entre múltiplas culturas, opções sexuais, religiosas e ideológicas, inclusão de todo tipo e diversidade, são tópicos primordiais para todos os níveis governamentais. São temáticas complexas que não requerem apenas soluções políticas vindas “de cima”, como também do bom senso, da empatia e da sensibilidade de cada cidadão, instituições privadas e grupos sociais. A primazia da educação, a fim de colaborar neste sentido, deve estar voltada à valorização da igualdade, não das diferenças, pois, quando se estimula a hegemonia e a hierarquia cultural, estimula-se igualmente as discriminações e desigualdades, onde, a sensibilidade de olhar para o outro e pelo olhar do outro, são, no mínimo, ignoradas.

#### **1.2.6 “Segure firme, este trem pode se desgovernar”. Universo online: tempo escasso e espaço volátil**

*Que a vida é trem-bala, parceiro. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*A realidade é tão veloz como um trem-bala. A viagem é curta pra perdermos tempo com o que é passageiro...*

Outra questão que tem contribuído para o adoecimento da subjetividade humana, dando margem para a alienação e a insensibilidade do homem contemporâneo é representada pela tecnologia e seus desdobramentos. Adorno e seus colegas frankfurtianos, que presenciaram o surgimento do rádio e da televisão, sequer poderiam imaginar os avanços tecnológicos que estavam por vir. O progresso tecnológico ocorrido nas últimas décadas tem sido tão intenso que tem abarcado intensas mudanças em todos os sentidos da vida humana, especialmente ao

nível das percepções e sensações. São imensas e velozes transformações, impulsionadas pela ciência e pelas tecnologias, associadas à concorrência acirrada dos mercados, dinamismo que, de certa forma se tornaram elementos do cotidiano hodierno.

Neste sentido, a sensibilidade, e, conseqüentemente a subjetividade humana, têm sido diretamente afetadas por alterações recorrentes do progresso nos âmbitos tecnológico, cultural e social. O progresso tem proporcionado intensas disrupturas, abrindo à sociedade global novas relações espaço-temporais de complexidade ímpar, uma revolução efetiva, sem precedentes, fronteiras ou volta (Frezza, Grisci, & Kessler, 2009). As formas de experimentação tempo-espaço, estão, respectivamente, mais aceleradas e flexibilizadas: tempo é sinônimo de azáfama (pressa) e o espaço, conceito volátil. São características do mundo contemporâneo que atingem diretamente a percepção do indivíduo e, conseqüentemente, o modo de vida das sociedades, experimenta-se uma frequente sensação de descontinuidade e de supervalorização do momento presente. Um tempo pontilhista descontínuo, “tal como o pontilhismo na pintura, transforma a impressão ou o estado momentâneo numa coisa mais real que os projetos de longo prazo, a história, os cânones clássicos e o passado” (Bauman & Donskis, 2014, p. 137).

Adultos supostamente experimentam com maior intensidade as mudanças no ritmo de vida e nas relações espaço-temporais ocasionadas nas últimas décadas, posto que tais percepções não são análogas nas gerações mais jovens. Conjecturando Perniola, José Pinheiro Neves e LuísTavares (2007, p. 232) apontam que o cibernauta sente seu próprio corpo de um outro modo, a percepção não está centrada na ideia da unidade do eu, já “é outra coisa: são feelings em que o senciente (feeling) de um e do outro lado não são essencialmente diferentes”, a noção de fronteira entre orgânico e inorgânico é abalada, senão, ao menos, repensada. Os que nasceram e cresceram neste processo de vertiginosa aceleração e descontinuidade temporal e, de intensa compressão espacial, revelam outras peculiaridades no modo de sentir e de lidar com a nova realidade. O que ainda não se sabe é até que ponto a subjetividade dos indivíduos é afetada pelas tecnologias digitais e quais serão as decorrências disso.

O cotidiano é totalmente preenchido, não existe tempo disponível para reflexões ontológicas, aponta Lídia Oliveira que, cada vez

mais e melhor em menos tempo, mas todo o tempo; incorporando o carrasco, a ponto de uma percentagem de pessoas com depressão ser cada vez maior (...) de modo a estar “colado ao presente, e às recompensas imediatas do presente (Oliveira, 2017, pp. 76-77)

Escassez de tempo, estresse, ansiedade, depressão, cada vez mais recorrentes no meio social contemporâneo, onde o tempo cotidiano é absorvido por distrações. Entrecortado por inúmeros tipos de distrações, fatos que acontecem nos campos virtuais e presenciais, eventos, que, pouco acrescentam para as experiências subjetivas e ontológicas, roubam energia, atenção e, algo valioso, que não pode ser repostado, o tempo. Neves (2013) pautado em Virílio afirma que existe uma dimensão oculta na revolução das comunicações que afeta a duração do tempo vivido das sociedades e do cotidiano.

A experiência do on-line traz a sensação do tempo a passar rápido, permitindo menos espaços para outras experiências reflexivas e sensitivas, outros modos de convívios e apreensão da realidade. A perda do limite entre as realidades, a substituição do real pelo virtual, como seu entrelaçamento, levam-nos a cogitar que a utopia inicial da competência da internet para a emancipação dos indivíduos venha a se transformar em distopia.

O tempo social contemporâneo é marcado pela escassez. Ninguém tem tempo! O que é feito do tempo? Foi comido pela aceleração? Está a ser comido pela transparência dos ecrãs que nos seduzem o olhar? Dilui-se na liquidificação das relações e dos processos sociais? A egotização das relações sugam o tempo? A (ego) narcisização absorve a atenção engolindo o tempo num processo de suavização da existência? A overdose informacional, a overdose relacional, a paradoxilização da existência no processo ambivalente caleidoscópico que não permite a lucidez da paragem, da quietude, da contemplação... Talvez tudo isso junto e algo mais. (...) O tempo online, o “tempo entre” iguala-se ao “estar entre”, não se está nem aqui, nem lá, a fruição do espaço é suspendida, sugando a sensorialidade do lugar, o aroma do tempo e do espaço” (Oliveira, 2017, p. 74)

A lógica do ciberespaço, do online, não estimula distinções entre próximo ou distante, do aqui ou lá, a importância da localidade acaba por se tornar insignificante, ao mesmo tempo, em que, em outros aspectos, sua significação é ampliada (Oliveira, 2017). Este processo foi definido por Bauman como glocalização e indica que o mundo tem se tornado ao mesmo tempo global e local. Uma avalanche de sensações se sobrepõe, modificam as percepções, moldam um novo ser humano, mais informado, globalizado, e ainda, propenso à sensibilidade aos apelos virtuais e insensibilidade às relações humanas.

É comum se olhar para o relógio e verificar que passaram cerca de quatro horas em frente a um computador, com a sensação de, no máximo, meia hora. Há algumas décadas nem se supunha a possibilidade do contato virtual, em tempo real, com pessoas de qualquer ponto

geográfico do planeta, ou mesmo, conhecer e contatar as mais diversas realidades e lugares do mundo com poucos “cliques” em aparelhinhos de bolso. A internet abriu um universo infindável de possibilidades, aproximou mundos e, paradoxalmente, apartou os sujeitos de seu próprio mundo.

As mudanças são inevitáveis e irreversíveis, o mundo sempre mudou e continua a se modificar constantemente, o homem é afetado pelo progresso e pelas transformações provenientes da sua própria espécie. Sendo um ser cultural, a distinção fundamental entre o ser humano e os demais animais é a capacidade de modificar o ambiente a sua volta, a seu favor. As tecnologias atuais, como o fogo e a roda para os primitivos, as catapultas romanas, as caravelas medievais são ferramentas criadas em “benefício” da vida humana. Desenvolvidas mirando a sobrevivência e o bem-estar, nem sempre são empregadas para da coletividade, mas para atender interesses particulares. Até que ponto as tecnologias têm sido direcionadas em favor da humanidade, contra a desigualdade social e cultural, para a melhoria de vida das pessoas das mais diferentes classes sociais? Ou têm sido orientadas especialmente para a dominação ideológica, para a manutenção do poder? Ou ainda, para o progresso material, para a manutenção do pensamento egoísta e desagregador? Pessoas genuinamente humanas, mentes brilhantes com corações solidários habitam todos os setores da sociedade, existe uma diversidade de iniciativas com fins verdadeiramente sociais, porém, ainda imperam com total soberania, os interesses mesquinhos e ambiciosos.

Há de se questionar a relação que o “homem-ecrã” tem construído com a realidade a sua volta, a percepção de mundo é alterada, umas vezes idealizada, outras, camuflada, outras mais, enganosa. Referenciando Virilio, Neves (2013) garante que, com a generalização da nova percepção “do espaço-luz, do tempo-duração, verificámos dramaticamente que, devido à aceleração e à euforia enfeitiçadora, estamos cada vez mais sós”. É uma solidão disfarçada, da qual a geração digital é a representante máxima, “indo ainda mais para a frente numa viagem acelerada em que perdemos o guia, o mapa”, completa o autor. Faz-se necessário que se eduque as novas gerações para esta realidade, para o uso saudável e produtivo das tecnologias digitais, contra a alienação, com sensatez, equilíbrio e a favor do pensamento crítico e emancipatório. Enfim, para que estas tecnologias não substituam valores importantes para a vida humana, mas contribuam para a formação da subjetividade e para a educação integral dos indivíduos.

A norma vigente é não remeter ao passado, ao futuro e a um presente que transcenda o instinto de sobrevivência e as satisfações físicas, a alienação apontada por Adorno está ainda mais acentuada, e perpassa, em grande parte, pelo universo online. Lemos no prefácio do livro

“No enxame”\* de Byung Chul-Han<sup>4</sup> “Embriagamo-nos hoje em dia da mídia digital, sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez. Essa cegueira e a estupidez simultânea a ela constituem a crise atual”.

### **1.2.7 A viagem é uma experiência individual: Meios de comunicação: dominação, morte do anonimato e narcisismo**

*Sorriso a se compartilhar – Trem-Bala – Ana Vilela*

*Ao se fazer uma viagem atualmente, o foco está mais em demonstrar que desfrutar plenamente os momentos. As tecnologias digitais contribuem em muitos aspectos da vida humana, ao mesmo tempo, em que promovem a perda da liberdade individual e aptidão à experiência.*

Com os meios de comunicação globalizados, interconectados, somos bombardeados diariamente com incontáveis estímulos imagéticos, sonoros e textais, de naturezas e intenções díspares. Em meio a um número inacabável de informações sensacionalistas, a hiperestimulação contemporânea é mais um agente condutor de seres insensíveis, progressivamente débil. Escândalos políticos e noticiários das naturezas mais ambíguas, alcançam os quatro cantos do mundo; sem nos darmos conta, de que nossa percepção sensível se torna, progressivamente, anestesiada, inóspita. A mídia tem colaborado para construir indivíduos insensíveis, “cuja natureza e atenção sociais só são despertadas por estímulos sensacionais e destrutivos” (Bauman & Donskis, 2014, p. 49). A capacidade de solidariedade é anulada, ainda mais se o sofrimento for anônimo, distanciado, as mídias de comunicação, em constantes “guerras de audiência”, ditam o ritmo de vida, em que a velocidade das informações causa um sofrimento volátil, efêmero, sob a “tirania do momento”, utilizando a expressão de Bauman. Num estalar de dedos novas notícias substituem as “velhas” forçando o indivíduo ao esquecimento e ao não aprendizado proveniente dos fatos, promovem a indiferença; formando uma sociedade apática, insensível e despreocupada, consumida pelo vírus da adiaforização (Bauman & Donskis, 2014, pp. 53-54). José A. Carvalho Teixeira distingue que na

na actualidade surgem novas formas de subjectividade perturbada que, em certa medida, podem ser compreendidas em função de características da sociedade pós-moderna, em especial a partir da ideologia individualista presente na cultura do narcisismo e da chamada sociedade do espectáculo. (Teixeira, 2006,

---

<sup>4</sup> Chul-Han, Byung. 2018. No Enxame, Perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado, Petrópolis, RJ: Vozes. Retirado de <https://docero.com.br/doc/n1x85cv>

Há dois aspectos fundamentais neste contexto espetacularizado, relacionados às tecnologias de comunicação e ampliados pelas comunicações online: a ausência de sensibilidade para com o “sofrimento humano e o desejo de colonizar a privacidade apoderando-se do segredo de uma pessoa, aquela coisa de que nunca se deveria falar, que jamais poderia se tornar pública” (Bauman & Donskis, 2014, p. 14). Bauman e Donskis marcam o uso de biografias a nível global, das intimidades de outras pessoas como um dos sintomas da insensibilidade e da falta de sentido; aparentemente inofensivos, tais comportamentos são representações de um mal em cada um de nós. Concluem os autores que a maldade humana não está limitada às guerras ou às ideologias totalitárias, revelando-se, com muita frequência na insensibilidade ao sofrimento alheio, à incompreensão do outro, à ausência do olhar sensível e ético. No entanto, é pouco provável que se procure o mal em si próprio, o habitual é a busca por justificativas, mazelas e defeitos nos outros e no universo exterior; assim, isenta-se a responsabilidade individual nas relações pessoais e sociais.

Pelo impacto da racionalidade do capitalismo hostil nas relações sociais, o que seria primário, se torna secundário, o indivíduo equivale àquilo que possui, a percepção do outro, sua apreensão e valoração social é medida fundamentalmente pelo status econômico e social. Para satisfazer a necessidade interna de pertencimento e individualização, as pessoas ostentam bens materiais, como as vivências cotidianas, para demonstrar uma suposta “felicidade” e “sucesso”, ditados pela sociedade. A ideologia é revelada pelas postagens em redes sociais, que revelam estritamente o narcisismo e o egocentrismo, *selfies* em momentos fugazes, descomprometidos, poses em viagens e passeios, o *look* do final de semana, o ‘*menu*’ do domingo à noite, o casal e a família “perfeita”. Provando para o mundo e para si mesmo o quanto se é feliz e realizado, sem a percepção de que está sendo manipulado a padrões impostos, a modelos de realização superficiais. Conforme reflexões baumanianas, o narcisista expõe sua imagem e seu cotidiano, de modo a se superiorizar e se individualizar, mas, sem perceber, iguala-se ainda mais à massa, perde sua identidade.

A influência virtual e digital no cotidiano aumenta de forma exponencial, a pandemia do Covid-19 foi uma das responsáveis pela aceleração vertiginosa deste processo, e, hoje, estar à margem do online, torna-se, progressivamente, uma atitude de autoexclusão. Os processos sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos e educativos são concebidos no espaço virtual, o mercado não desculpa qualquer tipo de antagonismo ou inacessibilidade tecnológica. Analfabetos digitais e uma considerável parcela da sociedade que não têm acesso (a realidade



da pandemia tem revelado e agravado as desigualdades sociais inclusive em termos de acesso digital) pagam o preço por não estarem inseridos no universo online. Paradoxalmente, existe um preço a se pagar pela inserção no mundo digital: a privacidade amplamente penetrada, um custo alto que se arca como consequência da globalização das informações e das mudanças relacionadas ao espaço e tempo contemporâneos. Bauman fala sobre a “morte do anonimato” por cortesia da internet, onde submetemos “à matança nossos direitos de privacidade por vontade própria. Ou talvez apenas consintamos em perder a privacidade como preço razoável pelas maravilhas oferecidas em troca” (Bauman & Donskis, 2014, p. 36).

“Celebidades” é o nome genérico para pessoas que se amoldam às normas estabelecidas nos estatutos da mídia e, na expressão de Daniel J. Boorstin “são muito conhecidas por serem muito conhecidas, e cujos nomes com frequência valem mais que os serviços que prestam” (Bauman & Donskis, 2014, p. 86). Num cenário de fama e poder, aos olhos dos autores a tecnologia ultrapassou a política, esta última deixou de representar o poder de transformar problemas privados em questões públicas, ou internalizar questões públicas transformando-as em problemas privados ou existenciais. Os interesses políticos e das corporações dominantes competem num jogo de poder e dominação, materializada por meio da massificação de ideias e comportamentos, a política é uma das áreas humanas afetadas pela insensibilidade moral. Discorrendo a política na indústria do entretenimento, ou

o “noticiário político” se submete docilmente ao domínio do “infotimento”, ou não tem a chance de ser oferecido a mais de um “nicho de audiência” reduzido e em geral marginalizado. (...) reciclar qualquer tema político em matérias de entretenimento; e a si mesmos em celebridades, vistas todos os dias em função de sua posição atual na competição por popularidade, e não pelo peso das coisas que poderiam ter dito com credibilidade ou qualquer outro valor que não o entretenimento. (Bauman & Donskis, 2014, p. 86).

A mídia se ocupa da vida pessoal de pessoas públicas, e, a política tem seguido o mesmo caminho, se ocupado com frequência com problemas privados de figuras públicas. Escritores de literaturas distópicas já previram estas profundas simulações de realidade e fabricações de consciências, características dos meios de comunicação de massa que moldam as nossas percepções de mundo (Bauman & Donskis, 2014, p. 88). A imagologia equivale à arte de fabricar conjuntos de ideais, anti-ideais e imagens de valoração, no sentido de que as pessoas seguem supostamente sem pensar ou questionar criticamente – uma espetacularização do

mundo. O termo sociedade do espetáculo, proposto por Guy Debord<sup>5</sup> é uma ressignificação do conceito marxista de alienação, que pode ser considerado também como uma consequência da Indústria Cultural. Caracterizada por uma degradação que vai do "ser" pré-moderno ao "ter" capitalista, típico da modernidade, a cultura, para se chegar ao "parecer" do espetáculo, significa o empobrecimento da vida cotidiana (mundo vivido), fragmentado em esferas cada vez mais separadas, acentua a pesquisadora Maria Luiza Belloni (2003, p. 132). Os situacionistas, grupo em que Debord participava, buscavam expressar sua percepção, ainda confusa e fragmentada, de um fenômeno no campo cultural que transformaria radicalmente a vida cotidiana e as estruturas simbólicas da sociedade: a produção industrial da cultura. Potencializada pelo avanço tecnológico, este processo tem possibilitado uma "organização das aparências no estágio espetacular da sociedade mercantil" (Belloni, 2003, p. 124).

Ao mesmo tempo que difundiu o espetáculo da realidade contemporânea, a internet, revela-se um forte veículo de liberdade e força de expressão popular em questões sociais e humanitárias. Porém, “a tecnologia em si não vai ‘promover o avanço da democracia e dos direitos humanos’ por você (e em seu lugar)” (Bauman & Donskis, 2014, p. 73), e, se tais discursos não migrarem do virtual para a vida prática e cidadã, pouco ou nada adiantam.

Os meios de comunicação guardam os extremos: a “verdade e a mentira”, a “fé e a incredulidade”, a “certeza e a dúvida”, a “compaixão e a indiferença”, o “bem e o mal”. Justificando a urgência de uma educação para a resistência, para se alcançar uma mudança ontológica. Formar sujeitos autônomos e não levados pela ideologia hegemônica, pelos modismos ou pelos intentos interesseiros do mercado massificador e espetacularizado.

Fechando este tópico, verifica-se que as possibilidades provocadoras de reflexões de profundidade ontológica e que transcendam o senso comum, no mundo do espetáculo, são raridades. Entretanto, é neste momento, parafraseando Fredric Jameson, que ressurgem a nossa velha amiga utopia; arrisquemo-nos a ser mais esperançosos que Bauman, que, ao refletir a complexidade cultural contemporânea, ponderou que mesmo “os produtores de utopias estão ficando sem ideias” (Bauman Z. , 2002, p. 106).

### **1.3 Fim do primeiro percurso: Síntese do enquadramento teórico e elaboração do problema pelo embasamento teórico de Adorno e de Z. Bauman**

---

<sup>5</sup> Guy Debord (1931-1994) foi um escritor marxista francês e um dos pensadores da Internacional Situacionista e da Internacional Letrista. Seus textos foram a base das manifestações do Maio de 68. A Sociedade do Espetáculo é seu trabalho mais conhecido (fonte [https://pt.wikipedia.org/wiki/Guy\\_Debord](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guy_Debord))

*... sentir que o caminho te fortaleceu. Trem-Bala – Ana Vilela.  
As constatações levantadas até este ponto da viagem não são as mais favoráveis, neste  
momento, a velha e amiga utopia nos salva de abdicar de nossos objetivos.*

No primeiro capítulo foi posta em questão o perfil da subjetividade imperante nas sociedades contemporâneas, a fim de justificar a urgência de uma educação formadora e transformadora, pautada na estética e na sensibilidade. Procurou-se levantar conexões entre as linhas de pensamento desenvolvidas pelos filósofos frankfurtianos, no século passado e pelo sociólogo Bauman, nas primeiras décadas deste século. Os pontos reunidos, pertinentes a esta pesquisa, condiz com o desenvolvimento da razão instrumental e do mundo capitalista, industrial, tecnológico e virtual. Uma das principais verificações é a de que o cenário atual comprova, mais que nunca, a capacidade cultural e criadora indescritível do ser humano. Os avanços científicos, das tecnologias digitais resultam de mentes humanas conectadas às criações das mais recentes às mais remotas. A roda, por exemplo, é uma das primeiras invenções tecnológicas do homem, que, ainda hoje, é um elemento tecnológico essencial, que, ao ser acoplada a outros elementos e dispositivos, permite que se desenvolvam as mais diversas e modernas tecnologias. No entanto, a problemática levantada é que, pela valorização extremada do progresso tecnológico e econômico, do modelo de razão reinante, a esperança de uma sociedade mais humana e igualitária, está ainda mais distanciada. Desenvolvemos uma cultura essencialmente egoística, materialista e pragmática, desprovida de memória, mitos, visão ontológica e subjetiva, formamos sociedades desagregadoras, cujos indivíduos são educados ao individualismo.

Para Adorno, a “redução da razão à dimensão instrumental, desvinculada de sua força emancipatória e libertadora, é razão reificada, coisificada” (Romeiro, 2015, p. 19); propõe-se um resgate da razão como esclarecimento e libertação, uma verdadeira práxis capaz de emancipar política, ética e esteticamente o indivíduo. Apesar de seu caráter libertador, a cultura tem se tornado um elemento escravizante, um meio social para fins massificadores, promotores da alienação. A cultura hoje é também “administração técnica, parte do aparato produtivo industrial, voltada para o controle dos indivíduos” (Maia A. F., 2000, p. 27).

Processos como a globalização e o advento da internet têm sido cruciais neste contexto, na manutenção e disseminação de uma cultura hegemônica, vive-se hoje uma sociedade em rede, como previu Manuel Castells (1996-1998), numa conjuntura hiper conectada. A vida é ambientada por comunicações online, num novo modo de ser e estar no mundo, todos os campos da vida humana, as relações sociais, econômicas, ideológicas e culturais são afetadas e

modificadas pelas tecnologias digitais.

Esta aceleração sem precedentes afeta a relação dos indivíduos “não apenas com o espaço-matéria, característica da revolução industrial, mas com o tempo-luz”, (Neves, 2013). Citando Virilio, Neves aponta uma outra dimensão nesta revolução, menos manifesta, escondida, que afeta profundamente as sociedades e a vida diária, a duração do tempo vivido e que as consequências podem ser inúmeras e catastróficas não apenas a nível da subjetividade humana, mas, para praticamente todos os setores da vida.

As questões éticas são afetadas, a globalização discursa uma ética que não é a ética universal do ser humano, mas a ética do mercado, na óptica do educador Paulo Freire (2005, p. 127). Concebe-se que a dominação pelo capital, aliada ao desenvolvimento do universo virtual e das redes online, a maior causa da insensibilidade contemporânea, que refletem na formação e na construção das identidades, nas relações sociais e nos vínculos afetivos. Dentro de uma fluidez progressiva constatada por Bauman, o universo digital é responsável por percepções totalmente novas, como a impressão de encolhimento do mundo e a volatilidade das relações humanas e sociais. Por meio de adaptações às novas realidades, as coisas acontecem, seguem seu curso, o não engajamento e a distância se tornam a principal estratégia de poder, em que as normas de regulação e os modelos unificadores são substituídos pelo excesso de opções e escolhas (Bauman Z. , 2013a, p. 55).

Enquanto as realidades não são questionadas, mas aceitas como inevitáveis, é possível suportá-las, ao se adaptar ao modelo de vida, somos consumidores de mercadorias e nos tornamos mercadorias. “Em nossa era narcisista, obcecada com consumo, intensidade, busca de atenção, auto exposição e sensacionalismo, é difícil que um indivíduo intelectual consiga deixar de cair no esquecimento sem se tornar vítima ou celebridade” (Bauman & Donskis, 2014, p. 64). O indivíduo é audível pelas mídias e suas tecnologias, se não se envolve com elas, se não estiver on-line, deixa de participar da realidade.

Numa sociedade cada vez mais individualista, fragmentada, a tendência é a acentuação das desigualdades sociais, as intolerâncias às diferenças, o controle das massas. Os conceitos de alienação de Adorno e a ausência de subjetividade de Bauman se conectam e se complementam e revelam que, um mundo menos desigual, mais humano, antagônico à barbárie e à alienação, perpassa fundamentalmente pela educação. Considerando que a própria educação tem sido abarcada pelo sistema, as organizações educacionais não devem se omitir diante da hiperliquidez contemporânea e da espetacularização da realidade, mas trazer estes pontos à tona, visando a real emancipação dos indivíduos. O principal desafio é transmutar a ideologia educacional predominante, dirigida à manutenção do *status quo*. Por uma educação formadora,

que eduque, além do método, mas ao desenvolvimento do pensamento autônomo e da convivência ética, através de estímulos à sensibilidade. Considerando-se a perspectiva adorniana e baumaniana onde a exigência primeira de todas para a educação seja a de que crueldades humanas como Auschwitz jamais se repitam (Adorno T. W., 1995, p. 119).

## Capítulo 2 E a viagem continua: A Formação global do indivíduo: educação para a emancipação

*...a gente é só passageiro. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*Alguns passageiros se acham superiores aos demais, melhores, dignos do melhor da viagem, enquanto muitos são excluídos, marginalizados, violentados.*

No primeiro capítulo intencionou-se contextualizar um panorama global de modo a caracterizar e apontar ao fato de que a subjetividade contemporânea se manifesta em processo progressivo de reificação nas sociedades capitalistas. No presente capítulo, serão analisados mais especificamente os campos da educação e da pedagogia, objetos centrais desta investigação, partindo das concepções teóricas adornianas e baumanianas e sua convergência basal: a barbárie nazista. Ambos os teóricos se dedicaram a compreender elementos que permitiram essa barbárie, no intento de que “Auschwitz não se repita”; os estudos de Adorno refletem aspectos ancorados numa filosofia moral (não concluída, por sua morte repentina), enquanto Bauman tem seus pensamentos pautados numa sociologia moral; logo, a essência dos dois estudos são as questões da moralidade.

A segunda aproximação se refere à percepção e análise sobre a hegemonia da razão instrumental, que, longe de se revelar emancipatória e libertadora, mostrou-se desumana; para os pesquisadores, a barbárie é fruto da alienação, de uma formação danificada. Ao conjecturar uma educação direcionada estritamente ao desenvolvimento técnico, prático, instrumental, observa-se uma realidade tecnicista, de progresso em plena expansão, porém, materialista, individualista e insensível. Em suas obras, Adorno defendeu que a educação deveria abranger uma dimensão humanista, que capacitasse os estudantes a agir de forma crítica, autônoma e consciente, não meras peças manipuláveis do jogo dos poderes dominantes. Para ele, a educação deve ter o papel de, além de evitar a barbárie, contribuir para emancipação dos sujeitos; seu ideal de educação contribui com a visão kantiana de libertação humana, onde emancipação e autonomia se equiparam.

As abordagens baumanianas abrangem a educação, a sociedade de consumo, a vida contemporânea, o tempo, a ética, os valores humanos, as relações afetivas, a globalização e o papel da política, manifestando em todas as temáticas um ideal humanista. Na Universidade de Varsóvia que Bauman teve contato com a obra de Marx e com professores que o influenciaram profundamente, a influência destes educadores é nítida na sua obra, especialmente no que tange à visão humanista (Silva P. F., 2012, p. 27). Até a década de 70, Bauman “vive a fase marxista de seu pensamento, quando se dedica a analisar relações entre capitalismo e socialismo”

(Santos, 2014, p. 83), numa perspectiva humanista do marxismo, sua grande questão é a condição humana.

Os pesquisadores Adorno e Bauman, “cada qual à sua maneira, desenvolveram suas reflexões no sentido de demonstrar o caráter insustentável da concepção de história ali criticada por Benjamin: uma história da barbárie sobre a qual se impõe a cultura dominante” (Almeida, 2007, p. 13). Conforme Almeida, Bauman retoma e procura avançar a crítica à razão instrumental adorniana e sua atualização é estabelecida pela presença de Auschwitz como chaga da modernidade na filosofia de um e na sociologia de outro. Frente à aproximação humanista dos autores, o objetivo é discorrer sobre a temática educacional, ampliando as discussões com estudiosos destes pesquisadores. Pelo legado mundial para a educação, pela luta a favor de uma educação humanista, voltada à autonomia, à ética e à consciência, Paulo Freire será um nome largamente citado.

Discorrer-se-á sobre Bildung (formação) e Halbbildung (semiformação), em que a primeira denota uma educação global do indivíduo, técnica e moralmente, a segunda (termo adorniano) representa uma educação tecnicista, pragmática, voltada essencialmente ao mercado. Serão pertinentes as discussões dos possíveis rumos da educação, com o apogeu do capitalismo e da tecnologia, também as possíveis consequências da liquidez contemporânea, verificada por Bauman, para a educação. Será considerado, enfim, o ideal adorniano da pertinência da estética e da experiência sensível para a construção da emancipação e da autonomia humanas.

## **2.1 A viagem às vezes traz desilusão: A formação cultural da insensibilidade e da barbárie**

*E a gente é só passageiro prestes a partir. Trem-Bala – Ana Vilela*

*A viagem, por mais longa que pareça, sempre é curta... Longe de ser perfeita, as paisagens apresentam as barbáries do mundo, misérias, desigualdades, agressões físicas e psicológicas aos seres humanos. Há passageiros que se compadecem, outros nem dirigem o olhar para que essas cenas não perturbem sua viagem...*

Debates sobre formação, educação, cultura e racionalidade capitalista se tornaram imperativos depois da II Guerra Mundial, especialmente, porque, no apogeu da produção intelectual e cultural nos deparamos com os mais terríveis exemplos de primitividade e de barbárie humana (Romeiro, 2015). Auschwitz, além de representar o genocídio num campo de extermínio, é um símbolo da tragédia da formação cultural e educativa na sociedade capitalista.

Cabe reforçar que é precisamente neste ponto que os filósofos de Frankfurt, especialmente Adorno, se aproximam da sociologia de Sygmunt Bauman, na discussão sobre a possibilidade imanente de barbáries análogas.

A posse da racionalidade provoca nos indivíduos uma sensação de superiorização aos demais seres e elementos do mundo, porém, a esta ousadia, a natureza tem respondido severamente, com consequências catastróficas, que põem em risco a sustentabilidade do planeta e a existência da raça humana. Como definir uma racionalidade que conduz ao individualismo e à indiferença, e, até que ponto deva ser considerado irracional animais com visível aptidão à empatia, solidariedade, afeição? A diferença essencial do humano para os demais animais está, precisamente, na capacidade de modificar seu entorno, e, com seus pares, transformar a natureza e se transformar, dialeticamente. Parafraseando Marx, o trabalho de formigas ou abelhas na construção de formigueiros e colmeias, não passa de uma ação instintiva. Estas ações não são arquitetadas com antecedência, mentalmente; já o homem é capaz de idealizar um trabalho em sua mente, imaginar, projetar, arquitetar ideias, e, em seguida, materializá-las. Leonardo da Vinci nunca construiu um avião, mas seus croquis serviram de base para que outros inventores, posteriormente, concretizassem este projeto e, o sonho humano de voar se tornasse realidade. Logo, o homem é o único ser capaz de produzir cultura pelo desenvolvimento de seu trabalho em conjunto com outros indivíduos, sem o compartilhamento dos saberes, a cultura, a vida, nos seus mais diferentes setores, seria um eterno recomeço.

Contudo, a própria cultura, cujo caráter se diz libertador, tem aprisionado o homem num modelo hegemônico de reificação da consciência, tendo como uma das causas principais a fixação de um padrão de racionalidade meramente instrumental, técnica, insensível. Em situações cruciais, como Auschwitz, esta “razão-irracional” revelou o extremo do autoritarismo, da atrocidade e da desumanização.

Ao conjecturar acerca destes acontecimentos catastróficos da história alemã, Adorno confirmou o esquecimento do passado como uma das questões cruciais para sua permanência. É evidente o desejo de se apagar um acontecimento terrível do histórico da população, pela dor dos vitimados, como pelo sentimento de culpa dos que, de alguma forma, foram ou se sentem responsáveis. O fato de elaborar o passado significaria romper com a superficialidade que restou para o imaginário da sociedade alemã e de todo o mundo, acerca dos acontecimentos atrozes.

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar



ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam (Adorno T. W., 1995, p. 29).

O encantamento do passado se mantém simplesmente porque suas causas ainda existem, aponta Adorno, que concebe a importância de se elaborar um olhar retrospectivo, no sentido de (re)significar e relacionar passado/presente de forma crítica, comprometida e reflexiva. Na atualidade, um dos livros mais lidos no mundo é o Diário de Anny Frank, vivências de uma garota judia de 13 anos de idade, num esconderijo, durante o holocausto. Muito mais que suas experiências enquanto prisioneira com sua família, este livro ecoa o sofrimento e o grito de socorro de bilhões de judeus. À Anny e à toda uma população foi negado o direito de serem humanos, foram banidos da sociedade e de uma existência digna, expostos à humilhação, exclusão, violência e matança. O massacre foi possível graças a um ‘capricho’ ideológico, cultural e político, responsável por uma das maiores barbáries em grande escala registradas na história. Ler Anny Frank é vivenciar o holocausto, ressignificando a crueldade sofrida pelo povo judeu; no entanto, apoiar discriminações desta ou de qualquer natureza significa compactuar com a barbárie e manter acesa a chama do holocausto. A educação deve se dirigir ao respeito das diferenças, sejam elas culturais, religiosas, ideológicas, de gênero, de cor ou raça. Respeitar não equivale ainda a fazer apologia, incentivar atos partidários ou ideológicos, as instituições escolares são locais de diálogo, nunca de imposição ou de promoção ideológica tendenciosa. Nas escolas se deve interceder a favor da igualdade, da justiça, da ética, da solidariedade e do respeito à humanidade como um todo, pela e para a humanidade.

Para melhor compreender a configuração cultural e educacional contemporânea é imprescindível reelaborar as relações sociais que permitiram a crueldade no passado e que ainda estão presentes no cotidiano. Levando-se em conta de que a agressividade se dá em diferentes níveis, não apenas o físico, mas pelo olhar hostil, pelo desprezo, ironia, maledicência e indiferença. O mal se revela pela indiferença ao sofrimento alheio, a não compreensão do outro, à ausência da ética e da sensibilidade, não se resume às guerras ou ainda, às ideologias totalitárias (Bauman & Donskis, 2014, p. 16). Freud, conforme Silva (2020) assinalou que o aspecto instintivo, hostil, tratado como a parte animal no homem acompanha todo o processo civilizatório, e, superar esta parte animalizada no homem é função da educação e da cultura – processo de humanização. Propor que temas como Auschwitz seja discutido na educação

significa adotar uma posição negativa e trabalhar contra toda e qualquer forma de barbárie.

Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente no que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios *O mal-estar na cultura* e *Psicologia de massas e análise do eu* mereceriam a mais ampla divulgação. Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender-se opor a isso tem algo de desesperador (Adorno T. W., 1995, p. 120).

Acreditava Freud, que as novas gerações, se educadas com afabilidade, formadas para opinar num nível de razão elevado, e, conduzidas a experimentar os benefícios da civilização desde tenra idade, terão atitudes diferentes em relação a ela (Silva A. F., 2020, p. 35). Nesta linha, Adorno assinala que o sentido da educação é compreensível quando é dirigido para um processo de autorreflexão crítica, educação equivale a proporcionar condições para um posicionamento crítico frente à realidade imposta. Os mecanismos educacionais devem promover e jamais evitar uma discussão acerca dos nós que impedem a constituição de uma vida mais livre e mais esclarecida, admite Silva (2020). A educação deve proporcionar obstáculos contra o surgimento de novas formas de barbárie, mencionando e correlacionando a barbárie alemã com as incontáveis outras que acontecem neste momento no mundo. A barbárie está presente nas violentas guerras civis, nos inúmeros refugiados que cruzam fronteiras, nos campos – não mais de concentração – mas os que estão sendo organizados em praticamente toda a Europa, onde os desempregados exclamam sua miserabilidade nas cidades mais ricas do planeta, conclui Silva.

Contra a barbárie, a favor da consciência, Adorno e Horkheimer se opuseram à teoria tradicional da sociedade e ao desamparo social de um processo de educação que se dedica essencialmente em (re)produzir a cultura e a ordem social vigente. Pois que, na medida em que a realidade social se distancia de um cultivo da consciência, mais é submetida a um processo de reificação e subordinação.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa

morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (Adorno T. W., 1995, pp. 141-142).

A democracia, conforme Adorno, para operar verdadeiramente, demanda pessoas emancipadas, e, só é possível de se efetivar numa sociedade emancipada. O ideal de sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância, está presente desde o Iluminismo, mais precisamente no artigo do filósofo alemão Immanuel Kant (Ambrosini, 2012). Porém, assinala Ambrosini que o projeto não atingiu a emancipação em sua plenitude, no máximo, representou uma emancipação política. Crítica análoga de Marx à sociedade burguesa, ao demonstrar que o Estado emancipado politicamente não significa que seus cidadãos sejam igualmente emancipados. Pelo contrário, neste sistema estatal, o indivíduo é determinado, e, os direitos humanos fundamentais: liberdade, igualdade e propriedade, acabam se tornando garantias para o individualismo e não para a emancipação humana. A Teoria Crítica, em especial, Adorno (1995) retoma a problemática da emancipação relacionando-a ao contexto educacional, pois a proposta kantiana de esclarecimento permanece apropriada, a construção de um sujeito racional e livre é condição de uma sociedade democrática. O que Adorno propõe é a superação da vertente idealista e individualista de emancipação (enquanto exclusivamente autonomia do indivíduo) e sua ampliação para toda a sociedade. Construir coletivamente um conhecimento que supere a instrumentalidade e fragmentação científica, tornando possível desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social. A necessidade de se erigir um ser humano esclarecido visando uma sociedade emancipada, é igualmente almejada por Paulo Freire (2005); o educador apresenta sua concepção pedagógica motivada nos valores humanistas, na perspectiva de uma transformação social.

O conceito de emancipação equivale à formação do indivíduo em sentido alargado, abrangente, significando muito além de uma capacidade específica, o porte de diplomas, ou ainda, o domínio de técnicas ou saberes cognitivos. E ainda, tanto na perspectiva de Kant, Marx, Adorno e Freire, não se restringe ao indivíduo isolado, mas essencialmente como um ser social, assumindo uma dimensão humanística. Emancipação, particularmente, se equipara à consciência, traduz-se na competência para transmutar informações em conhecimento, é o saber contextualizado, concretizado em ações, atitudes e consciência crítica, não restrita a si próprio, mas ao mundo.

A problemática mundial está intrincada à modernização, aos ideais impostos, à ideologia capitalista, à cultura reinante. As sociedades se alienam, tornam-se monótonas, inertes,

deturpadas pelos encantos do mundo moderno, o “mundo clama por tecnologia e pela ‘globalização’” (Barba, Souza, & Araújo, 2015, p. 57). Ao abordar as questões globais, os problemas socioeconômicos, políticos ou educacionais, encontra-se uma semelhança comum, os problemas começam na base da educação, os problemas sociais nos países subdesenvolvidos se conectam diretamente ao como determinada sociedade constrói seu sistema educacional e, conseqüentemente, o cultural. Tomando um exemplo atual, a Finlândia superou seu estado de subdesenvolvimento nas últimas décadas, valendo-se de um plano político voltado estritamente à educação, um projeto de educação de qualidade e igualdade de oportunidades, que alavancou o país.

Bildung (formação) e Halbbildung (semiformação), termos utilizados por Adorno para refletir a educação; bildung (em alemão) se equipara à educação em sua amplitude etimológica, enquanto formação cultural e da personalidade e desenvolvimento da consciência emancipatória. Sob o ponto de vista adorniano, emancipação se refere à consciência e à racionalidade (Neuvald, 2013, p. 22), destarte, a necessidade de tornar os homens aptos a se orientarem no mundo não justifica a ignorância e indiferença quanto ao aspecto adaptativo e alienante. A supervalorização do aspecto adaptativo tem tornado a educação de certa forma impotente e ideológica, pois que, a produção de pessoas bem ajustadas deve ser questionada, tanto quanto a própria educação, completa Neuvald.

Para Adorno, a formação pedagógica deve se voltar para a compreensão da realidade, à consciência crítica-reflexiva, assumindo um “direcionamento histórico no contexto cultural e social livre da barbárie no debate acerca de questões da relação entre sociedade e escola”, revela Clarides Henrich de Barba (Barba, Souza, & Araújo, 2015, p. 60). A prática educativa adorniana deve permitir pensar a consciência na modernidade, efetivando o ser pela ética e estética, impulsionando o esclarecimento e a emancipação do ser. Que, por consequência, promova a desbarbarização da vida humana pela promoção dos valores sociais, culturais e éticos; os frankfurtianos defendem a formação crítica do sujeito perante a história, a cultura e a natureza. Ao comungar os mesmos ideias, o educador Paulo Freire, igualmente humanista, aponta que, pelos interesses dominantes, a educação tem se tornado uma prática que imobiliza e oculta verdades (Freire, 2005, p. 99); o educador demonstra, como Adorno, sua indignação em vista da imoralidade e dos interesses mercadológicos se sobreporem aos humanos. A educação é uma prática estritamente humana, jamais pode ser entendida como uma “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (Freire, 2005, p. 145). Assim, para ele, ensinar não significa transferir conhecimento, porém criar possibilidades para que seja

produzido ou construído.

O teor da experiência formativa está além da relação formal com o conhecimento, implicando na transformação do indivíduo (Adorno T. W., 1995, p. 25), uma transformação que demanda tempo e continuidade, pois advém do contato do sujeito com o objeto da realidade, num constante processo de tensão. É nessa perspectiva que Adorno avista na arte e na estética as condições favoráveis à formação, assegura Neuvald (2013, p. 25), o momento estético (expressivo) não é ocasional à filosofia, mas imanente a ela. Para Adorno, a obra de arte exprime o encontro da filosofia com a estética, permitindo o pensar mais profundo, com maior nitidez e variabilidade; transformação que, tanto para os frankfurtianos como para Freire equivale à iluminação da consciência, à emancipação e à autonomia do ser humano. Como este não é o desejo do poder dominador, forças arguciosas, veladas são capazes de qualquer incoerência para a manutenção do poder. Um destes intentos é o chamado marxismo cultural, uma “teoria” da atualidade com fomentadores em vários pontos do planeta, que se dedicam a depreciar personalidades e teorias sucessoras de Marx, minando o florescimento da consciência das pessoas. Adorno e os frankfurtianos são alvos destes projetos, assim como Paulo Freire é depreciado por teorias análogas, intentos que podem ser considerados focos neonazistas e neofascistas ainda ativos, da barbárie latente.

### **2.1.1 Na viagem novos caminhos se abrem: Conjecturando acerca do termo educação humanista**

*Cada verso daquele poema sobre acreditar – Trem-Bala – Ana Vilela  
A viagem vale a pena, há muitos passageiros que defendem como filosofia de vida o ser humano acima de qualquer coisa. Mostra-nos ainda, que este*

É “outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino de conteúdos da formação ética dos educandos” (Freire, 2005, p. 95). A perspectiva humanista possui uma tradição filosófica e moral remota, vai desde os antigos profetas bíblicos e filósofos gregos até a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (Aloni, 2011). Segundo o pesquisador israelense Nimrod Aloni, este compromisso com o humano implica três princípios fundamentais: filosófico, sociopolítico e pedagógico; o filosófico compreende o homem como ser autônomo e racional, fundamenta-se no respeito a todos os seres humanos e suas disposições intrínsecas: livre arbítrio, racionalidade, consciência moral, capacidade imaginativa e criativa. O sócio-político busca uma ética universal de igualdade, harmonia e solidariedade humanas, numa ordem política de democracia plural, justa e humana. O

pedagógico versa sobre o compromisso de ajudar a realizar e aperfeiçoar as potencialidades de cada um.

Segundo o estudo de Aloni (2011) se pode situar historicamente a origem da educação humanista na Atenas clássica, na noção central da Paideia, depois, na antiga Roma, pelo princípio central de *Humanitas*. A Educação Humanista e a Educação Liberal (*studia humanitatis* e *artes liberales*) eram termos equivalentes, até o século XVIII, e designavam a educação adequada para o homem livre, com o objetivo de alcançar a vida humana plena e digna pela apropriação da cultura e da cidadania. Nos últimos séculos, as tendências culturais do Iluminismo, a transição para o pensamento científico e crítico e para a democracia liberal e igualitária, provocaram mudanças na educação humanista. Ela se tornou mais democrática e pluralista, também mais aberta, crítica, sensível e atenta às necessidades e diferenças, tanto culturais como individuais, assegura o autor. A designação educação humanista é empregada atualmente para indicar diversas teorias e práticas voltadas a uma visão de mundo e ao código de ética do humanismo. Propõe o aprimoramento, o bem estar e a dignidade como finalidade de todo pensamento e ação humanos – acima dos ideais e valores religiosos, ideológicos ou nacionais. Mesmo pelas diferentes abordagens e ênfases, os educadores humanistas contemporâneos partilham o objetivo de humanizar pela liberdade intelectual, autonomia moral e democracia pluralista. Liberar os educandos dos grilhões da ignorância, do preconceito, da alienação e da falsa consciência, os capacitando a reciclar suas potencialidades humanas e conquistarem uma vida mais autônoma, plena e gratificante (Aloni, 2011, p. 2).

Por conseguinte, a educação enquanto sinônimo de formação humana é assunto remoto, tem sua gênese na antiguidade clássica, berço da cultura ocidental. A educação grega se distinguia pela *paideia*, termo que denotava a educação integral do ser humano, seus ideais formativos eram embasados na educação para a *areté*, definida pelos atributos de honra, nobreza, valentia e virtude (Romeiro, 2015). Fundamentada em ideais democráticos, ansiava por um objetivo libertador, crítico e emancipatório, almejava a plena atuação do cidadão livre na polis. Mesmo tendo a práxis dissociada da teoria, voltada à nobreza e à excelência aristocrática, a educação grega é uma referência teórica de uma educação formadora. O saber era coroadado se viesse acompanhado pela moral, no dizer de Aristóteles, afirma Fernando Danner (2008, p. 14) um homem rico, porém não virtuoso era considerado desprezível. A dignificação do homem era medida pela posse e prática de valores morais, mais do que suas posses financeiras, em oposição aos valores contemporâneos.

Para Bauman, a verdadeira missão da educação é a preparação dos indivíduos que estão se qualificando para ingressar à vida social. Embora, à primeira vista, possa parecer que a

concepção baumaniana de educação visa a adaptação do indivíduo à sociedade, o sociólogo aponta a educação grega como exemplo da máxima educacional, considerada sobre a denominação de *paideia*. E, como *paideia* denota uma formação completa do homem, é possível compreender que a visão educacional de Bauman se refere à preparação do sujeito para a vida, uma formação autônoma, ética, cidadã, além de direcionada à intelectualidade, técnica e instrumentalidade.

Está mais que constatado que a prática educativa reinante na atualidade não se orienta à humanização do indivíduo, ao invés de se dirigir a ideais nobres, emancipadores, a hegemonia da educação está inclinada, à “adequação” do indivíduo às normas sociais e para suprir as demandas de mercado, com objetivos práticos e instrumentais. Educa-se para a competição e não para a cooperação, Freire contrapõe a este ideal assegurando que o ensino de conteúdos não pode estar alheio à formação moral, ética, pois educar equivale a formar. Para o educador, educar não é um ato de transferência de conhecimentos, mas uma experiência total, na criação de possibilidades para que o conhecimento seja produzido ou construído, uma experiência diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética (Freire, 2005, p. 25). Ao defender a importância moral da educação, Freire, alega que a educação para a autonomia e criticidade deve se aproximar de uma rigorosa formação ética e estética: decência e beleza, num ensino com ética e pela ética.

Foi a partir do estabelecimento de escolas em massa se enfatizou a necessidade de formar os indivíduos já na infância, a educação infantil é fundamental, entretanto, à configuração do ensino que se revela mera normatização à vida na sociedade. A partir de então a escola se torna, progressivamente, um mecanismo para o nivelamento dos indivíduos atendendo às necessidades do Estado e da sociedade industrial. Estudos apontam que

a escola de massa liquida a cultura ao prover formação padronizada para todos e oferecer conhecimentos alinhados às demandas do mercado (...) Na escola, ou diante da TV ou da Internet, crianças e jovens tornam-se escravos de um conhecimento acabado, de um pensamento coisificado, que precisa ser repetido em concursos, vestibulares, provões nacionais que atestarão o êxito e a competência do estudante (Romeiro, 2015, p. 16 e 32).

Numa perspectiva freiriana, a educação sem uma dimensão humana adocece, educar deve ter como base permitir que o aluno eleja um sentido para sua existência, diz o pesquisador João Francisco Duarte Jr. (2007, p. 60). Tal condição é possível através das múltiplas significações

por ele vivenciadas no contato como os sentidos que circulam em sua cultura, um processo que jamais deve ser impositivo, adaptável e passivo, uma posição claramente marxista, pois Marx e Engels lutaram pela união das classes trabalhadoras contra sua espoliação. Concebendo que é preciso unir forças contra a ameaça que nos atinge a “negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado” (Freire, 2005, p. 128). Freire destaca que a ideologia dominante possui a capacidade de penumbrar a realidade, “miopizar” a visão, com discursos fatalistas do poder dominador como o culto ao “pragmatismo” pedagógico e o treino técnico-científico como o único válido para a educação. Esta óptica foi descrita por Adorno como a ‘matematização’ do mundo, em que o número é a figura mais imediata do formalismo matemático e mantém o pensamento preso à mera imediaticidade. Uma racionalização é expressa pelo desenvolvimento das forças produtivas materiais, que, por um lado conduz a uma elevação do nível de vida, mas, por outro, diminui progressivamente a consciência (Romeiro, 2015). No endeusamento da razão e da técnica, a verdade significa o pensamento ordenador, universal e totalizante, conceitual e discursivo; pela matemática do mundo, tudo é dado e definido de antemão, antecipado e resolvido. Num contexto onde o “factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se a sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia” (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 34).

### **2.1.2 Os caminhos revelam suas contraditoriedades: As incoerências da Halbbildung (semiformação)**

*Não é sobre chegar no topo do mundo, saber que venceu. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*O trem das possibilidades, há nele vagões muito sofisticados, com passageiros elegantes e extremamente intelectualizados, que passam todo o tempo analisando teorias e teses acadêmicas.*

*Com todas as janelas do vagão fechadas, este saber se desconecta da realidade, distanciando-se da humanidade e da vida fora do trem.*

“O esclarecimento é mais do que esclarecimento: natureza que se torna perceptível de sua alienação” (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 34). Referindo-se à educação extremamente instrumental, a terminologia Halbbildung (semiformação) é mencionada pela primeira vez em Dialética do esclarecimento por Adorno e Horkheimer, considerando uma formação danificada, reificada, constatação de que a subjetividade social tem se construído com bases numa reprodução irrefletida da realidade, objetivação coisificada capitalista. Como uma norma imposta à sociedade, a semiformação se impõe através de todas as esferas sociais, tendo se revelado antagônica à uma formação humanística. O sujeito semiformado reproduz, repete,



copla, por sua reduzida capacidade de realizar experiências criativas; oemiformado não equivale a não-formado, sua representação pode ser alguém muito “estudado”, porém, uma formação enquadrada, adaptada, objetivada, pré-definida, atrofiada pelo sistema, pela indústria cultural.

Ao ter acesso aos mais altos graus de instrução e escolarização, o semiformado julga-se intelectualmente emancipado, todavia, comporta-se como um mero elemento das engrenagens do sistema de dominação. As circunstâncias do semiformado chegam a ser consideradas ainda mais degradantes ao não-formado, visto que

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 é a lei social, a manifestação e a essência (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 92)

A questão da semiformação apontada por Adorno, está muito além de um embaraço pedagógico, uma situação educacional específica dentro da sociedade, assinala Maar (2003, p. 42), ela é verificada segundo um modo peculiar de produção social do próprio homem, que envolve a ordenação específica da sociedade. Apesar do aparente esclarecimento e da difusão dos meios de comunicação, a semiformação se tornou o contorno social dominante. Conforme Adorno, a formação cultural (Bildung) é nada mais, nada menos que a apropriação subjetiva da cultura (Maar, 2003, p. 468), e, sendo produto da própria cultura, somente considerando esta abrangência pode ser compreendida apropriadamente. Na concepção adorniana, a cultura possui um caráter duplo, que remete novamente à sociedade e mediatiza entre a mesma e a semiformação. Há uma relação direta entre semiformação e razão instrumental, em que, o mundo, permanecendo irracional, seria reconstruído com bases na racionalização, gera a ilusão de que o próprio mundo é uma extensão dos sistemas produzidos pela indústria cultural, conclui Maar. A consequente dominação da natureza é imposta como um padrão decisivo que passa a integrar o interior das pessoas em sua totalidade.

A realidade se objetiva ao consagrar um padrão existencial pautado no materialismo e,

como consequência, centra-se unicamente no presente. O saber limitado e limitante é assumido como ideal e, para corresponder a esta realidade, um modo de "consciência" é fabricado: a semiformação. O indivíduo semiformado toma-se como sujeito do mundo que meramente reproduz, os indivíduos assentem à cultura massificadora “porque sabem que aqui aprenderão os hábitos (‘mores’) de que precisam na vida monopolizada como passaporte [aqui se formam os sujeitos sujeitados]” (Adorno, 1984, p. 331 citado em (Maar, 2003, p. 465).

Assim, modelos considerados “ideais” pelo mercado são incutidos no inconsciente coletivo e, os indivíduos acabam por sucumbir à norma, o padrão perceptivo invoca o modelo vigente como o único possível. O indivíduo se torna favorável ao processo, consentindo a própria reificação da consciência como preço, um processo de auto sujeição, alienação voluntária. Adorno anuncia que o fetichismo da mercadoria não é apenas um fato da consciência, é dialético, “produz consciência” (Maar, 2003, p. 466); centrado na manutenção do *status quo*, o sistema cultural, e, por consequência, o educacional, manifesta-se antagônico à autonomia e a transformação do indivíduo. Ao estimular o comportamento adaptativo à sociedade administrada, cultura e educação servem como um reforço, reconstruindo e mantendo a ordem vigente, reafirmando o *status quo*. Se a subjetividade é afetada, a consciência não é capaz de descrever este processo, mas, de responder a ele, seja por anseio ou fraqueza. Ao esfacelar a subjetividade, em favor da ordenação dominante, a estrutura cultural contribui para a regressão progressiva da consciência coletiva, aboli qualquer projeto de resistência ou indignação.

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque "subjetivista" da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A "consciência" já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria "de", mas ela "é". Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social. A verdade não seria condicionada subjetivamente, mas objetivamente (Adorno T. W., 1995, p. 16).

Na perspectiva adorniana, dois problemas essenciais devem ser levados em conta a partir do momento em que se discute educação e emancipação. Primeiramente, a maneira com que o mundo vem sendo organizado, a organização do mundo foi convertida por si só em sua própria ideologia (Adorno T. W., 1995, p. 143); a pressão ideológica sobre as pessoas é tão

intensa que acaba por superar toda a educação. Referindo-se ao segundo problema, Adorno explicita que o sentido de emancipação é análogo ao de conscientização, racionalidade, logo, a educação não deve se abster de seu papel na adaptação e preparação dos homens para se orientarem no mundo, contestável é que seu objetivo permaneça apenas nisso – na produção de pessoas bem ajustadas à sociedade. A formação para Adorno, de maneira pura como seu próprio espírito – deveria dizer respeito ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que atuante na sociedade.

Com a globalização e o advento dos meios de comunicação, a abrangência e amplitude da educação se revela cada vez menos restrita aos sistemas escolares tradicionais, portanto, é preciso ampliar as reflexões sobre cultura e formação para além do âmbito restritamente cultural ou pedagógico determinados na sociedade, “para serem investigadas no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada” (Maar, 2003, p. 471). A formação deve servir como ponte para a nova era, altamente tecnológica e digital, se existe um percurso que leve a uma possível transformação da realidade, este, passa, fundamentalmente, pela confluência entre educação e cultura. A favor da ética, da solidariedade, da sensibilidade, contra a alienação e a barbárie, que atinja ainda a subjetividade humana, pela emancipação pessoal, social, conjecturar um mundo mais igualitário e humanizado. Compreendendo ainda que a barbárie não está relacionada exclusivamente com a agressão explícita, física ou moral, porém todo tipo de abuso e indiferença ao ser humano.

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto (Adorno T. W., 1995, p. 116).

Acreditando-se que as ponderações adornianas sobre os assuntos pedagógicos, como a semiformação, educação para o mercado, alienação, são ainda mais pertinentes na atualidade, no tópico que se segue, serão aprofundadas as reflexões a respeito da educação na sociedade contemporânea, abrangendo sobretudo os pensamentos do sociólogo Zigmunt Bauman.

## **2.2 De volta ao percurso original: A Educação a partir das reflexões baumanianas**

### **2.2.1 Da janela do trem se vislumbra uma cachoeira: Educação fluida num mundo**

## **líquido**

*É saber se sentir infinito. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*A viagem proporciona as mais diversas experiências. Observ-se uma cachoeira imensa, maravilhosa, deslumbrante, que, de tão próxima, o estrondo das águas se faz ensurdecedor, os respingos chegam a causar espanto e medo. A vida contemporânea tem destas coisas, as maravilhas tecnológicas, com suas infinitas possibilidades tem o poder de encantar, e, concomitantemente, acarretam medo, insegurança, incerteza. É o preço de se viver numa era tão notável.*

Neste tópico, de modo abranger mais especificamente as questões educacionais contemporâneas, serão abordadas algumas reflexões de Zigmunt Bauman. Concepções teóricas e práticas educativas de Paulo Freire foram muito válidas na construção deste texto, onde o intuito é apreender aspectos da educação no contexto atual, já denominado por alguns estudiosos de capitalismo digital. Serão as inteligências artificiais, as tecnologias digitais com a internet e seus desdobramentos, responsáveis por ampliar ainda mais o fosso que existe entre informação e formação, consciência e alienação? Ou, quiçá, motores para uma transformação cultural e educacional em favor da emancipação? Não temos ainda as respostas, mas diversas indagações e suposições.

Tanto Bauman, Freire, como estudiosos destes pesquisadores apontam a crescente reificação da educação, da racionalização do saber contemporâneo, concebendo a semiformação adoniana ainda mais acentuada na realidade educacional e cultural hodierna. Foi mencionado anteriormente que, a semiformação, caracterizada por Adorno, é um processo marcado notadamente por um saber hegemônico instrumental, técnico, mercadológico, um arranjo cultural e educacional que tem sido impulsionado exponencialmente pela realidade tecnológica, capitalista e globalizada.

Para que serve a educação na atualidade? Esta é a primeira questão que todos deveriam se fazer. Na Grécia Antiga, mirava uma formação plena, integral, humana, mesmo circunscrita à elite, é uma referência de formação holística, emancipação do homem. Paulatinamente, a educação foi se distanciando deste ideal, e, com a chegada da revolução industrial e do mundo capitalista, a formação humanista tem se restringido a trabalhos pontuais e solitários de educadores ou pensadores, frequentemente considerados idealistas ou utópicos. Paulo Freire, um deles, pregou uma educação numa prática de formação democrática, onde a “assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (Freire, 2005, p. 42). Vale a pena insistir que, tanto Freire, como Bauman e Adorno, não eram contra o saber técnico, porém na redução do

ensino a esta única finalidade.

Hoje a escola se encarrega de transmitir o pensamento matemático e utilitário enquanto modelo hegemônico de educação, através de seus métodos de transmissão e avaliação, a educação bancária definida por Paulo Freire. Este tipo de pensamento é calculável, portanto, imprescindível ao mundo, porém, o método analítico não é em si o problema, e sim, a síntese do mundo ao cálculo, pois a lógica científica engessa a razão.

Para Bauman, a educação, tem assumido características análogas aos demais setores da vida contemporânea: fragmentação, instabilidade, racionalidade extrema e busca de resultados pragmáticos. Este ambiente contemporâneo totalmente adverso, passa a requerer dos indivíduos uma atitude de aprendizado constante para poder interagir numa realidade também em constante transformação. Num meio onde tudo é transformado em objeto de consumo, acaba por não causar estranheza se considerar a pedagogia e a educação também um "produto" a ser apropriado. Citando, na prática, a educação voltada ao mercado, Bauman e Donskis (2014, p. 58) assinalam que na Lituânia (não diferente dos demais países capitalistas – adendo nosso) reformas estruturais intentam transformar as universidades (e instituições educacionais no geral – adendo nosso) em “órgãos semiempresariais administrados como companhias comerciais, com missão suprema de serviço e eficiência”. Os autores apontam que, este mundo capitalista hegemônico e globalizado, é ainda, uma realidade em constante e vertiginosa mutação, um redemoinho de possibilidades e inconsistências, onde a ideologia dominante imprime uma incapacidade de respostas coerentes as mais diversas questões relativas à vida, como por exemplo, as questões éticas. No contexto educacional, esta liquidez não é diferente, “desencadeando dificuldades para sustentar escolhas teóricas e práticas que ancorarão a prática docente”, aponta o estudo de João Francisco Lopes de Lima (2010, p. 3).

É fato que a educação sempre vivenciou momentos determinantes em diferentes períodos da história, exigindo sua revisão ou reformulação, contudo, a concepção baumaniana aponta que, na contemporaneidade, novos e cruciais embates à pedagogia são evidentes, porém, a crise atual é diferente. Conforme Bauman, nas palavras de Alba Porchedull

No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte

de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver (Porcheddu, Rezende, & Bulgarelli, 2009, p. 667).

Os desafios de hoje, diz Bauman, vão contra a própria essência da educação; a aprendizagem e a pedagogia foram criadas num contexto de mundo idealizado como permanente, perene. As transformações atuais não correspondem àquilo que elas já superaram na história: eis o grande desafio da educação e da cultura atual.

### **2.2.3 Alterando a rota: Confrontando a formação educacional na era sólida e na era líquida**

*A gente não pode ter tudo. Trem-bala – Ana Vilela.*

*A viagem prossegue, adentrando num túnel vivenciamos momentos dos tempos sólidos da modernidade. Ao retornarmos, ao presente líquido, percebemos que esta experiência traz à tona a reflexão de que nenhum deles é o ideal, são extremos que levam ao questionamento: como alcançar o equilíbrio e a harmonia?*

Em relação à educação nos tempos sólidos do capitalismo e na era atual (líquida), Bauman (2013b, p. 13) propõe uma analogia entre pedagogia e mísseis, em que explica que os mísseis balísticos eram os ideais na era sólida da sociedade, pois atingiam seus alvos, com praticamente ausência de erro. Segundo o sociólogo assemelham-se à pedagogia tradicional, onde os alunos são vistos como alvos a serem atingidos pelo conhecimento. Os mísseis balísticos foram perfeitos em percursos predeterminados, para as guerras de posição, em alvos enterrados em trincheiras ou bunkers e, quando somente os mísseis se movimentavam. A partir do momento em que os alvos passam a se movimentar, os cálculos preliminares caem por terra e os mísseis necessitam de outras capacidades. Mudar a direção em pleno voo, identificar e acompanhar mudanças, movimentação, velocidade do alvo, encontrar o ponto de intersecção das trajetórias, sem interromper a recolha e o processamento das informações, corrigir os dados incessantemente, ser “inteligentes”. Explica Bauman que os mísseis inteligentes aprendem durante o percurso, o que precisam de início, é ter capacidade de aprender, e, depressa. Esta é a relação com a pedagogia contemporânea, que, deve ter a capacidade de trocar de opinião e eliminar decisões antecedentes. Segundo a concepção baumaniana, para enfrentar o mundo de hoje, é preciso entender que tudo é mutável e que “a garantia do sucesso é não deixar passar o momento em que o conhecimento adquirido não se mostrar mais útil e for preciso jogá-lo fora,

esquecê-lo e substituí-lo” (Porcheddu, Rezende, & Bulgarelli, 2009, p. 672).

A educação e o conhecimento na era sólida significavam uma formação também sólida, uma educação “para” toda a vida, que, garantiria a tão sonhada estabilidade profissional. Todavia, numa sociedade volátil, líquida, individualizada e materialista, numa realidade marcada pela instabilidade, a pedagogia deve ser dinâmica igualando-se aos mísseis inteligentes. Para desenvolver a capacidade de aprender em percurso num mundo gerador de incertezas e efemeridades, surge o conceito aprendizagem *lifelong learning* (aprendizado por toda a vida), processo de reciclagem constante de conhecimentos (ou talvez, habilidades), aprimoramento e aquisição de novas competências. O foco não é a formação humana, a “educação *lifelong learning*” se move por “modismos mercadológicos”, pela promoção social que tende assegurar, dentro da realidade intrincada que vivemos. A educação e a aprendizagem devem ser contínuas e por toda a vida, mesmo que não sejam consistentes, são “úteis” para o mundo líquido, servindo como ferramentas para a engrenagem do mercado.

Freire (2005, p. 28), assim como Bauman, ponderou a propósito da transformação constante do conhecimento, elucidando que um novo conhecimento supera outro, que um dia foi novo e, que este, envelhecendo, será suplantado no futuro, por outro mais novo. É importante conhecer o saber existente e ao mesmo tempo, estar aberto à construção do que ainda está por ser criado, diz o educador. Entretanto, nem todo conhecimento envelhece e precisa ser substituído, o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico, o velho que mantém sua validade, encarna uma tradição, ou marca presença no tempo, mantém-se novo (Freire, 2005, p. 35). Existem saberes irrevogáveis e insubstituíveis, independente de tempo ou espaço.

Retomando a era sólida da modernidade, para nossos pais ou avós, o conhecimento adquirido na faculdade significava a garantia da estabilidade profissional, a realidade era mais estável. Hodiernamente, numa era caracterizada pela liquidez, em que tudo pode mudar ou se extinguir num ‘pisar de olhos’, estabilidade é um conceito superado. Os pensamentos baumanianos indicam que as tendências globais têm conduzido as economias para empregos temporários, flexíveis e em tempo parcial, sinalizando que adentramos numa era do efêmero e do volátil. Em nenhuma outra época o indivíduo se viu obrigado a fazer escolhas com tamanha profundidade, conduzido sob condições de incerteza e pela ameaça de ser excluído do mercado pela incapacidade de se adequar às novas demandas (Bauman Z. , 2013b, p. 15). Novas competências são exigidas dos profissionais em praticamente todas as áreas de atuação em períodos mais ou menos curtos, entretanto, o cerne da educação contraria esta lógica atual, a educação escolar ainda é vista como um míssil balístico a atingir o seu alvo, aponta Bauman. Tanto o sistema de aprendizagem quanto os programas de estudos são inflexíveis e rígidos, as

disciplinas são trabalhadas de forma estanque, compartimentando o saber. Neste sentido, as escolas, em sua grande maioria, caminham na contramão da essência do mundo globalizado, não ensinam a ser “mísseis inteligentes”. Os conteúdos sem um diálogo vivo entre si e a realidade, acabam por não incentivar a criticidade, a criatividade e a autonomia de pensamento.

As tecnologias carregam a capacidade de instigar e mover a curiosidade, a criatividade e a imaginação; tanto Freire, como Adorno, assinalam que não se deve divinizar, nem diabolizar a tecnologia, a educação devem procurar maneiras de instigar igualmente a curiosidade, pois, sem ela, não se aprende, nem se ensina. Não há criatividade sem a curiosidade que nos coloca impacientes diante das coisas, acrescentando algo ao mundo; a curiosidade pode “nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado” (Freire, 2005, p. 32).

No Brasil, como em outros países, o ensino público tem passado por um processo de descrédito, destituído de incentivos e políticas de valorização dos educadores e do próprio conhecimento em si. Sem generalizações, pois, apesar da falta de apoio, sempre existem projetos pontuais, que superam o descaso, como é visto em exemplos de escolas no Nordeste, Amazonas, e de professores solitários em seus propósitos. Buscando fugir ao padrão, famílias se sacrificam economicamente com a finalidade de manterem os filhos em escolas privadas, acreditando em garantias futuras. Mesmo que se leve em consideração outras justificativas, a perspectiva profissional é, sem sombra de dúvidas fator decisivo nestes casos.

Apesar dos muitos modelos atuais de sucesso na sociedade não passarem mais necessariamente pelos bancos acadêmicos, a crença na educação como promotora social é a função primária que se espera das instituições educacionais. Sejam elas voltadas ao ensino básico ou superior, as escolas significam ainda a promessa da sonhada carreira profissional. Longe de se constituírem exemplos isolados, os fatos que serão relatados revelam-se tão triviais que os meios de comunicação e as redes sociais se ocupam intensamente com esta temática. Nestes tempos de pandemia do Covid 19 as sociedades de todo o planeta se viram obrigadas a modificar subitamente seu cotidiano, dentre as mudanças, encontra-se a educação formal, que da noite para o dia, tornou-se plenamente virtual. Diante da nova realidade, os desafios pedagógicos trouxeram à tona aspectos que revelam o enraizamento cultural tecnicista incrustado no meio social. Em duas semanas de aulas online pudemos presenciar mães, em grupos de whatshapp, desesperadas com o futuro dos filhos, justificando defasagem de conteúdo (cabe ressaltar que eram de crianças de sete e oito anos de idade, alunos da rede particular de ensino). Estas mães se mostraram indignadas e impacientes por precisarem ajudar os filhos no estudo, declarando estarem “pagando para elas ensinarem”. Apontaram ainda, que,



neste momento, o importante eram os conteúdos essenciais, que poderiam abnegar da arte e de um projeto socioemocional adotado pelo colégio (justamente conteúdos que priorizam aspectos estéticos e emancipatórios). Almejando o mercado e o crescimento econômico pelo consumo, a educação visa a satisfação como uma solução para todos os problemas, o exemplo demonstra uma insatisfação relacionada a um produto (conhecimento) que não estava sendo entregue pela escola (fornecedor) aos consumidores (pais e alunos) “dentro das normas exigidas pelo mercado”, conforme visão destas progenitoras.

Ligadas à eficiência, competitividade, custo, eficácia, as mudanças educacionais têm como meta abastecer o mercado, finalidade que deve ser garantida pelo desenvolvimento de competências direcionadas ao emprego e virtudes vinculadas ao mundo fluído, como flexibilidade e mobilidade. As rápidas transformações intensificam as mudanças nas políticas e métodos educacionais, gerando incertezas, inseguranças e insatisfações, especialmente aos educadores e gestores educacionais. Cumprir metas, esgotar o conteúdo, atingir índices, a escola tem cada vez mais se assemelhado a uma empresa, cujo objetivo se resume a “entrega” de seu produto - o conhecimento, a um determinado público – alunos e pais. A realidade atual das instituições de ensino, é que, progressivamente são vistas e avaliadas como empresas, a "privatização" e a "individualização" das situações de ensino e aprendizagem é um dos efeitos das pressões “desinstitucionalizantes” do sistema educacional. Conforme Bauman, como consequência, avistamos a gradual e implacável mudança da relação ortodoxa professor-aluno por uma relação mercantil: fornecedor-cliente ou comércio-comprador (Porcheddu, Rezende, & Bulgarelli, 2009, p. 670). Pode-se acrescentar ainda a relação patrão-empregado, muito comum, sobretudo em instituições privadas, em que pais e alunos consideram professores como seus funcionários particulares. Retomando o relato sobre as mães insatisfeitas com o ensino online, a pressão por elas formada, aliada a outros fatores, levaram a instituição escolar a decretar férias para poder adequar as aulas on-line às “exigências” de pais e alunos.

Outra ocorrência, um exemplo trágico, em alguns momentos cômico torpe, nas palavras do poeta, crítico literário e professor António Carlos Cortez, é descrito em seu texto “Professores no ‘Preço Certo’: a ascensão da insignificância”<sup>6</sup>. Nas suas palavras, o que aconteceu neste programa, mais tem contribuído para o rebaixamento mental dos portugueses, deveria seria ser considerado o ápice da alienação. Mas, ao invés disso, foi celebrado como uma “coroa de louros” por estes docentes, o “facto de ninguém ter gritado em alto e bom som que

---

<sup>6</sup> <https://www.publico.pt/2020/06/25/opiniao/opiniao/professores-preco-certo-ascensao-insignificancia-1921757>

tal participação envergonha a classe é mais um óbvio sintoma da ‘apagada e vil tristeza’ a que o sistema educativo chegou”. Participar num programa inimigo de qualquer ideia de cultura representa a ditadura do banal, onde, segundo o autor, insultos a Camões geraram risos e sorrisos. Entretanto, os “profissionais da educação” tiveram direito ao reconhecimento nacional, relata o crítico que não seria tão grave e triste se não fosse a classe docente uma das mais desprezadas pelos governos (no caso, portugueses) nos últimos 20 anos. Assegura Cortez que estes docentes prestaram um mau serviço a todos os seus colegas, é uma marca evidente da “máquina totalitária que, como um rolo compressor, esmaga quaisquer valores que deveríamos ter por perenes, padronizando as massas, transformadas em consumidores acríticos de conteúdos de grau zero”. O crítico alega que uma educação que dê preferência às facilidades imediatistas será nada mais, nada menos que a “reprodução da sociedade civil hoje desvitalizada, sem memória e sem história”. Este caso, como o primeiro relatado, revelam a banalidade com que o conhecimento frequentemente é tratado, e, ainda, a sujeição alienada da própria educação às demandas de uma cultura capitalista, hedonista e imediatista.

São pressões que chegam do governo, para que se “acompanhe” os movimentos fluidos do mundo econômico, dos estudantes, pelas volúveis demandas do mercado de trabalho e de sua imprevisibilidade, e, ainda, do mercado, pela perda do monopólio das instituições escolares como tutoras do conhecimento. A educação acompanha a dinâmica tecnológica e progressista da atualidade, contribuindo com que os cidadãos padeçam com a espantosa velocidade dos objetos inovadores que aparecem e desaparecem, com o excesso dos objetos de desejo como também dos objetos de conhecimento (Bauman Z. , 2013b, p. 22).

Em economias supostamente caracterizadas pelo conhecimento e pela informação, como as dos países ocidentais, o sucesso econômico se orientou por muitas décadas fundamentalmente pela educação. Pela liquidez atual, a garantia de “sucesso” assentada sobre o conhecimento (leia-se, escolarização) para mobilidade social ascendente, já não é tão contundente. Em tempos capitalistas sólidos a conquista de um diploma universitário denotava a certeza de boas profissões, prestígio e prosperidade. Na era líquida, o mercado de trabalho para portadores de diploma está encolhendo (Furlan & Maio, 2016), e, hoje, qualquer classe de diplomados tem enfrentado altas probabilidades de empregos inseguros, em tempo parcial, aquém de suas habilidades, abaixo das expectativas ou ainda, o desemprego. É desta forma que as modificações aceleradas da vida contemporânea exigem a busca permanente de aprendizagem e de atualização de conhecimentos, com a promessa do indivíduo se manter competitivo, acompanhando as demandas de trabalho qualificado, também em constante modificação.

### 2.3 Novos horizontes, uma nova era – a era do conhecimento

*... e sentir que o caminho te fortaleceu. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*Um mundo imenso, diverso, em constante e rápida transformação, revela-se durante a viagem. O bilhete capaz de conduzir sempre ao trem, em qualquer estação é o conhecimento. Permanecer no trem e ainda ajudar os que estão à margem a adentrar para fazer a viagem com maior segurança e plenitude, requer uma racionalidade plena: técnica e sensível.*

Contraditoriamente ao exposto no tópico anterior, onde é averiguado que a educação formal já não é mais sinônimo de garantia profissional, este tópico defende a ideia que, estamos adentrando à era do conhecimento. Tal contradição se fundamenta no fato de que, a formação acadêmica tradicional, voltada excessivamente à técnica, compartimentada e rígida, não tem auxiliado à construção do conhecimento, mas à adaptação ao já existente. Haja vista, a nova realidade, em constante mutação, passa a exigir dos profissionais um aprendizado constante, para além da escolarização formal, e, ainda, uma atitude empreendedora, criativa e sistêmica. Por termos adentrado numa era altamente tecnológica, a grande maioria dos trabalhos feitos até hoje por humanos começam a ser substituídos por máquinas, especialmente os repetitivos e que não exigem grandes reflexões. Fontes diversas, incluindo autores como Schwab (2016) e Brynjolfssone McAfee (2015), o relatório empresarial Deloitte (2014), publicações como Harvard Business Review, HSM Management, estimam que em poucas décadas as máquinas irão dominar além do trabalho pesado, o mundo dos negócios, afirma Tarcis Prado Jr. (Prado Jr., Medeiros, & Belli, 2020). Este processo foi denominado por Schwab de “Quarta Revolução Industrial”. Conforme as fontes deste estudo, em média “60% das profissões atuais podem desaparecer ou ser substituídas em menos de 20 anos pela Inteligência Artificial. As áreas “menos criativas” são as mais ameaçadas pela Inteligência Artificial”. A era da Quarta Revolução Industrial exige pessoas autônomas, críticas, criativas (os tais mísseis inteligentes abordados por Bauman), que saibam ainda conviver e trabalhar em equipe. Indivíduos que saibam pensar “fora da caixa” – termo popular utilizado para designar o pensamento não adaptativo, criativo, que procura enxergar as coisas além de como elas se apresentam, busca solucionar problemas, inovar. Neste sentido, a educação formal, voltada a uma pedagogia tradicional, transmissiva e bancária, revela-se ainda distanciada das reais necessidades que o mundo está passando, em termos profissionais. Para Bauman

Seria prematuro e irresponsável dizer que o planeta como um todo está entrando na era pós-industrial (...) Continuamos a viver numa sociedade capitalista, mas os capitalistas que dão o tom e aguentam as consequências não são mais proprietários de minas, docas, siderúrgicas ou fábricas de automóveis. Na lista dos americanos mais ricos, correspondendo a 1% da população, apenas um em cada seis nomes pertence a um empresário da indústria; os demais são financistas, advogados, médicos, cientistas, arquitetos, programadores, designers e todos os tipos de celebridade de palcos, telas ou estádios. As maiores fortunas são agora encontradas na manipulação e alocação de finanças e na invenção de novas engenhocas tecnológicas, aparelhos de comunicação e artifícios de marketing e publicidade, assim como no universo das artes e do entretenimento; em outras palavras, em novas ideias, ainda inexploradas, criativas e atraentes. São pessoas com ideias brilhantes (leia-se: vendáveis) que hoje habitam o espaço situado no topo da pirâmide. São essas pessoas as que mais contribuem para o que agora se entende por “crescimento econômico” (Bauman Z. , 2013b, p. 61).

O gestor empresarial Marcos Cavalcanti<sup>7</sup> (2009) afirma que fomos educados para uma sociedade caracteristicamente industrial, e que já adentramos na “sociedade do conhecimento”. O conhecimento tem se tornado o fator de produção mais importante que terra, capital, trabalho, energia e matéria-prima juntos, trazendo consequências na vida como um todo, para Cavalcanti, numa sociedade industrial a competição impera, pela lei da escassez (carência de matéria-prima, fornecedores, compradores). Na sociedade do conhecimento, o lema é compartilhamento, quanto mais conhecimentos gerados e compartilhados, mais riquezas são obtidas, o diferencial passa a ser a pessoa, pelo seu conhecimento. Porém, Cavalcanti verifica que a visão predominante ainda no mundo é cartesiana, visão que ordena problemas complexos decompondo-os em pequenas partes, dividindo para governar (visão pedagógica tradicional). A visão cartesiana é observada na compartimentalização da educação, que, segundo Cavalcanti, é uma das grandes responsáveis pela subjetividade atual da humanidade, dada sua postura mental e existencial em que a cisão e a fragmentação imperam. Conforme Mari Regina Anastacio (2012, pp. 3-4) vivenciamos “uma cultura reducionista de visão linear e de separatividade, fortemente marcada pelo mecanicismo, individualismo e determinismo”, tal

---

<sup>7</sup> Programa Café Filosófico CPFL [https://tvcultura.com.br/videos/65991\\_a-diferenca-na-era-do-conhecimento-e-na-era-industrial.html](https://tvcultura.com.br/videos/65991_a-diferenca-na-era-do-conhecimento-e-na-era-industrial.html)

visão, associada à ciência clássica, trata o objeto separado do seu observador. Tudo pode ser previsto e controlado, cada parte é vista em particular, de forma a abranger os fenômenos da natureza e suas significações isoladamente. Contrapondo ao modelo cartesiano, científico e matemático, Cavalcanti defende a visão sistêmica, que, como o próprio nome sugere, privilegia a apreensão complexa e globalizada da realidade. Os contextos educacional, cultural e social requerem uma mudança de paradigma, para que se dissemine a capacidade perceptiva da totalidade e complementaridade.

Dentre os meios de comunicação, a internet, conforme Cavalcanti representa uma grande transformação, de abandono de padrão, uma visão de comunicação, como disse Pierre Levi, de “um para muitos” para uma comunicação de muitos para muitos. Por ser inteligência coletiva, construção coletiva do conhecimento, onde a colaboração se manifesta, apresenta um potencial imenso para a ampliação da percepção sistêmica. Utopia ou não, visão sistêmica por Cavalcanti, míssil inteligente para Bauman, emancipação para Adorno ou, educação para a autonomia para Freire, cada qual, a sua maneira, deu sua contribuição em direção a uma educação abrangente, significativa. Baseada numa pedagogia que promova o desenvolvimento de competências para que as escolhas individuais sejam baseadas numa visão global, crítica, ética, humana, sensível e criativa. Passaporte fundamental para a inserção plena do indivíduo no mundo do conhecimento.

Para Bauman o panorama não é favorável, pois no cenário capitalista a esfera individual é sempre o que está em primeiro plano, a ascensão pessoal é o objetivo excepcional de vida e a existência humana é ditada pelos mercados. As chances de libertação, para o sociólogo, são pequenas, pois as possibilidades são instigantes e as incertezas ainda maiores. Ao procurar acompanhar as novidades e os fluxos do mercado, os programas curriculares nas instituições de ensino não contribuem para a visão sistêmica, nem para a emancipação. É preciso

que se criem consciências críticas, cientes de que a educação está também nas mídias, nos movimentos sociais, nos espaços públicos de encontro da diversidade, dilatando a perspectiva da educação (...) precisamos instigar o pensamento e a prática numa perspectiva que supere as atuais contradições dos sistemas educacionais, na esperança e convicção de que a mudança é possível e que a luta por uma genuína revolução cultural precisa ser gestada/construída com base no entendimento sobre a pluralidade e a diversidade do mundo e de seus habitantes, superando as exclusões, desigualdades e distopias sociais (Furlan & Maio, 2016, p. 297).

Há de se considerar que o conhecimento não se reduz ao ensino formal, o acesso a aprendizados das mais diferentes naturezas tem se expandido exponencialmente com a expansão da internet. Com Bauman e Cavalcanti, conclui-se que, na era pós-industrial, a mina de riqueza e poder está, cada vez mais representada pelo conhecimento, pela inventividade, imaginação, pelo saber pensar e desejar pensar diferente. Escolas voltadas à transmissão de conhecimentos fazem parte de um passado sólido, hoje, as instituições de ensino devem se voltar à construção de conhecimentos, o que abrange apreender semelhanças, prescindir o essencial, criar conceitos, formular generalizações, aponta Renato Kraide Soffner (2014). Consiste ainda em arquitetar modelos, inventar métodos para testá-los, como ainda, “derivar de nossos modelos formas de agir ancoradas na realidade e coerentes umas com as outras”. Para abranger tais competências, a pedagogia educacional deve estar embasada no desenvolvimento da autonomia do pensamento, da criatividade, originalidade, discriminação e apreciação sensível - uma formação, ao mesmo tempo, crítica e estética. A educação estética é um dos caminhos para a autonomia da consciência humana, e, também, para se trilharem novos caminhos da inteligência, em que os logaritmos ‘ainda’ não superaram o ser humano. É preciso atualizar não apenas as capacidades técnicas, pois se a educação para o trabalho deve ser permanente, a urgência é ainda maior para uma educação para a cidadania, admite Bauman (Porcheddu, Rezende, & Bulgarelli, 2009, p. 681). Esta conexão baumaniana com os ideais pedagógicos frankfurtianos e, ainda, freirianos se apoia em dois pilares da inteligência essenciais na formação educacional: raciocínio lógico e técnico - instrumental e raciocínio crítico e estético - sensibilidade.

Uma educação realmente libertadora só é possível pela superação de ideologias que embaraçam e camuflam as contradições de injustiças, desigualdades, violência e tensões sociais, pelo véu da ‘pseudoracionalidade’, Romeiro (2015, p. 7). Fundamentar filosoficamente a racionalidade emancipatória do formar com práticas pedagógicas que dilatam o sentido de razão dentro das escolas, para que esta não permaneça restrita ao pensamento científico e instrumental. Visto que este modelo dominante tem se revelado limitador de outras formas de pensamento e de percepção da realidade, especialmente no tocante à experiência humana. Num impulso adorniano de que uma cultura verdadeiramente fecunda tensiona a apropriação do *modus vivendi* da sociedade, ao manter nos indivíduos a potência criativa, ressignificadora e transformadora da natureza e da sociedade, fora disso, é domesticação do homem.

A perda da aptidão à experiência é apontada por Adorno como o defeito mais grave da organização da sociedade atual (Neuvald, 2013, p. 22); a função da experiência é extrapolar os

processos ordenados e dirigidos, por se relacionar com a memória involuntária, a qual confere maior profundidade à ela. A perda da capacidade experiencial culmina com a vitória do poder totalitário sobre o individual e da uniformização sobre a diferenciação, numa sociedade vazia frente à onipotência do poder de troca. Segundo Neuvald, ao se negar a possibilidade da experiência, contribui-se para a carência de imagens e de formas e para a perda da tradição, a autonomia do espírito tende a ideologizar o existente. Seguindo esta lógica, para Bauman, na ideologia do consumo, a experiência é centrada no imediatismo, na satisfação dos desejos, não na experiência que agrega sabedoria à vida (Silva P. F., 2012, p. 111). A experiência estética ‘legítima’ é capaz de ativar a potencialidade experiencial humana, plena, tema que será abordado no terceiro capítulo do trabalho.

A “contestação pós-moderna coloca em questão o papel das ‘grandes narrativas’ e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno”, revelam Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2011). Neste sentido, existem incontáveis projetos e grupos de educadores por todo o mundo que trabalham a favor de uma mudança significativa na educação, engajados no objetivo de uma educação significativa. Para Edmund O’Sullivan (2004.), a passagem do modernismo para a pós-modernidade implica que a estrutura educacional tome uma perspectiva de transformação, dentro de uma perspectiva mais abrangente e integrada. É fundamental a “derrubada dos muros escolares” para que a escola se vincule cada vez mais à vida fora dela, inserindo-se num contexto ampliado para a formação individual e coletiva. O movimento de educação pós-moderna tem por dever avaliar as concepções que constituem o núcleo de nossas noções de educação e currículo, conseqüentemente, tudo o que entendemos como conhecimento educacional.

#### **2.4 Fim do segundo percurso: Síntese da temática educação pelo embasamento teórico de Adorno, Z. Bauman e Freire**

*É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*Adentrar com profundidade nas questões capitalistas pode constituir uma ponte para a percepção de que a existência humana é muito mais do que a sociedade nos apresenta. Fortalece-nos como seres humanos. Pode, ainda, ser o caminho da cobiça, da ambição, do ego. Fortalece-nos como indivíduos, individualizados, individualistas.*

Direcionada ao desenvolvimento científico e econômico, a sociedade capitalista impulsiona uma educação que visa alimentar o modelo amplamente tecnicista, voltado ao mercado, direcionada à manutenção do poder econômico e ideológico. Por ancorar a

subjetividade humana numa racionalidade instrumental, lógica, distanciada da ética e da reflexão, a racionalização extremada da sociedade capitalista, reforça uma educação que confirma dialogicamente a realidade racional em que se destacam o individualismo e a alienação.

Adorno e Bauman, em suas respectivas épocas, ocuparam-se imensamente com a probabilidade latente das atrocidades como as de Auschwitz se repitam. Apontando não ser admissível ao ser humano, considerado um ser racional, atos de tamanho egoísmo e crueldade, ambos os autores presumiram a presença de um padrão de consciência atrofiado e análogo nas sociedades atuais. Asseveraram ainda que, não se deve considerar violência e crueldade apenas os atos físicos, mas também os morais, psicológicos e discriminatórios, um dos pontos fundamentais entre os teóricos é a oposição e a superação das, cada vez mais modernas, formas de alienação por meio de uma educação plena (humanista, crítica, sensível e autônoma).

O culto ao saber técnico, instrumental como padrão ideológico, revela uma forma de pensamento que mobiliza o indivíduo a objetivar simplesmente a sua individualidade, seu bem-estar, sua qualificação para o mercado de trabalho, seu valor mercantil. A formação pela educação ao não se referir à busca de sentidos existenciais e ao desenvolvimento da consciência do indivíduo, visa, o sucesso profissional e status pessoal, a semiformação adorniana. Conduzida pelo e para o mercado, a educação para a semiformação apresenta os mesmos atributos deste mercado, inconstância e inconsistência, prioriza a eficiência e a competitividade, promete formar vencedores, os primeiros lugares nos vestibulares, concursos, vagas de emprego. Como não há primeiros lugares para todos, este modelo educacional é, no mínimo, irreal, frustrante, elitista e discriminatório, a pedagogia para o mercado acaba por incentivar o egocentrismo, a competitividade, em detrimento de valores humanos básicos, como a empatia, o altruísmo, a solidariedade, a humanidade.

A ideologia mercadológica e os valores da indústria cultural incutidos na educação evidenciam elementos engenhosos e cruciais que refletem a realidade cultural, mesmo com o amplo acesso às informações, mídias, conhecimento, a crítica ao sistema é abafada. A educação tem se tornado parte do processo, visto que deveria ser resistência, esta é uma questão fundamental para que se possa compreender para onde a formação, ou, a semiformação apontada por Adorno está conduzindo a sociedade ou está sendo conduzida por ela (Romeiro, 2015, p. 32). Posto que deveria potencializar a formação autônoma, consciente do indivíduo, a educação, é, com frequência, um impedimento a ela; a hegemonia nos processos formativos ao incapacitar e ofuscar a percepção é a própria representação da barbárie do conhecimento, alega Romeiro. Porém, admite o autor, que, mesmo neste aparente “caos formativo”, as escolas ainda



assim cumprem um papel importante na sociedade e, até a escola mais precária é melhor que sua inexistência. Adorno evidencia sua defesa por um projeto educacional que liberte o homem, uma formação humanística, para a resistência, para a consciência crítica, para a autonomia do indivíduo e da coletividade, utilizando-se ainda da razão para alcançar o objetivo kantiano de maioridade. Conforme Bauman, a educação não deve ser limitar a reproduzir a realidade, mas enxergar para além dela; uma educação que, completa Freire, ao se aplicar à construção e à formação humana, volte-se à transformação social.

Um chamamento aos dirigentes e representantes da educação formal para a construção de uma nova consciência do papel das instituições escolares, da educação como um todo e do próprio indivíduo na sociedade, para uma maior compreensão do cidadão, sobre si mesmo, sobre seu semelhante e acerca de sua percepção de pertencimento no mundo como um todo. Ao se voltar para a sua essência, que a educação venha a despertar a plenitude das potencialidades individuais, e que não se ocupe apenas à transmissão de informações e conhecimentos. Enfim, estimule o pensamento reflexivo e crítico, para a formação do indivíduo numa dimensão ampla, contribuindo enfim para o processo de libertação do homem (emancipação adorniana).

Uma dimensão humanista na educação é o caminho ideal para esta finalidade, se não uma mudança pela educação, ao menos uma mobilização para a mudança por meio dela. Numa era onde o conhecimento está cada vez mais difundido e pulverizado, a educação formal deve ser repensada auxiliando os educandos na sua própria busca pelo conhecimento. A escola deve se local onde se estimule a análise de fatos, partilha de informações, a crítica, a reflexão, a criatividade, a imaginação, para uma visão sistêmica e globalizada. A educação, na óptica adorniana, não deve ser considerada uma modelagem de pessoas, a partir do seu exterior; também não é uma mera transmissão de conhecimentos, abominada igualmente por Freire, mas, a produção de uma consciência verdadeira, e, ainda, uma exigência política (Adorno T. W., 1995, pp. 141-142). Para Bauman, embora o sistema educacional esteja dominado pelo jogo consumista e pareça exercer um poder muito limitado, possui ainda uma força de transformação, segundo ele, a educação pode ser considerada um dos elementos promissores para uma revolução. Neste sentido, mesmo que a educação não possa tudo, alguma coisa fundamental ela pode, conclui Freire (2005, p. 112).

### **Capítulo 3 A beleza da viagem: Educação Estética, o desenvolvimento da sensibilidade para a emancipação do indivíduo**

*É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*Para olhar é preciso aprender a ver. Para ouvir, igualmente. Conforme Nietzsche (citado em Alves R. , 2005, p. 23) a educação deveria, primeiramente, ensinar a ver, pois, ter olhos e ouvidos não significa ter capacidade de olhar e ouvir sensivelmente. Nesta viagem, para ver a beleza das paisagens, ouvir e reconhecer os sons da natureza é preciso educar os sentidos e os sentimentos. Aprendemos que um dos segredos da sensibilidade está na arte de se experienciar a arte.*

“Com a semiformação, não há espaço para a memória, para a criação estética, para os sonhos poéticos, a linguagem tornou-se procedimento matemático” (Romeiro, 2015, p. 43). A plenitude da existência humana se caracteriza por uma conexão entre duas categorias do conhecimento: razão e emoção, que, por outras ópticas, podem ser descritas como ciência e filosofia, conceito e significado, compreensão e intuição. Uma formação plena não é possível tomando por base apenas aspectos de uma única categoria.

Por este ângulo, esta dissertação busca abranger o saber humano numa amplitude ampla e intensa, para tanto, o conjunto deste trabalho deve ser encarado como uma associação de pensamentos acerca da subjetividade contemporânea, especialmente no tocante cultural, estético e educacional. A aproximação dos pesquisadores se faz não pela totalidade de sua obra ou teoria, mas por conexões de pensamentos, pontos convergentes, que levam à compreensão sobre a relevância da experiência estética na formação humana. Deste modo, no capítulo anterior foi explanado sobre a semiformação adorniana, como um impedimento à formação plena, justificando que a educação no mundo moderno e contemporâneo é predominantemente unilateral, ao supervalorizar o aspecto instrumental do saber com vistas a retroalimentar o cenário capitalista.

A formação, ao denotar a educação global do sujeito, inclui o aprendizado intelectual, como também, o saber emocional, estético, ético, sensível. Em defesa da arte formadora, para o capítulo atual, o aporte teórico se compõe pelos pensadores Adorno, Benjamin, Marcuse (frankfurtianos), Bauman, Freire, Vygotsky, além de estudiosos que seguem estes referenciais teóricos ou seguem linhas de raciocínio análogas. João Francisco Duarte Jr., educador brasileiro, pesquisador e filósofo da arte, será amplamente citado por seu proeminente trabalho de pesquisa na área da arte-educação. A convergência entre eles se faz em defesa da educação para a emancipação e autonomia humana e da arte como possuidora de uma competência intrínseca neste processo.

A filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia compõem áreas do conhecimento dedicadas a refletir questões abrangentes, da universalidade, quanto da própria essência humana. A arte, também considerada uma área do conhecimento é portadora de uma competência singular neste sentido, tal seu poder de abstração, subjetividade, além do tônus envolvente, experiencial. Por meio de imagens, movimentos e sons, a arte suscita uma poderosa mobilização dos afetos, manifestando-se como instância de celebração de valores e reconhecimentos ideológicos (filosóficos, sociológicos, psicológicos e culturais), bem como a articulação e a contestação desses mesmos valores, aponta André Barcellos Carlos de Souza (2014, p. 129). Conforme o autor, a arte representa uma possibilidade de se pensar a educação mediada por processos formativos e de socialização, e, ainda, por conteúdos a serem internalizados, de modo a contribuir para o desenvolvimento do sujeito. Nesta perspectiva, Duarte Jr. (2007), aponta que a arte ao objetivar expressar a visão humana em uma criação artística, externaliza as percepções de mundo do indivíduo, suas ideias e emoções. Num movimento dinâmico de internalizar as percepções externas e, ao mesmo tempo, externalizar as sensações internas, a arte mostra uma capacidade ímpar de crescimento e autonomia, aproximando-se do objetivo educacional aqui proposto – a emancipação adorniana.

### **3.1 Parada na Estação da arte: A arte na primeira fase da modernidade**

*Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*A viagem possibilita imensas experiências sensíveis. Neste vasto planeta, o ser humano é o único ser vivo com a capacidade de sonhar e de criar. O homem é imagem e semelhança do criador, é ao mesmo tempo, criador e criatura. Na arte a vida se manifesta, assim como na vida a arte é manifestada.*

A arte é elemento fundamental da existência humana, manifestação da subjetividade individual e coletiva, que enriquece a trajetória do homem, desde as épocas mais remotas. A formação do indivíduo relacionada à arte também não é uma novidade, é um assunto explorado por diferentes estudiosos desde os tempos mais remotos, dentre eles: Aristóteles, Hegel, Marx, Kant, Freud, Lukács, Schiller, Adorno, Marcuse e Benjamin, afirma Juliana Castro Chaves e Daviane Rodrigues Ribeiro (2014, p. 13).

Intencionando refletir acerca do papel da arte no contexto contemporâneo, propõe-se um recuo ao século passado e à Adorno, que constatou, que “a fatalidade de toda e qualquer arte é ser contaminada pela inverdade da totalidade dominadora” (Adorno T. W., 1970, p. 72). Se o filósofo vivenciasse as condições da arte nos dias de hoje seguramente reafirmaria esta

frase com ainda maior convicção.

O que seria o tríptico central da obra adorniana: A Teoria Estética, a Dialética Negativa e outra obra de filosofia moral, não chegaram a se concretizar em consequência de sua morte em 1969. Para uma melhor compreensão da arte nas sociedades capitalistas, é imprescindível relacionar o conceito filosófico de Indústria Cultural à Teoria Estética, articular arte e técnica no desenvolvimento da cultura e assim revelar as possibilidades estética para a crítica à sociedade (Maia A. F., 2000, p. 30). Mesmo presenciando a rendição da arte ao mercado, Adorno foi um dos pensadores que acreditou firmemente no poder emancipatório da arte; a “Teoria Estética” – uma compilação póstuma – se concentra na reflexão estética, de onde se abrem e se cruzam reflexões de outras dimensões da sociedade contemporânea. O livro é composto por 173 ensaios, sendo que três deles são destinados ao conceito de experiência estética, assegura Ranielly do Nascimento Kiihl (2013, p. 49). Por sua linguagem nada informal e pelo fato de que não ter passado por uma revisão do autor, “Teoria Estética”, segundo Kiihl, representa uma constelação de reflexões acerca da estética, profundas e coerentes, porém sem coerência formal e estrutural rigorosa. No decorrer da obra, Adorno reflete sua renúncia a todo e qualquer fetichismo, colocando a arte num patamar de competência para a emancipação do indivíduo, de forma a libertá-lo da alienação dominante, confiando no aspecto inerente da arte para educar, construir, ascender o indivíduo.

A compreensão adorniana, anterior ainda às compilações que resultariam em “Teoria Estética”, aponta que, com a cultura global dominante de desmistificação do mundo, desencantamento e racionalização extrema, a arte, aliando-se à indústria da cultura, foi perdendo seu caráter emancipatório. Em “Dialética do Esclarecimento” (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 19) assinalam o Esclarecimento, desencadeado especialmente pelo Iluminismo, como um projeto de desencantar do mundo, conforme Arendt, tanto o mito como o simbólico foi abolido e a imaginação foi substituída pelo saber-racional. A vida moderna deu espaço ao cognitivo em prejuízo do sensível, rompendo-se o laço que um dia uniu a vida contemplativa à vida ativa, asseguram Marcelo de Andrade Pereira e Gilberto Icle (2009, p. 30). Neste sentido,

Onde a arte se pretende por si mesma ser alegre e, com isso, tenta adaptar-se a um uso que, segundo Hölderlin, nada de sagrado pode mais servir, acaba reduzida a simples necessidade humana, traindo seu conteúdo de verdade. Sua vivacidade disciplinada adapta-se ao mecanismo do mundo. Encoraja os seres a se deixarem levar pelo que é status quo, a colaborar. Eis a forma de desespero

objetivo (Adorno T. W., 1996, p. 4).

Por manifestar a subjetividade, a arte reflete o homem em seu tempo e espaço, e, por estar associada às manifestações estéticas provenientes de percepções, emoções e ideias, seu próprio conceito se modifica dentro da perspectiva espaço-temporal. Teóricos de diversas épocas históricas buscaram uma definição universal de arte, porém perceberam que ela é circunstancial, depende de questões não apenas culturais, mas, históricas, sociais, políticas, geográficas, linguísticas, econômicas/mercadológicas. Logo, o conceito de arte é dinâmico, variável, ajusta-se à época e às realidades culturais.

No ocidente, as obras artísticas que se evidenciaram ao longo da história, obtiveram êxito não somente por seu valor intrínseco, mas por se colocarem à mercê dos domínios econômicos e religiosos. Na Antiguidade, os artistas eram patrocinados por mecenas e nobres, as obras representavam a excelência humana e simbolizavam a perfeição e a beleza. Já, na Idade Média, a arte teve seu espaço circunscrito à religião, aos padrões, temáticas e desígnios da igreja; um instrumento de aproximação com o divino, ou melhor, com a formação ideológica e dominadora da religião católica. Uma breve síntese de como estes povos se conectavam com a arte, pelo contexto social, cultural, ideológico e pelo papel que ela assumia na sociedade. Com o desabrochar dos comércios, das navegações, culminando no capitalismo e na globalização, a arte não mais depende de mecenas, patrocinadores, mas da venda direta de sua obra. Neste novo modelo de vida, com novas tecnologias e com a abertura comercial, a arte se libertou também de certos padrões formais e conceituais, o que resultou em maior expressividade e liberdade criadora, por não limitar mais à função de representante fiel da realidade.

Como os pesquisadores da Teoria Crítica consideravam a arte e como enxergavam sua função numa sociedade envolta num capitalismo sólido? Em “Teoria Estética” (1970, p. 12) Adorno aponta que a “arte tem o seu conceito na constelação de momentos que se transformam historicamente; fecha-se assim à definição”. Diante de tal afirmativa, fica claro sua posição quanto a complexidade conceitual do termo, como o entendimento acerca da inerência da arte ao momento civilizatório ao qual possa estar circunscrita. No decorrer dos textos, Adorno argumenta que a “definição do que é arte é sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se” (Adorno T. W., 1970, p. 13).

Apesar da aparente impossibilidade conceitual, Herbert Marcuse assinala que devemos nos ater a alguns parâmetros para buscarmos uma definição de arte (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 14), para Marcuse, há a necessidade de se refletir sobre certas qualidades da arte ao longo da

história e dos diferentes movimentos estilísticos, que permanecem inalteradas. Para ele, estas propriedades são: caráter político, propriedade revolucionária, universal, como também sua alteridade, transcendência, forma estética, beleza e a capacidade de estimular a sensibilidade. Poeticamente, Marcuse (1986, p. 79) aborda o tônus social da arte ao revelar que a batalha da arte contra a reificação acontece ao fazer a palavra petrificada falar, cantar, ou até mesmo, dançar; para ele a arte é detentora de um impulso revolucionário, que, apesar de não realizar a transformação automática da sociedade, é parte desse processo. Conclui este filósofo que se existe alguma arte voltada à consciência coletiva, é a que une os indivíduos à uma necessária e universal consciência libertadora (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 14).

Ao seguir os princípios de Kant, que afirma que nosso juízo de belo está intrinsecamente ligado à percepção de uma finalidade no objeto, a percepção adorniana aponta para a impossibilidade de se compreender ou determinar este fim, pois que ele é inerente a arte. Nesta perspectiva, Adorno descreve que, com o capitalismo e a indústria cultural, a arte passou a determinar um fim fora dela, vinculado à cultura de massas e ao mercado de consumo, deixando de ser autêntica. Conforme este filósofo, a arte só é detentora de sua verdade quando ultrapassa o que é simplesmente representado no conceito, revela Alex Sander Silva (2015, p. 224), a arte deve funcionar como uma antítese social, e não se deduzir desta pelo imediatismo. O valor social da arte se encontra exatamente quando apresenta uma atitude de negação, antagonismo, autonomia e contradição diante da sociedade capitalista e racionalista. A esfera da qual a arte se situa “corresponde à constituição de um meio interior aos homens enquanto espaço da sua representação: ela toma previamente parte na sublimação” (Adorno T. W., 1970, p. 19).

Considerando a expressão sublimação em Adorno, chegamos a Walter Benjamin, filósofo igualmente frankfurtiano, que ponderou que a arte, para ser considerada autêntica, deve estar envolta por uma espécie de aura, algo que a sublima, que lhe confira identidade, autonomia e tônus vital. O termo aura, para Walter Benjamin, aplicado às questões estéticas denota algo especial, singular, cujos elementos espaciais e temporais conferem um espectro único de um elemento distante por mais próximo que esteja (Benjamin, 2018). Fundamentalmente, a arte autêntica na concepção benjaminiana se baseia em três pontos: os princípios de originalidade, autenticidade e unicidade. Desta forma, Benjamin, assim como Adorno, olhava com profunda decepção o fato dela ter se aliado à indústria cultural, à reprodutibilidade, pois, resumindo-se a objetos de consumo, perdeu sua “aura” – na expressão benjaminiana. O que se observa atualmente, é uma total estetização do mundo, em que, a arte se mostra frequentemente descontextualizada de sua essência, ou vinculada a contextos contraditórios e mercadológicos. Torna-se reificada (coisificada), já não é capaz de conduzir à sublimação, ao despertar do

indivíduo, servindo contra sua própria essência libertadora, corrobora com a anestesia dos valores e dos sentidos, auxilia no processo de insensibilização da subjetividade, ao preservar e expandir a alienação.

Duas propriedades da concepção de arte para Adorno são: a questão do belo e da função da arte. O conceito de belo clássico, arraigado no arquétipo ocidental, corresponde aos princípios de perfeição, equilíbrio, harmonia; compreensão pautada numa lógica racional, onde a beleza é, assumidamente, matemática e lógica. A beleza clássica impôs uma racionalidade de negação do feio; porém, o belo, conforme Adorno, já não equivale à representação fiel da realidade, mas na concepção de que o belo pode parecer feio, como também o oposto. A arte moderna, na perspectiva adorniana, não significa uma negação dos valores e princípios morais e artísticos, mas uma transgressão e fuga aos conceitos preconizados pelo racionalismo e pela indústria de cultura massificada. Desta forma, conclui-se que nem todas as categorias de arte sucumbiram à indústria cultural e à massificação, sendo possível ainda crer no potencial da arte e dos artistas como fomentadores da transformação e da libertação do homem.

A questão do caráter emancipatório da arte parece ser uma propriedade fundamental para o entendimento do termo para Adorno, para ele “as obras de arte que se apresentam sem resíduo à reflexão e ao pensamento não são obras de arte” (Adorno T. W., 1970, p. 142). Esta particularidade reside ainda na própria não utilidade da arte, na filosofia adorniana as obras só podem ser consideradas arte se tiverem um fim em si próprias, caso contrário, passam a depender de algo externo que retiram delas a autonomia e a liberdade. Neste sentido, a finalidade da arte, para os frankfurtianos Adorno, Marcuse e Benjamin, é ao mesmo tempo individual e social, emancipando o homem para a transformação da sociedade; finalidade que não depende de algo exterior a ela, pois a arte é completa em si mesma.

Se existem coisas úteis à vida, ligadas à sobrevivência, conforto, bem-estar, numa outra categoria se encontram elementos que são importantes, independentes de sua utilidade imediata, e, que, fazem total diferença no que somos, acreditamos e nos tornamos para o mundo. Assim, a arte não é útil (lê-se, utilitária), mas, é extremamente importante, a arte não existe para o saciamento físico, ou para ser empregada como um adereço, desvinculada da sobrevivência física e da satisfação momentânea – a arte existe fundamentalmente para o deleite, para a reflexão, a sublimação, a iluminação da consciência.

É dentro do ser, e não fora, que se revela a importância da arte, a necessidade da arte está na sua não-necessidade (Adorno T. W., 1970, p. 281), sua finalidade é a determinação do indeterminado e seu caráter se legitima como figura de resposta ao enigma, ao conhecimento adquirido, à experiência e à vivência. A arte, contrapõe e ao mesmo tempo dialoga com o que

é finito e útil, propondo uma nova lógica, outra razão, emancipando a consciência. Considerando a perspectiva adorniana de arte, Anita Cristina Azevedo Resende aponta que

arte é mediação importante no processo [de formação humana], antes de tudo porque contrasta com a finitude, o contingencial, o prescrito. Porque emana da autonomia do sujeito e a ela retorna. Porque emana um conhecimento que se estabelece com base em um procedimento racional oposto àquele que organiza e administra a sociedade. Por isso e somente assim, a arte serve ao entendimento e é possibilidade e condição de constituição de humanidade. (Resende, 2010, p. 91).

A arte, na óptica adorniana ocasiona reflexão não apenas ao tornar o real visível, mas também pelo estranhamento do mundo (Souza, 2014, p. 137); não se reduz à mimese, à imitação da realidade, mas, ao se distanciar da representação fiel da realidade, configura outra, paralela a esta. Neste mundo paralelo, o particular representa o universal e o universal expressa o particular, numa dialética em que a generalidade própria do particular e a especificidade intrínseca do universal não são perdidas, garante Souza.

Tanto para Adorno como para Benjamin, a arte está associada à experiência. A etimologia da palavra experiência, explica Larossa, vem do latim *experiri*: provar (experimentar), a experiência é, primeiramente, “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo” (Silva A. F., 2020, p. 54). A excessiva quantidade de informação pode evitar a assimilação de problemas e situações simples como complexas, em virtude da investida da superficialidade, dificulta a experiência, revela Silva. A educação dentro da realidade atual é carregada de informação, não permitindo que a experiência relacionada a ela seja intensa, pois, experiência demanda tempo, pausa, esvaziamento, reflexão, vivência. Experiência é aquilo que toca o indivíduo, que contribui para que se efetuem mudanças, transformações sensíveis no indivíduo. Assim como Adorno e Benjamin, vários outros pesquisadores estudaram a questão da importância da experiência sensível, dois deles, Vygotsky e Duarte Jr., ambos serão abordados nos próximos tópicos deste capítulo.

Adorno e Benjamin sustentaram que o imediatismo emergido pela indústria cultural revelou uma nova barbárie: a pobreza da experiência, significando, essencialmente a ausência de rememoração e a elaboração do passado (Kiihl, 2013, p. 50). A arte não condiz com a racionalidade técnica, por não se vincular com uma finalidade objetivada, está intimamente



ligada à experiência, se assim não for, não pode ser considerada arte. Para que seja autêntica (termo benjaminiano), a arte se liga à experiência, ao processo criador e à fruição, e nada além disso. A experiência estética, dentro das instituições educativas é potencializadora de novos olhares para a própria realidade, mais sensíveis, criativos, reflexivos e críticos. Nesta perspectiva,

a arte apresenta-se como uma forma de saber totalmente diferente do saber da racionalidade administrada ou instrumental. Em Adorno, a arte, não sendo assimilável conceitualmente e devido a seu caráter de obscuridade coloca-se como uma instância ininteligível, possuindo um valor iminentemente crítico, apresentando a possibilidade de uma experiência que tenha um sentido em si mesma, não submetida às regras da indústria cultural (Danner, 2008, p. 12).

Remetendo-nos à antiguidade clássica, a beleza, como elemento chave da dimensão estética, embora fundamentada na lógica matemática, era uma lógica que intencionava valores como perfeição e equilíbrio. Servia à contemplação, a sublimação, ao lapidar dos sentidos, ao despertar dos valores e à nobreza do homem, a razão matemática clássica era totalmente intrincada à estética e à sensibilidade. Retomando a origem grega da palavra estética encontramos como significado “conduzir o mundo para dentro, como inspiração, como encantamento pela reação sensível à forma que esse mundo toma, pela emoção à imagem do mundo”, abaliza Sonia Carbonell Alvares (2005, p. 40). Pela direção unidimensional do mundo, em que a inteligência humana foi restringida basicamente ao racionalismo e ao domínio da natureza e da realidade, a questão do belo se esvaziou, foi dominada pelo imediatismo e pela superficialidade. Explica Sérgio Shaefer (2012) que a beleza na arte não compreende à dominação, mas à manifestação do eu, à utopia, a um enigma a ser desvendado, a arte autêntica não é totalmente acessível e clara, mas um enigma a brincar com os pensamentos e emoções.

Formas, cromatismos, relevos e texturas; melodias, ritmos, harmonias e silêncios; espaços, movimentos, expressões e dramas; metáforas, metonímias, enredos e rimas; estes elementos estéticos, reorganizados em um contexto criativo, único e singular, dão origem ao objeto artístico. O artista concebe, compõe, materializa, dá vida à arte, contextualiza os elementos para que estes ganhem outras possibilidades simbólicas, significativas, sensitivas e interpretativas. “Nesse sentido, ela transcende o imediato e tenciona aparência e essência, questão fundamental apontada por Marx para a transformação social” (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 20), revela contradições ocultas da realidade, partindo do concreto, dos materiais, das

situações, apresentando-a de forma mediada, não como um puro reflexo do real. Por não estar reduzida ao espelho da realidade, a essência figurativa ou abstrata na arte não deve ser considerada violação, estranhamento, ou negação do real, pois, ao objetivar a subjetividade, o artista exprime a potencialidade humana, negando a si mesmo como sujeito, produzindo “uma outra realidade social, um outro eu, uma outra racionalidade” (Souza, 2014, pp. 137-138). Construída objetiva e subjetivamente, esta outra realidade transcende à realidade do artista/autor, onde o tempo e o espaço nessa nova realidade, são absolutos, não imediatos, ao perpetuar-se temporal e espacialmente, universaliza-se como humanidade, conclui Souza.

Configura-se a propriedade humanizadora da arte, que, mesmo não possuindo o poder de modificar diretamente a sociedade, revela a capacidade de transformar a consciência dos que a modificam. Assim, a Teoria Estética de Adorno, para Shaefer (2012) deve ser lida e compreendida muito além de uma compilação sobre objetos e obras de arte, mas como um tributo à liberdade, em que, a arte “autêntica”, ao romper a prisão da hegemonia alienante, envolve uma quebra da sensibilidade fixa e petrificada das pessoas. Todo produto estético que procura não se enquadrar aos mecanismos da indústria cultural tende a apresentar um espírito revolucionário.

Ao romper com a lógica da dominação, com o imediatismo e/ou o ativismo sem reflexão, com a mimese da realidade, com o prazer barato muito vigente na contemporaneidade e ao instigar outra sensibilidade e, por que não dizer outra subjetividade, a arte fica em desacordo com o movimento de adaptação e realiza um processo de formação que rompe com a sociedade unidimensional do capitalismo (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 20).

Neste sentido, justifica-se a capacidade da arte em conduzir à libertação do homem, se não fisicamente, de mente e alma, não o limitando ao tempo e espaço presente, mas levando-o a espaços e tempos infinitos e infindáveis. Logo, a mudança educativa pela arte se faz pacificamente, revela uma promessa de liberdade, uma força sem violência, em oposição à razão instrumental, que pode se transformar num chamamento à emancipação, (Romeiro, 2015).

### **3.2 Parada na Estação da arte: A arte na segunda fase da modernidade**

*Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar. Trem – Bala – Ana Vilela  
Navegar é preciso, viver não é preciso. Decompomos o verso, assim ‘viajar é preciso, viver,*

*mais ainda'. Viver intensamente é o que faz a vida valer a pena. A experiência estética nos transporta para dentro de nós mesmos, nos ensina a viver. Já a arte que nos transporta para fora, para a superficialidade do mundo, 'desensina'.*

### **3.2.1 A Estação da arte mercantilizada**

Não foi possível à arte escapar ao sistema capitalista, que abrangida pelo mercado, passa então a ser produzida e reproduzida amplamente. Os artistas na atualidade se diferenciam essencialmente dos seus antepassados, que viviam de pensões, benesses e não dos lucros diretos das suas obras; a partir do momento que os consumidores pagam pelo objeto artístico, ele passa a ser artigo de consumo, negociado no livre mercado. Ao se distanciar de sua essência e se objetivar como mercadoria, a arte se esvazia de conceitos, de seu poder revolucionário, de sua “aura”, permitindo assim que a liberdade e a realização artística sejam transformadas em slogans comerciais e a cultura legítima se integre a cultura material (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 18). O mundo contemporâneo é abarrotado de imagens, sons, cores, movimentos, altamente poluído visualmente, mas a estetização da realidade, puramente mercadológica, sensacionalista e capitalista, não estimula a percepção sensível, não deixa espaços para o vazio, para o silêncio, serve mais para confundir e perturbar os sentidos humanos. Agenciada pela sociedade tecnológica e patrocinada pela indústria cultural, tal integração à cultura material, promove menor desigualdade cultural, elimina muitos privilégios e barreiras que impediam que mais pessoas desfrutassem da arte. Porém, extingue os conteúdos antagônicos das obras, afinal, de

que adianta, as pessoas poderem ler Goethe, visitar as ruínas da Grécia, os campos de concentração do nazismo em uma espécie de aula de história viva, que todos possam saber por computadores e televisores o que acontece em outros mundos, se estão inseridos em uma racionalidade planificada? Em muitos casos, tudo acaba em um souvenir ou em um conhecimento permeado pelo valor de troca, um fetiche, onde os pseudointelectuais ou os aventureiros podem gabar-se de terem acessado (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 19).

Por outro ângulo, esta nova realidade acaba por disseminar bens culturais e artísticos, que anteriormente se restringiam à elite e alguns intelectuais. Em nenhum outro momento histórico as expressões artísticas estiverem tão ao alcance das pessoas, através das tecnologias de comunicação, é possível apreciar as manifestações artísticas mais diferentes culturas, como os museus, arte popular, erudita, e, seus múltiplos desmembramentos. Contudo, o modismo que Bauman tanto discursa é manifestado na arte, pois é glamoroso frequentar museus, galerias de

arte, assistir a filmes, ir a exposições, de modo a compor uma ‘elite cultural’, estabelecendo uma experiência epidérmica, superficial, fluida.

“Arte, líquido?”, escrita em 2007, é uma obra que o sociólogo aplica a teoria da modernidade líquida no campo da arte contemporânea, manifestando que a produção artística tem se sujeitado aos imperativos de transitoriedade e incerteza que distinguem a sociedade moderna-líquida. A liquidez contemporânea impacta todos os setores da vida humana, inclusive o da arte.

Além de serem vivenciadas na superficialidade, arte e cultura contemporâneas são reduzidas corriqueiramente à economia, mercado, geração de emprego e de renda, Rubim (2007, p. 122) concorda que cultura é desenvolvimento, mas se opõe ao fato de, na maior parte das vezes estar restringida a uma dimensão econômica. A cultura é importante no mundo contemporâneo, mas ela é muito mais do que seu valor mercadológico, tanto os governos como as pessoas em geral necessitam abranger que cultura acarreta uma concepção plena e integral de desenvolvimento, não apenas o econômico, conclui Rubim. Arte e cultura são fundamentais para o desenvolvimento porque provocam criatividade, imaginação, invenção, transcendência, identidade, diversidade e valores, compreendem a riqueza simbólica de povos e pessoas. A cultura, assim como a arte (manifestação da cultura) deve ser considerada desenvolvimento por todos os valores que suscita, que sua validade não é externa, mas inerente.

A massificação da cultura, abordada pelos frankfurtianos, é a condição estabelecida pelo capitalismo em seu extremo, próprio da sociedade de controle total, Retomando Marcuse, esse desfecho “não ocorre por meio da negação e rejeição dos valores culturais, mas por sua incorporação total na ordem estabelecida, pela sua reprodução e exibição em escala maciça” (Chaves & Ribeiro, 2014). É inegável que a contemporaneidade admite amplas possibilidades, menos excludentes, de acesso aos bens culturais e artísticos, a problemática reside na própria ideologia em que a cultura se revestiu, sucumbida aos valores monetários e líquidos do mercado.

### **3.2.2 A estação da arte mercantilizada: a desmistificação do mundo**

*É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti. Trem-Bala – Ana Vilela.  
Estação paupérrima e infeliz, rica em abundâncias materiais. Desprovida do sentido místico da vida, não alcança nada além da racionalidade científica. A arte mercantilizada é prova do esvaziamento da essência simbólica. A riqueza metafórica da compreensão do universo tem sido abafada, do mesmo modo, a grandiosidade subjetiva de cada um.*

“Mas, com essa mimese, na qual o pensamento se iguala ao mundo, o factual tornou-se agora a tal ponto a única referência, que até mesmo a negação de Deus sucumbe ao juízo sobre a metafísica” (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 15). Ao hipertrofiar

a razão gera-se, dialeticamente, um profundo irracionalismo, na medida em que os valores e as emoções não possuem canais para serem expressos e se desenvolver. Assim a dança, a festa, a arte e o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho unitário, não criativo, alienante (Duarte Jr, 2007, p. 64).

Nesta permuta da mistificação pela racionalização, consequência ainda de uma vida apressada e superficial, a forma mais básica de comunicação das sociedades – a linguagem (que deveria significar e comunicar signos e significados), tem sido reduzida à mera interpretação intelectual, da comunicação rasa à transmissão de informação. Bauman e Donskis (2014) indicam que, a primeira vítima da pressa e da tirania do momento atuais, é a linguagem, evidentemente atenuada, empobrecida, vulgarizada e esvaziada de significados, utilizando os termos baumanianos. Neste sentido, atualizando uma vez mais o conceito de indústria cultural e contextualizando-o para a educação vigente, Rubens Casara (2018)<sup>8</sup> aponta que o empobrecimento subjetivo pode ser a principal causa dos corriqueiros “discursos de ódio, as dificuldades de interpretação textuais, o perecimento das metáforas, a incompreensão das ironias, a divulgação de notícias falsas (ou manipuladas) e o desrespeito à Constituição”. O encolhimento das mentes pelo empobrecer dos sentidos se presta à empreitada política e ideológica para a manutenção do estado das coisas, o texto de Casara se aproxima dos pensamentos baumanianos sobre a insensibilidade atual, como também representa uma atualização do conceito de semiformação adorniana.

Na lógica mercadológica não há espaço para a negatividade e a complexidade, discursos são apresentados mostrando o existente como pura positividade e simplicidade. Voltando a Casara (2018), tal fato cria uma oposição à mentalidade subjetiva, apaixonada, imaginativa e sensível, faz com que não exista a necessidade do esforço criativo para a compreensão da realidade. Fragmentando a subjetividade dos indivíduos, a função ideológica da cultura

---

<sup>8</sup> Texto O golpe da linguagem e o problema mental <https://www.ocafezinho.com/2018/02/08/rubens-casara-o-golpe-linguagem-e-o-problema-mental/> Rubens Casara

massificada compete seu papel de declinar a consciência dos indivíduos, com o objetivo de introduzir uma objetividade que satisfaça a própria estrutura hegemônica. Nesta lógica é ingênuo se esperar uma mudança verticalizada na educação, pelos poderes governamentais e das grandes corporações econômicas, as mais prováveis transformações ideológicas e inovadoras tendem a acontecer a nível horizontal, pelas próprias iniciativas individuais ou coletivas (privadas).

De acordo com Marcuse, o padrão tem conduzido à “dessublimação”, ao invés da sublimação, sendo esta última, suprida pelas possibilidades produzidas e administradas pelos mecanismos da sociedade (Chaves & Ribeiro, 2014).

A arte cedeu ao controle técnico e pragmático em que a educação foi submetida, a estética do mundo está poluída pelo marketing e pelos valores inescrupulosos da beleza e da percepção leviana. Como nos significar e nos relacionar profundamente com o mundo quando o que se mostra é superficial e objetivado? Ainda assim, Segundo Marly Ribeiro Meira (2006) citada em (Amorim & Castanho, 2008, p. 1181), assinala que “há estéticas que transcendem o vivido e tocam no sagrado que nos constitui”, e, tal como um minerador à procura de pedras preciosas, é preciso revolver as superficialidades encontrando assim os diamantes, que enobrecem e sublimam nossa existência.

### **3.3 - Estação da arte politizada: a arte é o social em cada um**

*É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações. Trem-Bala – Ana Vilela.  
Esta estação contém o equilíbrio e a harmonia perfeita. Nela, a arte alegre a alma, mas não é  
percebida apenas isoladamente. Fica clara a capacidade da arte em expor ao indivíduo sua  
responsabilidade política e social.*

“A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum”, Lev Semenovitch Vygotsky (1999, p. 307). Vygotsky, contribuindo com as reflexões de Adorno, Marcuse e Benjamin, aponta que, sendo a arte individual e ao mesmo tempo social, implica sempre uma transformação, a arte, para ele, significa o social em cada um. A afirmativa dialoga com as ponderações adornianas acerca da emancipação do indivíduo por meio da sensibilidade artística; vai ao encontro das concepções de Duarte Jr. sobre a pujança social e transformadora da arte; acorda ainda com as reflexões baumanianas, que considera a cultura inimiga natural da alienação.

Na experiência artística, a obra de arte se converte em pessoal sem, contudo, deixar de ser social; o artista é um ser social, político, revolucionário, irrompe a lógica ao dar abertura

para outras possibilidades. Pela arte é possível se apropriar do que já foi vivido, o que constitui em forma de conhecer a si e ao mundo, suscitando alterações no indivíduo em sua totalidade. Pondera Ernest Fischer

O desejo do homem de se desenvolver e se completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (Fischer, 1976, p. 13).

Ao considerar a arte o social em nós, há de se ponderar também sobre sua capacidade de superar o individual possibilitando ainda, a dimensão da vivência sensível em comum, por carregar o legado humano, a arte permite percepções e experiências alheias, enriquece repertório pessoal, a visão de mundo e a humanidade de cada um. Se emancipar o indivíduo pela arte é aproximá-lo do universal, faz-se necessário que tanto a arte como o artista não apenas sejam encarados como seres sociais, mas que também assumam este papel perante a sociedade. Pablo Picasso, um dos artistas mais perturbadores da história da arte questiona

O que você acha que é um artista? Um imbecil que, se é pintor, só tem olhos? (...). Pelo contrário, ele é também um ser político, constantemente atento aos dilacerantes, ardentes ou doces acontecimentos do mundo (...). Não, a pintura não é feita para decorar apartamentos (...). É um instrumento de guerra ofensiva e defensiva contra o inimigo (Pablo Picasso, 1945) citado em (Amorim & Castanho, 2008, p. 1179).

Por seu aspecto social, a arte possibilita enxergar e indagar acerca das estruturas de funcionamento que compõem a nossa existência, desta forma, a experiência estética se constitui como outra forma de pensar e agir politicamente sobre as questões do mundo (Kiihl, 2013, p. 32). Cultura e arte autênticas, não se submetem nem se contentam com a acomodação, pela astúcia própria capaz de quebrar os grilhões da adaptação que serve como obstáculo à criatividade humana, existe como crítica prática e intelectual da realidade social presente. Revela-se como faceta da vida e da condição humana, fundindo o conhecimento da realidade e do interesse humano pelo aperfeiçoamento e pela realização. Cultura e arte, quando autênticas,

estão intrincadas à experiência, sendo que a experiência é fundamental para uma vida individual e social reflexiva e ativa.

### **3.4 Estação da experiência estética e os mecanismos psicológicos da arte**

*(...) fazer valer a pena cada verso daquele poema. Trem-Bala – Ana Vilela*  
*A experiência estética pelo fruir da arte é um dos aspectos que mais nos surpreende nesta viagem, nos leva para dentro de nós mesmos, para nossa essência individual. O autoconhecimento gerado por meio da arte se dissemina para os demais campos existenciais, torna-nos melhores, genuinamente humanos.*

A arte pode nos conduzir a espaços no interior de nós mesmos aos quais não acessaríamos de outra forma, assegura Ana Angélica Albano (2001, p. 3); o conceito central da psicologia da arte tem a ver com o “reconhecimento da superação do material da forma artística ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento” (Vygotsky L. S., 1999, p. 3). A experiência estética é muito além de uma apreensão formal, é ainda, interpretação e percepção sensorial, emocional.

Curiosidade, imaginação e capacidade criadora são competências inerentes ao ser humano, que não se restringem ao universo artístico, admitir-se não criativo e revelar que não reconhece suas próprias habilidades, e demonstrar uma postura rígida perante a realidade, por não estabelecer um contato sensível com as coisas. A diferença entre pessoas criativas e não criativas talvez esteja exatamente no fato de que as primeiras estão atentas à dimensão experiencial do conhecimento, aponta Gendlin (citado em Duarte Jr. 2007, p.33). O artista não enxerga apenas o que está diante de seus olhos, olha além, enxerga as nuances, experiencia o momento, percebe com a alma. Mesmo não sendo artista, o fruidor, em contato com um objeto estético tende a uma percepção dilatada, complexa e prolongada.

Apesar de atributos como percepção, emoção, abstração, criatividade e imaginação serem processos psicológicos que não se reduzem a arte, possuem estreita relação com ela. , Conforme (Vygotsky L. S., 1999) a imaginação é uma função psicológica superior, mediada pelo signo. Caracterizada pela capacidade de criar e combinar fatos, percepções e imagens a partir do já vivido, da experiência, a imaginação distancia o objeto do imediatamente percebido. Concebendo a arte um enigma a ser desvendado, a resolução do seu caráter enigmático no sentido mais elevado, “está ligada à espiritualização da arte e da experiência estética, cujo médium primordial é a imaginação” (Adorno T. W., 1970, p. 143).



Para o escritor, psicanalista, teólogo e educador Rubem Alves, a imaginação deve ser reconhecida como a forma essencial que opera a consciência humana; o homem se afirma como um rebelde através da imaginação, por negar o existente e propor o que ainda não existe. Por não a possuírem, os animais não produzem arte, profetas ou valores (Alves, 1975, p. 16). A imaginação articula os sentimentos de forma a transformá-los em imagens, conectando simbólicos que possam expressar esses processos e efeitos. Pela imaginação, o ser humano se desvincula do universo puramente físico para criar outro mundo, o dos valores e dos significados (Duarte Jr, 2007, p. 99). Enfim, a imaginação traz ao psíquico a capacidade de simbolizar, de representar na mente o que está ausente, é condição necessária ao desenvolvimento do imaginário a níveis progressivamente mais complexos e libertos do imediato, explicitam Sonia Mari Shima Barroco e Tatiane Superti (2014, p. 28).

Também consideradas funções psicológicas superiores, as emoções, para Vygotsky, são inerentes ao homem que vive em sociedade, desta forma, nenhuma função psíquica é puramente orgânica ou instintiva. Até mesmo as emoções guardam um caráter cultural, são suscetíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições; são, portanto, qualidades aprendidas. Logo, a educação da sensibilidade, mais do que possível, é necessária.

O artista é capaz de dilatar sua percepção quando exposto a qualquer estímulo cotidiano, enquanto, o não artista o faz quando é instigado por algo inusitado ou provocador – a arte possui este tom irreverente. Desta forma, o artista percebe e interpreta o universo, e ao materializar suas percepções na forma de manifestações artísticas, os demais podem se beneficiar destas percepções, ao fruí-las. Nas ponderações de Vygotsky, mesmo o processo que envolve a percepção e, conseqüentemente, a experiência artística demanda determinados modos de funcionamentos psíquicos e de humanização dos sentidos. Para o psicólogo, ao produzir arte ou dela se apropriar, funções psicológicas também são constituídas e ampliadas, provocando uma organização psíquica mais elaborada (Barroco & Superti, 2014, p.26). O processo criador busca constituir novas relações simbólicas, entre símbolos e experiências anteriores, que, longe de serem um jogo de ensaio e erro, ligadas ao pensamento, se dão fundamentalmente pelos significados sentidos, pelos sentimentos, aponta o educador Duarte Jr. (2007, p. 97). Considera este autor que, na experiência estética as faculdades intelectivas e emocionais se equilibram, diferentemente da percepção cotidiana, em que o intelecto sobrepõe o sentimento na percepção da realidade. Numa linha de raciocínio análoga, para Adorno, a experiência estética não está relacionada somente à emoção, o processo mescla-se à reflexão, conhecimento e formação (Kiihl, 2013, prólogo).

Retomando os frankfurtianos, a dimensão da experiência estética para os filósofos

Adorno e Benjamin se relaciona com dois termos da língua alemã: *Erfahrung*: experiência e *Erlebnis*, vivência. Ao criticar profundamente a redução da vida à experiência imediata e reificada, ao esquecimento do passado, à destruição dos mitos e desvalorização das tradições, para estes filósofos, o conhecimento que acontece pela técnica, de fora para dentro, não é vivenciado e significado. Ambos apontam o empobrecimento das experiências em todas as classes sociais; Kiihl (2013, p. 52) assinala que ao cultivar a experiência individualmente vivida, desvalorizando a experiência coletiva (cultura), e aquilatar aquilo que faz parte do cotidiano ordinário, cultivou-se a aversão a outras formas de conhecimento.

A experiência estética possibilita a superação de sentidos existentes e a construção de novos sentidos, na medida em que consente a transcendência da realidade, atraindo o indivíduo a uma nova visão de mundo. Imbuída de uma maior gama de símbolos e significados, a tendência é a amplitude e a complexidade perceptiva, o alargamento da sensibilidade, da criatividade e da criticidade.

### **3.4.1 Estação da experiência estética – A Obra Aberta**

*(...) num universo tão vasto e bonito. Trem-Bala – Ana Vilela*  
*Nesta estação percebemos que, ao abrangermos um contato mais intenso com o objeto artístico, a dimensão do próprio objeto é dilatada, numa amplitude ainda mais significativa. Este estado perceptivo possibilita inúmeras sensações e interpretações, enriquecendo almas habitualmente vulgares.*

A experiência estética advém do momento que a arte acontece, no espaço e no tempo em que está sendo fruída, aponta Monique Andries Nogueira (2008, p. 22), é um fenômeno situacional, determinado por condições culturais, históricas e sociais. É ainda, uma vivência singular e individual, que tem sua amplitude revelada pela individualidade do fruidor. Conforme Adorno, o caráter enigmático da obra instiga constantemente a experiência estética, mantendo intensa a fruição e a reflexão, contudo, se o enigma desaparece na experiência, por se pensar ter percebido totalmente a coisa (*sache*), ele reaparece, abrindo novamente o olhar e conservando a seriedade das obras de arte (Adorno T. W., 1970, p. 194). Para este filósofo, o enigma pode ser, de alguma forma desvendado, decifrado; as obras esperam por uma interpretação, um conteúdo de verdade capaz de ser obtido por uma reflexão filosófica.

De acordo com Vygotsky, a fruição/experiência estética ativa processos mentais que se envolvem dialeticamente no ato, corroborando para a expansão das funções psicológicas como a percepção, a atenção e a memória. As obras artísticas são ressignificadas diferentemente por

cada fruidor, ou mesmo pelo mesmo fruidor, em momentos e situações diversas, a polissemia própria da obra de arte estimula o encontro de novos sentidos, uma percepção particular do objeto a cada leitura. Nogueira (2008, p. 6) considera que a leitura sensível de uma obra é circunstancial, nunca é definitiva e insuperável e, desta forma, não totaliza o espaço da subjetividade do espectador, processo denominado por Umberto Eco de Obra Aberta. As obras não são, nem devem ser percebidas por um único ângulo ou interpretadas sob um só ponto de vista. Conforme Duarte Jr. (2007, p. 93) a obra é aberta para que o fruidor complete seu sentido, assim sendo, a obra não transmite significados, mas exprime sentidos, não-conceituáveis e indomáveis aos pensamentos lineares e às palavras discursivas. No momento em que o artista expõe sua obra, esta já não mais lhe pertence, não lhe é possível alcançar as interpretações que o público emitirá acerca dela, assim ‘ela tende a ganhar vida e também se tornar livre da subjetividade do artista, que passa a não possuir mais uma finalidade única’ (Kiihl, 2013, p. 57). Adorno, já tendo refletido sobre este fenômeno, concebe que a recepção da obra tende a variar conforme as diversas finalidades e interpretações advindas da formação geral de cada indivíduo e, por isso, para ele, a obra de arte é autônoma, livre. Shaefer (2012, p. 323) conjectura que, segundo os princípios adornianos, a obra de arte é o que ela diz tanto quanto o que não diz, onde o que ela diz se silencia para dar voz ao que não diz; por isso, a experiência estética é uma experiência viva (Adorno T. W., 1970, p. 266). Adorno compara a experiência estética à experiência sexual, afirmando que, nesta última, os parceiros se unem formando um só, sem que percam sua individualidade. No prazer estético, fruidor e obra preservam suas essências objetivas e subjetivas e, ao se encontrarem, se retroalimentam e se modificam mutuamente (Shaefer, 2012, p. 312).

Reconhece-se que uma multiplicidade de sentidos e sensações possam se revelar pela experiência estética, e, talvez este seja o sentido de transcendência da arte, evocar sentidos singulares, únicos, e ainda, dinâmicos e variáveis. A arte transgride com o código vigente, desarticula a percepção – a mensagem com função estética possui um caráter ambíguo e coloca o código em desordem, provocando um conseqüente choque de compreensão e tornando a interpretação do visto não imediata (Eco, 1997, p. 64). Desta forma, quanto maior a “bagagem cultural e estética” do indivíduo, mais significativa tende a se tornar a experiência estética, maior reveladora de sentidos, interpretações e conexões é capaz de abarcar. A arte permite uma possibilidade de ampliação para a compreensão dos próprios sentimentos, por objetivá-los através da obra. Contrapondo a uma experiência estética autêntica, tem-se a denominada “fruição epidérmica” por Schurmann, um tipo de experiência que não se beneficia pelo potencial do saber sensível, por se sujeitar aos padrões massificadores, reificando a arte e a

cultura (Nogueira, 2008). Num ato de fruição fidedigno, pelo contato significativo com um objeto artístico igualmente autêntico, a experiência estética é aprofundada, significativa e duradoura, onde a consciência atinge o subjetivo, transcende o habitual, regras e convenções. Quando se existe um envolvimento total entre fruidor e objeto estético no momento da experiência estética, a consciência não apreende mais conforme as regras do cotidiano, abrindo-se a um sistema que foge ao da parcialidade do sistema conceitual (Duarte Jr, 2007, p. 91). Absorto pela narrativa de um filme, pela dramaticidade de uma peça teatral, pela escuta sensível de uma canção, ou ainda, no deleite na apreciação de uma pintura ou leitura de um texto poético, o indivíduo é chamado a ressignificar sua própria existência. Torna-se possível vivenciar experiências que não fazem parte do cotidiano, recordar fatos saudosistas, contatar situações emotivas ou dramáticas, de medo ou angústias. Neste sentido, a arte possibilita também a experiência de sentimentos e sensações já vivenciados, como também outros que no dia a dia não foram experimentados. Ao conduzir o sujeito a outras esferas vivenciais, as sensações o ensinam sobre deleites e dores que não experimenta no cotidiano, dores e experiências que o ensinam sobre si (Amorim & Castanho, 2008, p. 1175). O contato artístico traz a possibilidade de outros olhares sobre si próprio e sobre o mundo, gera novos processos mentais, por provocar formas diferentes de pensar, de sentir e de ver as coisas, justificativa máxima para a educação pela arte.

O conhecimento resultante da experiência estética é influenciado pela dinâmica do processo de fruição, assim, não se reduz a um esvaimento da vontade, ao se deixar livre às sensações, sentimentos e sentidos dados, mas a uma configuração de racionalidade capaz de filtrar até mesmo essas sensações (Pereira & Icle, 2009, p. 6). Para os autores, a experiência estética advém de uma racionalidade marcada pela razão e pela sensibilidade, uma forma de apreender o mundo, em que o conhecimento não é somado, definido, mas vivido, experimentado, significado. Nesta forma de apreensão, o sensível e o racional se mesclam e se confundem, a fruição artística é abrangida primeiramente pelos sentidos físicos, decifrada em seguida no cérebro humano, onde razão e emoção se conectam. Processo que compreende a possibilidade do desdobramento de percepções intensas e reflexões mais profundas acerca da realidade e da existência, uma racionalidade-estética.

### **3.4.2 Estação da experiência estética: dualidade experiencial: emoção e razão**

*Segura teu filho no colo, sorria e abraça seus pais... Trem-Bala – Ana Vilela  
Quão complicado é tentar explicar sensações, racionalizar emoções. A arte possui uma*

*capacidade intrínseca de aclarar os sentimentos, dizer o indizível, mesmo quando não emprega  
palavra alguma...*

Ao se levar em conta que uma racionalidade “plena” deve ser composta pelo intelecto unido ao sensível, uma racionalidade-estética, concebe-se que o domínio da arte e da sensibilidade não deve ser desvinculado do domínio intelectual. A dimensão estética “implica um código de símbolos ao mesmo tempo sensíveis e intelectuais. Nossa civilização tem preterido o desenvolvimento dos sentidos” (Amorim & Castanho, 2008, p. 1176). Por meio da hipertrofia da razão se gera, contrariamente, um irracionalismo intenso, em que os valores e as emoções acabam por não encontrarem canais para sua expressão e desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que danças, festas, arte e ritual são afastados do cotidiano, estes espaços sensitivos vão sendo preenchidos “apenas com o trabalho unitário, não criativo, alienante” (Duarte Jr, 2007, p. 64).

Os signos são elementos sensíveis que atuam nos sentidos humanos, um “perfume transmite uma informação que é inseparável da sensação. O mesmo sucede com o sabor, o som e as outras impressões sensoriais”, aponta Octavio Paz (1979, pp. 17-18). Os signos estão intimamente ligados aos sentimentos, à imaginação e à memória, aos saberes estéticos e sensíveis, tornando-se impossível cindir os aspectos de raciocínio dos emocionais. Desta forma, é totalmente infundado separar conhecimento objetivo das emoções e dos valores, a relação entre eles é dialética, diz (Duarte Jr, 2007). Na concepção de homem por inteiro, a psicologia viyotskyana garante que a riqueza do psiquismo em relação ao aspecto cognitivo não se opõe aos âmbitos do sentimento e da emoção, o homem não se subdivide, e, para que seja apreendido em sua totalidade não pode ser tomado de forma seccionada.

Como vivemos num universo não apenas físico, mas também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, mas fundamentalmente emocional, a arte se destaca como importante instrumento para a compreensão e organização de nossas ações. Por permitir a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo (Duarte Jr, 2007, p. 104).

Retomando a questão do sincronismo razão X emoção, para Vygotsky (1999) a emoção artística é inteligente, não provoca uma resposta motora imediata, mas se resolve na articulação com outras funções psicológicas, como a imaginação. Os termos emoção e sentimento, equivalem ao termo original russo “perejivanie”, o qual significa vivência; portanto, tudo o que impacta a emoção, é, em sua apreensão, vivenciado, experienciado, para, num segundo

momento, tornar-se racionalizado, compreendido. Nesta perspectiva, para o psicólogo, a percepção da arte gera a humanização dos sentidos, ao mesmo tempo em que é impactada por eles. A obra de arte funciona como uma síntese de elementos específicos que, para compreendê-los há uma relação dialética das emoções com o pensamento – razão. Os instrumentos culturais e artísticos servem à humanização ao suscitar emoções contraditórias, onde sua superação tende a provocar uma nova organização psicológica, que se estabelece e tornam as emoções tanto mais complexas como conscientes. Conjecturando a profundidade psicológica da arte para Vygotsky, é a partir do momento em que as percepções emocionais se transformam em sentimento, que possibilitam mudanças no sistema de consciência.

A produção artística é uma modalidade do saber, regida por leis gerais comuns às outras formas de conhecimento, que exprimem processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização (Amorim & Castanho, 2008, p. 1176). No cérebro humano, as capacidades de resolução de conflitos e de resolução de cálculos matemáticos estão localizadas em pontos específicos: no hemisfério esquerdo as competências lógicas e no direito as sensitivas e emocionais. Há evidências de que esta compartimentalização neurológica não é estanque, mesmo com suas especificidades, os dois hemisférios trabalham conjuntamente nas decisões, apreensões e compreensões das circunstâncias vivenciais. Comprova-se que razão e emoção se complementam, misturam-se, interpenetram-se, conectam-se e dialogam entre si, ora uma ou outra se sobrepõem, porém, não se anulam por total. Ao assumir que todo pensamento racionalizado é significado primeiramente por uma emoção, Duarte Jr. faz alusão a Gendlin, apontando que a experiência primordial que temos do mundo é emocional, *sentida*, antes mesmo de ser *compreendida* (Duarte Jr, 2007, p. 33).

Ao abranger dimensões distintas do cérebro e impulsionar emocional e operacional, a experiência estética propicia novas e mais complexas conexões cerebrais e sensoriais, levando ao reconhecimento dos limites individuais, da realidade; do próprio corpo e deste em relação ao outro. Pelos excessos de informações e pela estetização do mundo contemporâneo é notória a anestesia das funções sensitivas, e, conseqüentemente, da sensibilidade humana, pois esta é uma propriedade que se associa diretamente aos órgãos dos sentidos. Para Karl Marx, a arte contribui para o refinamento dos sentidos, por tornar o homem mais livre dos instintos e das necessidades imediatas, abrindo-lhe outras perspectivas. A variedade de experiências que a arte suscita possibilita a compreensão do real com maior complexidade e profundidade, possibilita além da humanização dos sentidos biológicos, e, valendo-se com eles, abre a possibilidade do desenvolvimento dos sentimentos” (Shima Barroco & Superti, 2014, p. 27). Logo, só por

meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é obra de toda a história mundial anterior (Marx, 2004, pp. 143-144).

Ao estimular e “culturalizar” os sentidos humanos, tornamo-los capazes de se desenvolverem, os estudiosos aqui referenciados, defendem o desenvolvimento da sensibilidade, para a liberdade e a autonomia individual, para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e humanitária. Neste sentido, contra as desigualdades, a alienação e todo e qualquer tipo de violência, física ou psicológica, que a arte é considerada por Adorno um elemento emancipatório.

A experiência estética não tem função ou finalidade prática, e, conforme Duarte Jr. (2007), é exatamente neste ponto que reside sua grandiosidade, a experiência estética é uma suspensão temporária da causalidade do mundo, das relações conceituais que estabelecemos com a realidade através de uma linguagem essencialmente comunicativa, denotativa. A experiência estética, completa Duarte Jr, se dá por uma percepção globalizada, sistêmica, de um universo com o qual estamos em relação e do qual fazemos parte. Para Adorno uma experiência estética autêntica se aproxima ainda da verdade filosófica, quando se consegue acessar criticamente o conteúdo de verdade oculto nas obras (Kiihl, 2013, p. 61). A experiência estética aflige além da dimensão do sensível, ao passo que impacta na formação do indivíduo, afeta seu desempenho ético e político, conclui a autora Cyntia Farina (2008). Estimula a filosofia, a reflexão, entretanto, para se aprender com a arte, buscar sua verdade ou inverdade, é necessária uma atitude crítica e autônoma do indivíduo, através de uma educação pela e para a estética.

### **3.5 Estação da Educação formadora - pela estética na Educação**

*(...) poder escutar mais do que a própria voz. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*Enxergar é algo que se aprende, bem como ouvir, já dizia (Alves R. , 2005). Conforme o escritor, o ênfase da educação deveria ser o estímulo dos sentidos, da sensibilidade.*

“Sem abrir mão da esperança, contudo sem esperar uma redenção, a arte parece ser não uma saída, mas um alento. (Romeiro, 2015, p.7)

### **3.5.1 Estação da Educação – educação, para quê?**

*Para Rubem Alves, os conhecimentos científicos dão poder ao homem, já, a música, não dá poder algum. Mas, ao penetrar e comover a alma, ela alcança um lugar de nossa sensibilidade onde mora a bondade. E produzir bondade deveria ser a primeira tarefa da educação (Alves R. , 2005, p. 43).*

Não nascemos destinados a ser bons ou maus, o meio é fundamental para o desenvolvimento das virtudes ou seu esfacelamento; ética, bondade, compaixão, solidariedade podem e devem ser praticadas, educadas. A educação, segundo Freire se faz necessária a partir do momento em que o homem se entende por incompleto e, assim, vem a necessidade de ensinar e aprender, de se transmitir conhecimentos culturais e sociais. Desta forma, a própria educação é detentora de uma dimensão estética, por levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no ambiente cultural (Duarte Jr, 2007, p. 18). O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida, valores e significados impostos são insignificantes, logo, a educação é um ato carregado de características lúdicas e estéticas, aponta Duarte Jr. Observa-se um processo que se retroalimenta, numa sociedade esvaziada de sentidos, a educação sofre as consequências, mostra-se incapaz de produzir sentido e significado para seu projeto pedagógico; por outro ângulo, não obtendo uma educação significativa que atue na vida, a subjetividade social se esvazia progressivamente.

O cerne das questões pedagógicas contemporâneas se inicia em simultâneo ao desenvolvimento do capitalismo, quando a infância passa a ser percebida não apenas em sua particularidade, mas vista, especialmente como público consumidor em potencial. “A ideia de infância se constitui concomitante com o surgimento e a consolidação do capitalismo e, com o seu desenvolvimento, as concepções de liberdade e as necessidades humanas são ressignificadas” (Souza, 2014, p. 132). A criança vem sendo socializada em um contexto cultural objetivado, traçado no tempo e no espaço, os conteúdos concretos e simbólicos são mediados de acordo com os valores capitalistas. Uma educação semiformativa, conforme o conceito adorniano, que, tanto no contexto social, familiar e escolar, inclina-se às relações



materiais, padronizadas, tecnológicas, efêmeras, destituídas de significado.

Em escolas burocratizadas ao extremo, voltadas às metodologias tradicionais (professor /detentor do conhecimento, alunos/ receptores), a atingir metas e índices, a esgotar o conteúdo programático, o fator humano não é priorizado, nem as situações que envolvem criatividade, autonomia, expressividade e partilha de experiências. A escola é produto da racionalidade cientificista, legatária de processos como disciplinas, conteúdos, métodos, por conta deste arraigamento da cultura tecnicista e doutrinária. Escola, família e instituições socializadoras priorizam a relação das crianças com as coisas, as relações humanas são secundarizadas, e, a “objetividade destituída de subjetividade, e a subjetividade desassociada da objetividade” compromete a possibilidade de vivências sensíveis (Souza, 2014, p. 130).

A ciência e a tecnologia não admitem que o campo do sensível seja compatível à linguagem verbal e à matemática, nem que invenção, criatividade, sonho, devaneio, fantasia façam parte das operações mentais do mundo da consciência, aponta Meira (2006 citada em Amorim & Castanho, 2008, p.1180). Tais prejulgamentos nos processos educacionais têm contribuído para a compartimentação das áreas de conhecimento e para a discriminação dos conteúdos humanos, filosóficos e estéticos. Ao eleger o racionalismo e o “realismo” como normas de pensamento e conduta, a civilização direcionou a educação para este fim, logo, a imaginação foi aprisionada, o prazer, comprado e a arte pode ser considerada seu elemento libertador (Duarte Jr, 2007, p. 105).

### **3.5.2 Estação da Educação Estética: educando a sensibilidade para se educar o humano**

*(...) cada momento, sorriso a se compartilhar. Trem-Bala – Ana Vilela.*

*Consideramos a educação estética equivale à educação do sentimento. Faz-se urgente que a arte seja resignificada nos ambientes escolares por sua amplitude e importância. Pelo que ela já foi, é e pelo que ainda vai ser para o mundo e para cada um de nós.*

O ato de apreensão do mundo requer processos fundamentais que relacionam sentimentos e símbolos (Duarte Jr, 2007), a abrangência de qualquer símbolo é altamente contaminada por elementos emocionais e vice-versa, toda emoção procura ser compreensível através dos símbolos, como o contrário. Sendo a arte uma forma de explicitar o sentimento humano, expressar as emoções pela sua natureza figurada, é carregada de simbolismos. Pela ausência do simbólico, a linguagem cotidiana, discursiva, não é capaz de descrever e explicitar totalmente os sentimentos de onde brotam, pelo excesso de razão que carrega. Com a função

de comunicar conceitos e ideias a serem compreendidos, a linguagem discursiva deve reduzir as ambiguidades e conotações para evitar ruídos na comunicação e facilitar o entendimento da mensagem – esvazia-se de simbolismos e expressão. Deste modo, afirma Duarte Jr. (2007, p. 79) há “um inefável pano de fundo da consciência humana que permanece inacessível à linearidade e discursividade da linguagem”.

O termo expressão aponta e indica “elementos e formas do sentimento humano”, assegura Duarte Jr, assim, não significa, mas indica sentidos, significações e emoções. Desta forma, a expressão tem um sentido conotativo, figurado, interpretativo, não é explícito, é suscetível de interpretações. Num poema, as palavras adquirem sentidos totalmente diversos aos da linguagem discursiva, por isso ele é arte. Há sonoridade, rimas, novos significados, sentidos metafóricos, personificações, concebe-se uma “aura” à linguagem, amplificando exponencialmente a amplitude de sentidos e sensações. Para Duarte Jr. (2007, p. 87) o verso poético se torna uma imagem simbólica, já não é mais uma frase ou oração, adquire uma nova dimensão, cria um universo de sentidos – distancia-se da linguagem discursiva. Mesmo na literatura em prosa, a obra adquire um sentido próprio, uma ilusão, onde o texto é mais sentido que compreendido, e, conforme o autor, a arte não é uma linguagem que comunica conceitos, ela é a própria expressão dos sentimentos. Porém, esta dimensão conotativa, simbólica, experiencial da arte não tem sido abrangida pela educação.

Vygotsky (1999, pp. 321-329) enumera dois problemas centrais da arte na educação, o primeiro seria quando a arte é tomada como uma propaganda (arte mercantilizada, massificada, ligada à indústria cultural), buscando-se apenas retirar dela preceitos morais, ocasionando o empobrecimento tanto da obra de arte como do trabalho educativo. A segunda vertente pedagógica que Vygotsky se assumia totalmente contrário é a que considera o ensino de arte desnecessário nas instituições educativas. Para Duarte Jr. (2007, p. 91) são oito os fatores pedagógicos da arte: o primeiro seria a livre atuação da imaginação; o segundo, o conhecimento dos nossos sentimentos possibilitados por ela. O terceiro fator pedagógico da arte para Duarte Jr. é o seu aspecto educativo, de transformação do sentir, o fato dela propiciar o desenvolvimento dos sentimentos. O quarto elemento seria o poder de ampliação e combinação dos sentimentos da obra em novas modalidades do sentir e ainda, do pensar a sobre estes elementos. O quinto aspecto é a oportunidade que a arte oferece de sentir e vivenciar experiências alheias, que não fazem parte do nosso cotidiano. O sexto fator é a oportunidade do contato com a arte e cultura do seu tempo, “sentimento de época”. “A visão de mundo” que a arte propicia, pelo contato com diversas culturas, povos e épocas, é considerada o sétimo fator educativo da arte. Por fim, o oitavo fator compreende o elemento utópico envolvido na criação

artística, como aquilo que ainda não existe, significando um projeto, uma transformação, uma função social, de transformação social.

A educação pela arte é fundamental, visto que, as matérias factuais e lógicas educam o pensamento e o raciocínio; a arte, por sua vez, educa o sentimento, a sensibilidade (Duarte Jr, 2007, p. 106). Pela supremacia da racionalidade instrumental, o ensino se ocupa com o saber teórico, revela-se preso a livros didáticos, aulas-padrão, conteúdos não renovados, hierarquizações e desarticulações do conhecimento, cindindo o indivíduo. A vivência da estética é primordial na educação para que haja coerência e harmonia entre sentir, pensar e fazer, para aperfeiçoar o sensível, instigar o pensamento, as emoções e o comportamento do indivíduo, para que, enfim, possa se estabelecer uma relação sensível, estética e harmônica com o mundo (Duarte Jr, 2007).

Experiência, memória, imaginação, criatividade, desafios às verdades únicas, a educação necessita da arte não apenas como uma disciplina curricular, mas como uma metodologia de ensino que permita que se chegue a outras esferas do humano que não estão sendo alcançadas pelo ensino atual. O ensino da arte deve ser encarado de forma ampla e significativa, abrangendo o contato vivencial e sensitivo, conduzindo enfim, à criticidade, à autonomia, à experiência estética.

Numa pesquisa com professores de arte, assinala Maria José Dozza Subtil (2016, p. 912) constatou que nas escolas predomina a concepção de arte como uma atividade secundária, vinculada ainda a eventos e a datas comemorativas, submetida às práticas recreativas, a arte não é contemplada em toda sua dimensão. As dimensões educativa, estética e de humanização que a arte deve decorrer da convivência relacional entre sujeitos movidos pelo fazer e apreciar arte. Neste sentido, Ana Mae Barbosa, arte-educadora brasileira, concebeu uma importante metodologia para o ensino da arte onde a pedagogia estética acontece embasada numa abordagem triangular: conhecer (contextualizar), fruir (apreciar) e produzir (praticar) arte. Pautada na amplitude da arte-educação e da importância de ressignificar a arte dentro das instituições educativas, a arte-educadora pautou o ensino da arte nestes três aspectos interligados (conhecer, fruir e fazer arte), respeitando o desenvolvimento, os interesses e as necessidades da criança, ao mesmo tempo, a própria integridade da arte como área do conhecimento. A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa empreende o desenvolvimento de um currículo artístico escolar de ressignificação do ensino da arte nas escolas, uma metodologia que se aplicada com coerência e sensibilidade, possibilita o alcance da essência da arte como formadora.

Fundamentalmente, deve ser levado em conta que a educação artística nos contextos

escolares significa muito além de se colorir desenhos, cantar algumas canções, decorar a escola nas datas comemorativas, a arte deve propor sensações, vivências, memórias, reflexões, imaginações, pensamentos, criações, na pretensão de

ser uma maneira mais ampla de se abordar o fenômeno educacional considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do humano. Um processo que envolve a criação de um sentido para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares. Assim, a arte seria uma provocadora de sentimentos, na medida em que age sobre os sentidos humanos, e, dessa maneira, portanto, seria educadora. Porque possibilitaria ao sujeito conhecer as nuances das coisas cotidianas, por meio de seu próprio corpo, encarnando a experiência, incorporando os sentidos, fazendo da vida algo contextual, parte de si (Duarte Jr., 1991, p. 72)

Sobram discussões acerca das teorias das ciências, tanto naturais, biológicas ou matemáticas, entretanto pouco ou quase nada se faz para a promoção da liberdade do pensamento e da autonomia da imaginação (Romeiro, 2015, p. 34). Na escola há cada vez menos espaço para a filosofia, história, sociologia, literatura, arte, para as áreas eminentemente críticas, como para o conhecimento interdisciplinar. Como formar a criticidade e a autonomia de pensamento se são negligenciadas disciplinas que poderiam contribuir diretamente para esta finalidade? Embora, criatividade e imaginação se revelem em processo de revalorização na sociedade, esta aparente valorização se revela por serem consideradas fundamentalmente diferenciais para o mercado, não como atributos para uma vida plena, para a transcendência humana.

Na linguagem filosófica, a transcendência do homem é precisamente no sentido “de sua não-aderência ao aqui e agora, de sua consciência do ali e do depois (ou do antes)” (Duarte Jr, 2007, p. 26). No caminho que estamos trilhando em que filosofar é considerado tolice, produzir arte, algo banal e imaginar, mero devaneio, o ofício da arte e sua importância para a sociedade têm sido cada vez menos valorizados em sua essência. A realidade tem se tornado a única possibilidade da linguagem, a imaginação, um desvario inútil, a existência da metafísica parecem se restringir apenas à arte (Romeiro, 2015, p. 30). Oferecer nas escolas condições em que os alunos vivenciem o conhecimento, dilatando as perspectivas do saber, o senso crítico e a autonomia de pensamento, a ressignificação do passado como memória sensível, a vivência do presente, promovendo ainda possibilidades criativas para o futuro. A educação pela arte

significa ir além do informar, é aprimorar os sentidos, inspirar, motivar, “instigar a curiosidade”, como dizia Freire, não se restringindo às aulas de arte, mas a uma concepção educativa que possa nortear as práticas pedagógicas das escolas. Visando alcançar as esferas do saber no campo da subjetividade, da interpretação e da emoção, a arte é capaz de captar e refletir a essência do real em profundidade, neste sentido, o “professor de arte trabalha com duas dimensões do conhecimento humano: o sensível intuitivo e o inteligível reflexivo” (Subtil, 2016, p. 912).

É possível se estabelecer conexões entre os aspectos duais da inteligência humana – razão e emoção – em qualquer disciplina escolar, estabelecendo-se uma postura investigativa, provocativa, criativa e crítica do saber. Tendo a convicção de que o conhecimento não é abrangido pela repetição, memorização e imitação dos fatos, mas, sobretudo, pela sua vivência e contextualização, pelas “atitudes poéticas diante das informações, da crítica que inclui a diversidade e a simultaneidade no aporte das informações” (Meira, 2006 citada em Amorim & Castanho, 2008, p. 1181). Propiciar experiências estéticas, experimentações do saber para que sejam refletidas, vivenciadas, percebidas, ressignificadas e discutidas de modo pertinente e profundo, onde o aluno se aproxime do universo sensível e constitua um elo com sua própria subjetividade, reconhecendo-se como autor da sua própria história, conscientizando-se de seu papel na construção do mundo. Talvez estes sejam os maiores desafios da educação em nossa era.

A educação deve ser compreendida como vivência, significação e ressignificação de experiências, no sentido de que educar vai muito além das práticas puramente repassadoras de conhecimentos e informações (semiformação adorniana, ou ainda, educação bancária freiriana). A particularidade do trabalho docente está na relação, na convivência entre os envolvidos, desta forma, é preciso que o aluno esteja motivado e comprometido com elementos culturais e de sua própria personalidade: intuições, emoções, visão de mundo, tradições, valores e crenças.

Para se pensar em uma educação que se volte à formação plena do aluno, é necessário, considerar ainda a formação de seus professores, visando capacitá-los a projetar as informações, cada vez mais acessíveis pelos meios tecnológicos de comunicação, para que, alunos e professores em conjunto, possam refleti-las, contestá-las, contextualizá-las. A única forma de se concretizar efetivamente a 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” (Adorno T. W., 1995, p. 183).

Os princípios adornianos apreendem que a educação não deve se traduzir na mera adaptação do humano ao pensamento vigente, para análise e dominação do mundo, mas deve

ser entendida “enquanto tensão, mal-estar, negação, dialética, constelação, construção da cultura” (Romeiro, 2015, p. 26). Neste sentido é que a arte tende a dilatar o universo interior e exterior do sujeito, produzindo novos sentidos para a realidade, no impulso de gerar pensamentos e ações de resistência ou oposição acerca das relações incoerentes de produção e consumo, desigualdade e dominação pelo capital, próprias da sociedade contemporânea.

Formação e prática docente estão amarradas ao que é priorizado pelos sistemas nacionais e internacionais, a educação é parte do sistema dominante, porém, há inúmeros nichos e núcleos específicos, ainda muito timidamente, de educadores solitários, instituições e grupos idealistas que têm feito a diferença, acreditando que a mudança é possível e necessária. Projetos inspiradores em que a educação estética (compreendida como desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade e da autonomia) norteia o processo educativo. No próximo capítulo será abordado um estudo de caso que apresenta uma destas iniciativas.

### **3.6 Fim do terceiro percurso: Síntese teórica sobre educação estética, por Adorno e os frankfurtianos, Vygotsky e Duarte Jr.**

*Que a vida é trem-bala parceiro e a gente é só passageiro prestes a partir.*

*Trem-Bala – Ana Vilela*

*Este percurso termina aqui, mas, paradoxalmente, abre-se para novos trajetos, estudos e experiências ainda mais admiráveis.*

O escopo deste capítulo foi explicitar o quanto a experiência estética atua no indivíduo, influenciando nos pensamentos e nas emoções, comprovando a importância da arte na formação humana e sua essencialidade na educação formal. Karl Marx concebeu o termo educação omnilateral, apontando para a educação plena do indivíduo, formadora, e, para atingir tal objetivo, aponta Kiihl (2013, p. 12), a educação deve estar vinculada ao mundo da cultura, a um espaço de múltiplas leituras, compreensão, reflexão e fruição da realidade.

A experiência é fundamental neste processo, para Walter Benjamim e Theodor Adorno o conceito de experiência se vincula à rememoração do passado coletivo ou à elaboração do passado, respectivamente. Kiihl (2013, p. 51) aponta que, na visão de ambos os filósofos, a pobreza da experiência já não está reduzida às classes sociais desfavorecidas, “estende-se por toda a humanidade”. A reificação da experiência representa, para Benjamim, a nova barbárie, fruto do desprezo à tradição e à memória coletiva; assim, para Adorno, a experiência estética, com sua dimensão crítica, formativa é fundamental, no sentido de trazer uma experiência, uma experimentação que abra possibilidades para um despertar da autonomia, de uma subjetividade

em relação à objetividade da sociedade (Barba, Souza, & Araújo, 2015, p. 60). A arte se impõe como estímulo ao homem para atingir o sensível, contatar o seu mundo interior, e, ao mesmo tempo, propiciar possibilidades de desenvolver seu próprio modo de ver e perceber o mundo exterior. É neste sentido que a racionalidade deve ser compreendida na educação não apenas pela razão instrumental, “mas também por meio da noção de uma racionalidade estético-formativa”, aponta Silva (2015, p. 223).

Justifica-se assim o valor da arte e da experiência estética para a educação, onde sensibilidade e criatividade não devem ser reduzidas ao espaço da arte, pois, o ato de criar está integrado à vida humana, a estética é uma das dimensões da existência e da atuação do homem no mundo. A estética deve nortear as práticas educativas, a sensibilidade artística e a criatividade perpassar as metodologias e práticas escolares amplamente.

Apesar de revelar o modelo educacional dominante, na atualidade não cabe mais uma educação fixada no conhecimento transmissivo, onde o aluno é visto com um mero receptor de conteúdos, a ‘educação bancária’ freiriana. O modo de pensar a educação, segundo Freire, conecta-se à luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, empreendimento que só será possível se as pessoas forem capazes de conhecer a si mesmas e ao mundo, a estética é fundamental neste processo. Ao negar as possibilidades de ampliação cultural e crítica que as artes e a cultura como um todo possibilitam, a educação dominante se esvazia da perspectiva formadora.

Especialmente, nesta era amplamente tecnológica e globalizada, a escola deve ser promotora de oportunidades de construção de conhecimento, produção de ideias, crenças e convicções, e, por sua capacidade de mobilizar pensamentos e emoções, a educação estética é um canal para se pensar em cidadãos mais sensíveis, criativos, virtuosos, críticos e éticos.

Entretanto, vê-se ainda a estética educacional reduzida às aulas de arte, inserida de forma muito superficial e, muitas vezes, equivocada, distanciada de sua autenticidade e potencialidade. A arte não é abordada nas escolas com finalidades em si mesma, como experimentação, fruição, contextualização. Por sua potencialidade imanente para a emancipação e o esclarecimento, pela experiência e vivência estética, faz-se necessário retomar o conceito de arte nas escolas, num sentido mais abrangente e complexo, como uma área de conhecimento humano que abrange tanto o sensível quanto a técnica; ou ainda, razão e intuição. Defende-se o alargamento da percepção conceitual de arte na educação, propondo uma “universalidade do conceito de arte, cuja função precípua é desvelar a realidade humano-social e proporcionar experiências estéticas significativas” (Subtil, 2016, p. 901).

Duarte Jr., Vygotsky e Adorno assinalam que a experiência estética demanda uma

percepção completamente diferente de uma percepção trivial; que, conforme Duarte Jr. (2007, p. 91), remete à percepção anterior à condicionada pela linguagem discursiva, retorna-se “a uma primitiva e mágica visão de mundo”. Deve-se estar atento à maneira com que o trabalho estético é conduzido no cotidiano escolar, através do exercício da sensibilidade para se captar os matizes qualitativos da existência. Neste sentido, é mais provável que o indivíduo se comporte de forma mais resistente, recusando-se a compreender a realidade de modo unilateral, exclusivamente pelo aspecto científico ou, apenas pelo viés filosófico. Para que a formação educacional assuma como conduta a integração das diversas formas do conhecer humano, associando no seu cotidiano conhecimento técnico, científico e conferindo a este, nuances da sensibilidade.

É momento de se pensar a educação a partir das múltiplas potencialidades de ser humano e da própria coletividade, que conduza a outro arquétipo de sociedade, onde imaginação, fantasia, sonho, emoção, símbolo, poesia sejam equivalentes à produção, funcionalidade e racionalidade (Boff, 1996, p. 33). Desprezando as pessoas dos grilhões do materialismo e do imediatismo imperantes, só assim a educação poderá ser considerada formadora, pois que, pelos caminhos que estamos trilhando, existe a real possibilidade de nos transformarmos em robôs do passado; enquanto os robôs do futuro se tornam mais humanos.

Este trabalho defende a impossibilidade de uma educação estética desvinculada de um ideal humanizado; assim sendo, no próximo capítulo será apresentado um exemplo de instituição educacional pautado na prática estética e cultural para a formação dos indivíduos, dentro de uma concepção humanista de educação. Uma iniciativa, como muitas outras, ainda um tanto isoladas e tímidas, de educadores que acreditam no potencial humano e confiam na educação da sensibilidade como algo possível e imprescindível.



## Capítulo 4 Caminhos Poéticos: Um estudo de caso inspirador – colégio Libere Vivere

*Não sei...  
se a vida é curta ou longa demais para nós.  
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.  
Muitas vezes basta ser:  
colo que acolhe, braço que envolve,  
palavra que conforta, silêncio que respeita,  
alegria que contagia, lágrima que corre,  
olhar que sacia, amor que promove.  
E isso não é coisa de outro mundo: é o que dá sentido à vida.  
É o que faz com que ela não seja nem curta,  
nem longa demais, mas que seja intensa,  
verdadeira e pura... enquanto durar.*



*(...) Ser otimista.*

*Creio numa força imanente  
que vai ligando a família humana  
numa corrente luminosa  
de fraternidade universal.*

*Creio na solidariedade humana.*

*Creio na superação dos erros  
e angústias do presente.*

*Acredito nos moços.*

*Exalto sua confiança, generosidade e idealismo.*

*Creio nos milagres da ciência  
e na descoberta de uma profilaxia  
futura dos erros e violências do presente.*

*Aprendi que mais vale lutar  
do que recolher dinheiro fácil.*

*Antes acreditar do que duvidar.*

*(...)Tempo virá.*

*Uma vacina preventiva de erros e violência se fará.*

*As prisões se transformarão em escolas e oficinas.*

*E os homens, imunizados contra o crime,  
cidadãos de um novo mundo,*

*contarão às crianças do futuro,  
estórias absurdas de prisões,*

*celas, altos muros, de um tempo superado.*

*Poemas: Saber viver (1965), Ofertas de Aninha (Aos moços) e Tempo virá, de Cora Coralina*

Imagens do banco de imagens do Google.

## 4.1. Introdução

### 4.1.1. Apresentação do objeto

Concebido há trinta e oito anos, o colégio Libere Vivere está localizado na cidade de Serra Negra, interior do estado de São Paulo, Brasil. É uma instituição de educação básica (abrange da educação infantil ao ensino médio), que neste percurso tem buscado construir uma linguagem própria de ensino. Conta atualmente com duzentos e oitenta alunos do berçário ao Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino, sendo que as atividades extracurriculares se estendem até o período noturno. Com uma sólida e constante proposta pedagógica, baseia-se na convicção de que o aluno é um ser dotado de plena potencialidade. De tal modo, sua conduta educacional prima pelo respeito ao indivíduo, e, ao ingressar pela porta de entrada do colégio deparamos-nos com uma frase que representa esta convicção “Nós honramos a grandeza que há em você”.

O nome do colégio resume seu ideal: “Libere Vivere é viver livre para viver com dignidade!”, este nome carrega os ideais da conquista da sabedoria pelo conhecimento como o bem mais libertador. Estar livre, almejar um futuro transformador e querer “voar”, pois ver “o mundo lá do alto, torna-o ainda mais amplo e fascinante!” (*Paulo Freire é uma das principais referências pedagógicas do colégio com seus princípios de educação para a autonomia e para a liberdade*). A visão de educação que permeia a prática pedagógica é extremamente ampla, por considerar que a educação engloba vários aspectos além da formação acadêmica, segmenta sua prática em cinco pilares. São eles a EDUCAÇÃO COM RESPONSABILIDADE, EDUCAÇÃO COM RESPONSABILIDADE PESSOAL, EDUCAÇÃO COM RESPONSABILIDADE AMBIENTAL, EDUCAÇÃO COM RESPONSABILIDADE SOCIAL e EDUCAÇÃO COM RESPONSABILIDADE CULTURAL. O slogan que acompanha a logomarca do colégio é ‘Educação com responsabilidade’, cuja figura representativa é uma gaivota, simbolizando uma educação voltada também à liberdade. Por acreditar que, para que os objetivos apontados acima aconteçam é primordial uma conexão entre pais e educadores, aposta-se na integração entre a família e a escola como fundamental para a coerência da formação de princípios e valores, desenvolvimento de hábitos, organização, superação de dificuldades, facilitação do convívio social, entre outras competências.

A filosofia que norteia sua prática segue a visão humanista de educação, sustentada pela ética, transparência, competência, criatividade, inovação e responsabilidade social. A diretora Rosângela Mendes Simões, em entrevista por videoconferência, assume o posicionamento de estar sempre estudando e buscando constantemente novas práticas; neste sentido, busca instigar constantemente a equipe a trilhar este mesmo caminho. Simões manifesta ainda a intenção de

não seguirem uma única linha metodológica ou ideológica, mas se inspirarem em educadores e em práticas que visam o desenvolvimento global do ser humano. O colégio intenta promover uma re-humanização das relações ao garantir uma visão mais fiel das diferenças humanas. Assim, o ensino não se limita à transmissão de informações e ao desenvolvimento de capacidades, mas ao “cultivo de princípios éticos e com a formação de um sujeito comprometido com a sociedade e o mundo onde vive”<sup>9</sup> (*perspectiva em total consonância com o referencial teórico desta dissertação, notadamente freiriana, como adorniana*).

#### **4.2. Apresentação da proposta**

O estudo de caso mostrou ser a estratégia que melhor atenderia aos objetivos deste trabalho, por ser o mais apropriado para considerar diferentes níveis e contextos do objeto. Com a necessidade de compreender as relações humanas, comportamentos, costumes, cotidianos escolares, indo além das estatísticas, a pesquisa qualitativa ganhou um enfoque maior dentre as pesquisas, o estudo etnográfico, a pesquisa-ação, pesquisa participativa, colaborativa, narrativas e ainda, o estudo de caso (Tormes, Monteiro, & Moura, 2018).

Os estudos de caso qualitativos podem ser considerados instrumentos valiosos no caso da investigação de fenômenos educacionais nos contextos em que ocorrem, (André, 2013, p. 97), permitindo a compreensão de como surgem, se desenvolvem e evoluem num dado período de tempo. Foram utilizadas diferentes formas de coleta de dados, com o objetivo de relatar e analisar as práticas pedagógicas no cotidiano do colégio Libere Vivere, tendo como norteadores a educação como formação humana. Sendo uma pesquisa qualitativa, o estudo de caso tem por objetivo a construção de uma teoria indutiva, partindo de um estudo empírico. Acredita-se que a metodologia aplicada nesta instituição tenha uma particularidade com competência para um sentido de educação humano, emancipatório e estético.

Levando-se em consideração os três tipos de estudo de caso, intrínseco, instrumental e coletivo, distinguido por Stake (1995), o presente estudo é considerado uma pesquisa da primeira categoria, em que o interesse foi movido ao estudo de um caso específico: o colégio Libere Vivere. A pergunta central a ser respondida é “A educação estética, pelo desenvolvimento da sensibilidade contribui para a formação plena do indivíduo?” O objetivo deste estudo de caso é revelar se o objeto é realmente uma proposta inovadora e relevante. Pretende-se uma abordagem ampla do colégio, de modo a compreender seu percurso educacional e, perceber ainda, caso o objeto atenda ao objetivo central, se a instituição tem

---

<sup>9</sup> Citação e demais informações retiradas do site do colégio: [www.librevivere.com.br](http://www.librevivere.com.br)

dados que possam demonstrar que este modelo educacional auxilia na formação plena de seus alunos.

O contato inicial foi fundamental para uma percepção sobre o posicionamento dos responsáveis pela instituição em relação à construção de conhecimento e quanto à responsabilidade social. Este foi realizado por mensagem no whatsapp, o qual foi recebido com entusiasmo e grande satisfação pela diretora Rosângela Mendes Simões.

### **Delimitação do estudo – coleta de dados**

Na fase seguinte passou-se à coleta de dados, por fontes variadas, instrumentos e situações. A determinação dos participantes e dos instrumentos foi fundamental para atingir os objetivos, levando-se em conta de que é impossível, num espaço de tempo razoavelmente limitado, explorar todas as faces do fenômeno (André, 2013, p. 98). A entrevista é considerada o meio principal num estudo qualitativo onde se deseja obter significados pessoais ao caso, por isso foi optado pelo seu uso como também por questionários de caráter qualitativo. Valeu-se ainda da seleção e análise de documentos, ponderando que estes podem complementar as informações e fornecer elementos para a triangulação dos dados, afirma Stake.

Realizou-se uma predefinição dos participantes para o processo de levantamento de dados, foi proposta uma conferência primeiramente com a diretora Simões, que também é a idealizadora do colégio e acumula a função de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I. A intenção foi obter uma aproximação acerca da trajetória histórica, ideológica, sua vivência pessoal e profissional dentro destes contextos, para tanto, foi aplicada uma entrevista semiaberta e se procurou também, obter acesso a documentos e informações de cunho logístico e burocrático, como também registros fotográficos. Passou-se à seleção de alguns educadores para as entrevistas e inquéritos, o critério usado foi abranger os diferentes níveis de ensino, as áreas humanas, exatas e as áreas artísticas. Assim, participaram da pesquisa duas professoras da Educação Infantil, duas do Ensino Fundamental I, duas professores de disciplina e três das áreas artísticas (teatro e artes visuais). Aluno, ex-aluno e mãe de alunos também foram submetidos a inquéritos com o intuito de confrontar as informações e chegar a uma análise mais concreta e ampla do objeto. A finalidade desta seleção foi voltada à constatação e percepção dos diferentes olhares para o objeto em questão.

### **Histórico descritivo e questões metodológicas**

A primeira parte deste tópico é dedicada a formatar um histórico descritivo da instituição, onde se procurou abranger pontos pertinentes à pesquisa em curso: o percurso

histórico do colégio, em quais circunstâncias (tanto materiais quanto ideológicas) foi criado, o sentido do nome do colégio, os pontos importantes que marcam sua trajetória, dificuldades e relatos relevantes. Ainda, a filosofia que fundamenta o trabalho, as metodologias inspiradoras e as concepções próprias que foram sendo desenvolvidas no decorrer do tempo.

### **As entrevistas**

Foi o principal meio de coleta de dados, de caráter semiaberto (gravadas para posterior transcrição), contou com a participação da diretora do colégio/coordenadora pedagógica, do coordenador de eventos culturais, alguns professores, mãe de aluno, aluno e ex-aluno. A abordagem e a linguagem comunicativa foram diferenciadas para cada público, algumas das questões foram voltadas apenas à direção, outras especialmente ao aluno e ex-aluno, outras ainda, aos professores. Como estamos em meio a uma pandemia, a instituição tem conduzido seu trabalho essencialmente por comunicação remota, assim, foi dada preferência pela realização das entrevistas orais por videoconferências. Dada peculiaridade deste momento, infelizmente, não se teve a oportunidade da realização de um estudo de campo onde seria possível observar e vivenciar o cotidiano do colégio, participar de atividades pedagógicas e artísticas inseridas no seu contexto natural.

Segue o protocolo básico para as entrevistas: após o contato inicial e apresentação da proposta, seguiu-se o envio do termo de aceitação para o participante ou responsável (no caso de menor de idade). Marcou-se dia e horário para a realização via videoconferência pelo Whatsapp ou Zoom, foram enviadas questões-base para nortear a entrevista semiaberta.

### **Uma delimitação do objeto: projeto de Teatro**

A pesquisa abrangeu ainda um estudo mais específico quanto ao projeto de Teatro desenvolvido pelo Colégio, existente há quinze anos. A temática foi abordada com todos os participantes, porém, buscou-se abrangê-la com maior profundidade nas entrevistas com a diretora, com o coordenador de eventos e o professor de Teatro.

### **Análise Sistemática de Dados**

A análise dos dados é algo que acontece durante todo o processo do estudo, porém, é nesta fase e na elaboração do relatório que se torna mais formal (André, 2013). A partir destes levantamentos passou-se à leitura e releitura dos documentos, transcrição das entrevistas, delineamento do percurso histórico e pedagógico, categorização das questões, estabelecendo pontes com as referências bibliográficas do trabalho, para uma análise mais profunda e

contextualizada, intencionando a hipótese de novos questionamentos e justificativas. A entrevista com a diretora e os conteúdos do site oficial do colégio na internet foram as principais fontes que nortearam a construção do texto de apresentação do objeto. Em seguida partiu-se para as entrevistas com demais envolvidos com o colégio, de forma a confrontar as informações já obtidas e chegar a uma conclusão quanto ao modelo de educação planejado e o oferecido, como também, como a arte está presente neste contexto e qual sua contribuição para o processo pedagógico do colégio.

### **4.3 Histórico descritivo e questões metodológicas**

#### **4.3.1 Concepção e caracterização do objeto**

Na entrevista realizada via videoconferência, a diretora Rosângela Mendes Simões, também coordenadora pedagógica do Fundamental I e idealizadora do colégio revelou que ele foi concebido no início da década de 1980. Nesta época, estava finalizando o mestrado, cursando pedagogia e ainda, um curso sobre o Método Montessori. Conta que a questão da vocação sempre foi muito forte, tinha muita clareza de que queria trabalhar com crianças, e, de uma forma diferente. O estágio nas escolas serviu para que percebesse o quanto o ensino era impositivo e padronizado (ao seu ver, ainda é), não produzia um resultado diferente num sentido mais criativo, mais natural das crianças. *(a diretora revela não acordar com a pedagogia tecnicista e à padronização do ensino, apontando uma visão estética e crítica, de resistência)*

o que era oferecido, pra mim era pouco, no sentido de trazer uma insatisfação, era, era, pessoal, minha, no sentido de que se houvesse mais vivências, se as crianças pudessem ter mais vivências, ficassem menos sentadas, menos preenchendo folhas. (...) E a insatisfação vinha neste sentido de que as crianças poderiam fazer, mesmo sendo pequenas elas poderiam participar mais da escola. E o método Montessori mostrou isso na altura, porque as crianças elas era um trabalho de bastante autonomia. Elas escolhiam o material que ia ser usado, elas escolhiam na hora participavam na montagem do lanche da confecção do lanche, da limpeza. E tudo aquilo fez muito sentido pra mim (Simões, 2020).

Juntamente com uma colega, que se tornou sua sócia, montou a escola em Serra Negra, que durante quatro anos ficou restrita à educação infantil; o colégio se designava por Ric Roc (levando as iniciais dos nomes das sócias-idealizadoras). Foi a chance de colocar em prática

aquilo que acreditavam e vinham estudando. Cuidavam da escola em todos os aspectos, davam as aulas, faziam as reuniões, limpavam a escola, cozinhavam a merenda, dirigiam e abriam a porta do transporte escolar, durante quatro anos, que foram muito intensos de vivência em todos os setores, mas de rica experiência, revela Simões (2020). Até que chegou o momento em que a escola começou a ter necessidade de outros profissionais, como a possibilidade de custear financeiramente estes gastos. Conta que a identidade da escola foi sendo construída junto com a comunidade, com as famílias

Então essa questão dos pais sempre apareceu, também da comunidade participar. Os pais que nos procuraram, era uma escola recém-aberta, as mocinhas ali, inexperientes. Quem nos procurou também acho que veio desejando alguma coisa diferente para os filhos. Percebiam que iriam encontrar ali alguma coisa diferente (Simões, 2020).

*(a diretora fala em vivência, experiência, demonstrando abrangê-las em essência e amplitude, por ter se “jogado” neste ideal. Deixa claro que a construção filosófica e prática do colégio solicita uma apreensão total, dedicação, esforço e abnegação)*

#### **4.3.2 As barreiras enfrentadas**

A maior barreira vivenciada pelo colégio, para a diretora, foi a aceitação da comunidade, o entendimento da proposta. Comunicar à comunidade foi o grande desafio no começo, também teve a questão do espaço físico, tiveram que mudar muitas vezes de imóvel. Portanto, a construção do prédio próprio foi uma grande realização para o colégio,

Sempre me entendi bem com espaço físico (...), eu acho que eu teria sido uma boa arquiteta também, eu ia às casas, entrava e assim, muito intuitivamente: aqui é a secretaria, aqui é o refeitório (...) Eu chegava em casa, eu desenhava, desenhava as aberturas, a porta é aqui, janela é aqui, a localização espacial (...) Eu fazia isso para entender se a escola ia caber lá, visualizar o lugar, onde ia ser (...) eu olhava pras paredes e dizia: o armário vai caber aqui, a estante, tudo muito intuitivo. É um exercício, depois que a gente passou tanto “perrengue”, passou tanto apuro (...) isso foi um exercício. E isso foi fortalecendo, o pessoal mais antigo tem isso muito vívido, sabe, de mudar junto, fazer mudança junto, ajudar a encaixotar tudo, esta parte que une a gente também (Simões, 2020).

*(a citação acima revela a visão estética e criativa da diretora, que muito contribui para a filosofia do*

colégio)

E sempre existem barreiras a serem transpostas, evidencia Simões (2020); nestes dois últimos anos o maior desafio foi adaptar o trabalho do colégio ao universo online. Chegar aos lares pela educação EaD, buscando compartilhar os conteúdos para os alunos de uma forma dinâmica e vivenciada. O maior desafio neste momento é manter a sinergia do grupo, a proximidade, o vínculo afetivo com os alunos.

#### **4.3.3 Visão acerca da arte e da criatividade na educação**

Na perspectiva de Simões (2020) a criatividade é fundamental na educação, é ‘tudo’ dentro da escola. *(Pode-se afirmar que a própria educação é detentora de uma dimensão estética, por levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural (Duarte Jr, 1998, p.18). “De modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer”)*. Assim, o exercício criativo tem que ser oferecido, tem que dar oportunidades de exercer, de se descobrir, de exercitar. Tem a ver com a própria questão da natureza, natureza da criança, natureza orgânica, natureza criativa, a criança em si tem uma curiosidade, tem sua criatividade. Sempre procurou incentivar a criatividade, mesmo lá no início,

uma coisa que eu sempre tive é a questão de não oferecer coisas demasiadamente prontas para as crianças, na escola nunca teve desenho pra pintar, aqueles papezinhos. Tínhamos mimeógrafo, a gente usava sim, mas tinha outras funções. Até para fazer o jornal da escola, era mais usado para fazer um jornalzinho, do que propriamente para ficar imprimindo datas comemorativas, que era tudo o que eu tinha aprendido no magistério (Simões, 2020).

Desde o começo no colégio não se trabalha com modelos estereotipados, nem os usuais elementos enfeitando a parede, afirma a diretora, e, isso, há trinta e oito anos atrás e com muita convicção. A escola sempre foi, desde o princípio, desvinculada desses estereótipos, e consciente disso. *(Este aspecto demonstra que o colégio procura se desvincular dos padrões massificadores da indústria da cultura e da educação para adaptação e alienação, apontados por Adorno como inimigos da educação formadora, destituídos de significados. A diretora deixa claro assumir um ideal estético autêntico, com base na vivência da arte)*. Pautada em pedagogias humanistas, com o passar dos anos, uma metodologia própria vem se construindo. Acerca disso, a diretora comentou sobre alguns livros que chegaram às suas mãos e que dois



deles foram cruciais. Os dois, de Victor Lowenfeld, ‘*A criança e sua arte*’ e ‘*Desenvolvimento da capacidade criadora*’.

o formato da escola foi também se construindo (...) Na Montessori, já tinham os recursos, as régua, na parte de desenho, tinha a parte de expressão, tinha a diversidade de materiais, mas não tinha nenhum capítulo exatamente que falasse de artes. Falava sim de educação sensorial, extremamente importante porque vai falar justamente da natureza, da parte do tato, do desenvolvimento tátil, da audição, com os sons, os ritmos da música, falava da parte visual, da estética, de oferecer um ambiente adequado, bonito, organizado (Simões, 2020).

*(Ao se mostrar essencialmente estética, a metodologia Montessori se conecta às propostas de Duarte Jr, Freire e Adorno ao abordar o estímulo dos sentidos e da importância do ambiente estético para o aprendizado. Ainda, em Vygotsky, o processo que envolve a percepção e, conseqüentemente, a experiência artística demanda determinados modos de funcionamentos psíquicos e de humanização dos sentidos).* Assim, para a diretora a arte não se restringe às aulas específicas de arte ou teatro. *(Educação estética se refere ao aperfeiçoar o sensível, visando instigar o pensamento, as emoções e o comportamento do indivíduo, para que possa estabelecer uma relação sensível, estética e harmônica com o mundo – atitude que não deve se restringir à arte-educação (Duarte Jr.,2006, citado em Amorim e Castanho, 2008, p.1180).* A diretora aborda também sobre a importância de um ambiente estético, estimulante para o aprendizado.

#### **4.3.4 Metodologias inspiradoras**

##### **4.3.4.1 A arte na concepção de Reggio Emilia**

Nos últimos 10 anos, conta Simões (2020) que passou a estudar sobre arquitetura escolar, por gostar muito dessa parte do design e acabou conhecendo a Reggio Emilia, na Itália. Indo para lá, trouxe ideias que se materializaram nas salas temáticas, nos espaços educativos, nas mesas de luz para a educação infantil, na ambientação e organização dos espaços,

fui para Reggio ver como é que eles desenvolvem maravilhosamente também essa parte, nossa, completou. Veio assim, foi a cereja do bolo mesmo, a parte do Reggio Emilia. Por exemplo, a educação infantil é toda construída com

mesas de luz, espelho, elementos naturais. Aquilo que a gente tinha na escola veio aí, não sei, de alguma forma, tirar o véu também de algumas coisas que a gente fazia intuitivamente e que funcionava (Simões, 2020).

A região de Reggio Emília, especificamente a cidade de Reggio, vive muito fortemente a educação, e ir pra lá foi como que um encantamento, tem arte por todo o lado, afirma Simões (2020). Em sua concepção, educação e arte tem uma ligação muito grande, pois a arte é a expressão humana e a expressão tem várias formas. Pode ser um texto, pode ser oral, ou pode ser uma expressão do corpo. Percebe, assim, que as crianças, desde muito cedo, demonstram algumas vocações, e que faz parte da sua natureza, têm crianças que dominam o próprio corpo, outras se relacionam muito bem com música, com dança.

O contato com a Reggio Emilia trouxe também a importância de documentar os processos de desenvolvimento da criança, diz a diretora que a partir de 2012, muito timidamente, foram aprendendo a como fazer a documentação. A partir de então passaram a fotografar, analisar as falas das crianças, a construção do pensamento, cognitivo, artístico, enfim, começaram a perceber também como a arte, ao oferecer materiais, é espontânea. *(A arte é intrínseca ao ser humano, o ato de criar está interligado ao do viver e a estética é uma das dimensões da existência e do agir humano (Rios, 2003, p. 97) Desta forma, é totalmente infundado tentar separar conhecimento objetivo das emoções e dos valores, sendo que a relação entre eles é dialética, diz Duarte Jr (1998)).*

Abordando mais especificamente a arte no trabalho na educação infantil, Simões (2020) entende que os estímulos interferem na questão acadêmica, nas questões cognitivas. *(Essa reflexão revela uma sintonia com as reflexões de Vygotsky e Duarte Jr, quando apontam que o desenvolvimento pleno aborda aspectos cognitivos e afetivos. Na concepção de homem por inteiro, a psicologia de Vygotsky afirma que a riqueza do psiquismo em relação ao aspecto cognitivo não se opõe aos âmbitos do sentimento e da emoção. Assim, o homem não se subdivide, e para que seja apreendido em sua totalidade não pode ser tomado de forma seccionada).*

As crianças devem ter oportunidade de manipular os objetos, conhecer discriminações, vivenciar experiências sensitivas. Simões (2020) acredita que, sem dúvida isso terá um impacto extremamente importante no futuro. Para ela não é possível imaginar as crianças privadas disso; assim, a construção de repertório se relaciona intimamente com a parte cognitiva, quando se trabalha a educação sensorial, a sensibilidade, a questão estética, cognitivamente a criança está avançando muito, conclui Simões.

Para Simões (2020), os professores precisam se permitir o exercício de criatividade, não ficarem presos ao material didático, porque se não exercitam sua criatividade, não conseguem permitir que a criança exercite. Deste modo, o professor é o exemplo, pela forma com que conduz as aulas, o formato das atividades funciona como uma autorização para que o aluno faça de forma semelhante. Cita como exemplo a professora de biologia, que, a seu ver, é muito criativa, na forma como conduz as aulas; aponta que, mesmo o aluno que não tem afinidades com a biologia, percebe a paixão da professora e é inspirado por ela. É uma professora inspiradora, pela sua postura, por exercer uma educação mais libertária.

Se eu tenho uma postura na minha vida se eu me comporto de determinada maneira ou se eu disponho as aulas de determinada maneira. Se eu configuro o espaço de uma determinada maneira, eu estou autorizando o aluno a participar da escola de uma outra forma. (...) porque a gente vai comunicando nos espaços e autorizando os alunos a serem autores. Porque a gente também se permite a fazer as coisas com criatividade (Simões, 2020).

*(Nota-se novamente, na fala acima, o ideal marxista de educação, assinalado por Adorno e os frankfurtianos e proposto ainda por Freire: pautado na autonomia e na liberdade).*

#### 4.3.4.2 O aluno protagonista – A escola da Ponte

A experiência com a Escola da Ponte, em Portugal foi antes da Itália (Reggio Emília), justamente, em 2002, foi quando leu alguns livros de Rubem Alves com os quais se identificou muito: “Conversas sobre Educação”, “Educação dos Sentidos” e “A escola que eu sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”. Para a diretora, a experiência de conhecer a Escola da Ponte corroborou muito com a ideia da autoria do aluno, do aluno autor das coisas.

Na Ponte. Eles têm as assembleias. Eu trouxe de lá esta ideia para discutir as coisas. A gente se questionar, ouvir coisas juntos, pensar nos problemas da escola. Essa foi uma inspiração assim que veio realmente da Ponte. O mais interessante que eu penso da Ponte e de Reggio é que não são métodos, são inspirações. A gente vai em busca de alguma coisa que melhore na nossa forma de trabalhar. A gente também não vai exatamente copiar. Algumas pessoas vão copiar o que está fazendo, mas a gente vem para fazer com a nossa realidade, e esses educadores, todos eles que entrei em contato, tanto lá na Itália, em Portugal, isso é muito forte, essa consciência, a consciência do que a gente não

sabe, mas, como a gente faz mal. Algumas coisas que melhore a consciência, que a gente que possa ter, acho que eu, por isso, a gente se diferencie. A gente não copiar as coisas, a gente tentar se autor, tentar com que a criança seja realmente protagonista das coisas, que não é fácil (Simões, 2020).

Em seu entendimento cada escola é única, copiar uma à outra não funciona, a que inspirar e adequar a sua realidade: “eu acho que tudo isso, assim, a Reggio, a Ponte e o Libere têm em comum essas incertezas. Eu acho que a questão, a gente também ter tido uma tomada de consciência, de que a gente pode fazer melhor aquilo que começa a nos incomodar”, expõe Simões (2020). Menciona mudança de padrão, que o adulto tem que estar se revendo, estar sempre em constante renovação. Deste modo, o que diferencia o Libere das outras escolas, no seu ponto de vista, talvez seja o fato de buscarem sempre algumas alternativas e se apoiarem mutuamente nestes momentos. Foi assim que a escola foi ficando cada vez mais unida, no sentido da tolerância, da forma como o outro faz ou age, e, que isso, de alguma forma, repassa para as crianças e entre os jovens. *(ao falar sobre tolerância, um princípio ético, a diretora aponta para um ponto basilar da pedagogia freiriana: do ensinar com ética e pela ética, segundo Freire, a educação não pode se abster da ética)*

#### 4.3.4.3 A natureza da criança não é tecnológica

A diretora se refere à natureza e duas vertentes: a natureza pessoal e a natureza ambiente. Afirma que a criança tem estado muito longe da natureza e da sua própria natureza, está muito envolvida em consumo e em coisas que não interessam para sua idade. “Em função, em termos das mídias, ela está vivendo um mundo paralelo, eu diria, à infância, não interessa pra eles, não interessa para o desenvolvimento, não melhora o vocabulário, não acrescenta”, conclui Simões (2020). *(Capitalismo/Consumismo/cultura de massas/indústria cultural/liquidez contemporânea, burocratização do ensino, a diretora demonstra ter consciência de que o padrão cultural que vivenciamos tem exercido uma influência determinante na formação das pessoas, desde a infância).*

Ela acredita que, ao trazer a criança mais próxima da sua própria natureza e em contato com a natureza ambiente é como se ela tivesse num habitat muito natural para se desenvolver. Para tanto, o colégio explora os diferentes ambientes naturais que possui, chamados de espaços educativos. Também, voltada à educação infantil, o colégio dispõe de uma cartoteca, uma coleção também de madeiras do Brasil que foram coletando e colecionando.

Então, a variedade de sementes é infinita, as cores, eles acabam agregando pelas cores, pelo formato, às vezes criam ricos desenhos assim no chão. Esse desenho vai ser às vezes manchado no final do dia, ou modificado por uma outra criança, que vai lá, muda um elemento de lugar. Daí já é Vygotsky, ele interfere no pensamento daquela criança e daí a criança também já interage na outra e já vai na linha de pensamento da outra. É um movimento lindo assim, a gente observando as crianças. E falando pouco, de preferência que também é outra falha que eu vejo na educação tradicional, todo mundo fala demais e fala por cima da criança e observa pouco. Isso a gente também aprendeu na documentação. Que tal observar tudo o que acontece, falar menos e aprender a fazer algumas intervenções com perguntas, às vezes modificando um objeto de lugar no sentido de uma provocaçãozinha ali, pra ver as reações (Simões, 2020).

*(Percebe-se a preocupação com a educação sensorial, o desenvolvimento dos sentidos das crianças, indo ao encontro com a visão dos pesquisadores aqui descritos, especialmente com o pensar de Rubem Alves e Duarte Jr.)*

#### 4.3.4.4 Linha Humanística

A diretora compreende que o objetivo da educação vai se modificando, e, na sua concepção, hoje é fazer com que os alunos que saem da escola encontrem objetivos na vida e no sentido de respeito a sua própria natureza. *(a educação é um processo que envolve a criação de um sentido para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares (Duarte Jr., 1991, p. 72)*

Saiam com um repertório que os permitam estarem mais tranquilos para o mundo. A saída da escola para eles é um momento desafiador, por conta das muitas mudanças atuais, pelas demandas sociais e tecnológicas. Há evidências de que os resultados conduzem a forma como eles tratam, dentro da profissão, a experiência de humanização. As relações afetivas que os alunos constroem depois demonstram também o afeto que eles tiveram no colégio, neste sentido que acredita num objetivo mais amplo de educação, pois a parte acadêmica, a seu ver, atualmente, nem faz assim tanto sentido, no formato como se apresenta. O aluno tem todas as ferramentas em suas mãos, ele acaba sendo até autodidata, vai em busca das informações.

*(A diretora fala sobre o processo de humanização, do qual a educação é responsável direta. Freud, conforme Silva (2020) assinalou que o aspecto instintivo, hostil, tratado como a parte animal no homem acompanha todo o processo civilizatório, e, superar esta parte animalizada no homem é função da educação e da cultura – processo de humanização. Demonstra também*

*acreditar numa pedagogia oposta à semiformação adorniana, que a educação deve estimular mais além do que o saber intelectual).*

Confia a diretora que estamos vivemos um momento importante na educação, que, se as escolas conseguirem aproveitar os dados que a pandemia tem mostrado, valer-se dos recursos tecnológicos, como também, no retorno, de vivências diferentes, poderemos ter uma nova perspectiva na educação como um todo.

Até da questão arquitetônica da escola, resignificando os espaços, eu acredito muito nisso, nos espaços pedagógicos, qualquer escola ter um espaço que possa ser transformado hoje, modificado na situação. (...) Esse espaço arrumado de uma outra forma, as configurações das carteiras, dos móveis, a amplitude, menos poluído. Tudo isso, eu acho, é uma concepção que pode ser uma tendência. Se as pessoas entenderem que isso é transformador na vida das pessoas, eu acho que isso pode ser a grande sacada da Educação para o futuro. Da educação, eu acho que é resignificar os espaços e fazer um trabalho assim muito mais autoral e ao mesmo tempo coletivo. Eu acho plenamente possível, numa aula, você pode fazer pesquisa e todo mundo precisa às vezes de um momento sozinho de introspecção desenvolver o próprio trabalho, enfim. Aí também alternar bons momentos coletivos, de troca. Poder fazer isso na matemática, poder fazer isso nas artes. Depois vai fazer a conclusão do trabalho sozinho. Como você coloca pra cada um perceber o seu trabalho. E isso vai ser a própria avaliação do aluno. Eu também acho que seria um caminho, que eu entendo que seja talvez um caminho até que o Libere venha a traçar. (...) que a gente consiga modificar ainda um pouquinho mais a avaliação nesse sentido, que eu entendo isso como uma concepção (Simões, 2020).

*(a diretora tem a percepção de que estamos num momento que implica transformações na mentalidade dos educadores, do papel da escola, da resignificação do trabalho educativo, da relação com o outro e com o espaço-tempo, especialmente pela vivência do online e pelos novos meios de se conectar com o conhecimento).*

#### 4.3.4.5 A burocratização do ensino

Para Simões (2020), nas escolas em geral, não existe espaço para a criatividade, por serem muito burocráticas, estarem demasiadamente envolvidas com papel, com prazo, com entrega. *(Bauman discorre com bastante propriedade sobre a burocratização escolar, afirmando que tal empreendimento tem colocado a função principal da educação, que deveria*

*ser a mobilização do conhecimento, em segundo plano. Duarte Jr. (2000) aponta que estas hierarquizações e desarticulações do conhecimento vêm causando uma cisão do indivíduo em detrimento ao desenvolvimento humano integral).*

Com seu olhar de gestora, acredita que quando a escola é muito conteudista, está voltada basicamente a entregar trabalhos acadêmicos, não sobra espaço interno na criança e no professor para uma expansão de criatividade. *(este trecho vai ao encontro do conceito de semiformação adorniana e de educação bancária freiriana)*

Neste sentido, a escola particular tem maior liberdade em relação à escola pública, assim resta algum “espaço interno para a gente ficar inventando coisas e trazendo os alunos mais para perto, propondo coisas diferentes, porque essa questão burocrática pra nós é menos cobrada”.

Porque não dá. Você tem tanta coisa para entregar e a criatividade demanda, ela tem um tempo diferente, de desabrochar, de perceber. (...) Entendo que a escola conteudista não vai levar a lugar nenhum. Não vai mesmo, a arte vai levar. Eu acredito que sim. Lógico que a questão acadêmica, a gente está aqui pra cumprir o nosso papel de professores, educadores, professores. Mas, se isso não vem acompanhado desta arte libertadora, da expressão, fica tudo muito mais difícil, muito mais difícil em termos sociais (Simões, 2020).

*(A arte requer outros meios de apreensão do mundo, Duarte Jr., Vygotsky e Adorno assinalam que a experiência estética demanda uma percepção completamente diferente de uma percepção trivial; que, conforme Duarte Jr. (2007, p. 91), remete à percepção anterior à condicionada pela linguagem discursiva, retorna-se “a uma primitiva e mágica visão de mundo”. De acordo com Vygotsky, a fruição/experiência estética ativa processos mentais que se envolvem dialeticamente no ato, corroborando para a expansão das funções psicológicas como a percepção, a atenção e a memória.*

*A fala expressa ainda o crédito que a escola dá à arte para a emancipação do aluno, indo ao encontro dos referenciais teóricos deste estudo, especialmente das reflexões adornianas).*

Observa a diretora, que na escola de hoje não cabe mais um professor que transmite, o conteúdo não é mais estático *(a educação denominada de bancária por Freire, em que os alunos, sentados, estáticos e submissos recebem, sem questionar os ensinamentos do professor. Para Freire (1996, p.47) ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou à sua construção”)*. Garante também que este aspecto já tem

sido percebido até mesmo pelos sistemas de ensino, na própria formatação do material, percebe que esta questão está se ampliando, questão do pensar, do pensar mais criativo, da comparação, do exercício, do observar, do escrever.

#### **4.4 A dinâmica do colégio**

##### **4.4.1 Funcionamento**

No que se refere ao funcionamento do colégio, o período matutino tem início às 7h15 e se encerra às 12h30 para todas as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A Educação Infantil e o Fundamental II se desenvolvem no período vespertino, iniciando às 13h00 com término às 17h00 para o infantil e 17h30 para o Fundamental II. Há também a opção do ensino integral para as crianças da educação infantil e fundamental I, que se inicia às 8h00, se estendendo pelo período vespertino, como também extensão de estudos para o Ensino Médio. Portanto, muitos alunos permanecem na Escola no horário de almoço, onde é oferecido um serviço de alimentação.

Em horários pós-aula são proporcionadas as atividades extracurriculares de esportes e artes, como teatro, capoeira, música, xadrez e hockey (*estes projetos estão estagnados por conta da pandemia e do isolamento social*).

O colégio possui também uma parceria com a *Anhanguera Educacional*, membro da Kroton Educacional, maior grupo educacional do Brasil. Assim, no período noturno funciona como Polo para educação à distância. Oferece mais de 40 cursos de graduação, pós-graduação até MBA<sup>10</sup>.

##### **4.4.2 A equipe**

Atualmente são trinta e três funcionários que compõe a equipe oficial do colégio. Entretanto, há muitas outras pessoas envolvidas, ajudando no funcionamento da escola e no desenvolvimento das atividades, especialmente nos eventos constantes que são organizados. Pais, alunos, ex-alunos, “amigos da escola” acabam integrando a equipe do colégio de uma forma indireta. Dentro da equipe oficial, pode-se assim dizer, valoriza-se a formação acadêmica bem como as experiências profissionais; a equipe docente apresenta, além de sólida formação universitária, expressivas experiências em importantes escolas. Prima-se ainda pela constante atualização e utilização de modernos recursos didático-pedagógicos para tornar as aulas mais

---

<sup>10</sup> Informações concedidas em conversas com o coordenador de eventos do colégio e em pesquisa no site: [www.librevivere.com.br](http://www.librevivere.com.br)



dinâmicas e significativas, resultando no aprendizado mais sólido e duradouro.

O colégio conta também com o apoio de especialistas, coordenadoras e psicóloga, que subsidiam o trabalho de toda a equipe de professores, auxiliares de classe e supervisores. Acreditando que aquisição do conhecimento é uma construção permanente, todos devem assumir uma postura aberta ao crescimento e aperfeiçoamento coletivo constante. De tal modo, são realizadas reuniões semanais com a equipe, em que toda e qualquer decisão a ser assumida pela escola envolve o grupo. Além do aspecto cognitivo e pedagógico, espera-se da equipe a postura de agentes e intermediadores para a formação do ser humano: afetuosidade, atenção, empatia.

#### **4.4.3 Ambientes**

**Pátio central:** um ambiente amplo, versátil e muito acolhedor. É um local onde os alunos têm a possibilidade de brincar, conversar e estudar. Além de ser claro e iluminado, possui lugares para os alunos se sentarem. É um espaço coberto onde se encontra um palco, que é usado para eventos e apresentação de peças de teatro, usado também pela maioria na hora do intervalo (tanto da manhã quanto da tarde). Comporta uma variedade de atividades que enriquecem a programação: ensaios e apresentações de teatro, palestras, reuniões e até mesmo aulas fora da sala de aula. Dele, é possível ver o exuberante pôr do sol das tardes de Serra Negra.

**Cantina:** espaço onde são preparados, com carinho e atenção, os lanches, sucos e almoços. Além de serem feitos com afeto, o cardápio servido passa pela supervisão de uma nutricionista. Alguns legumes, verduras e temperos são orgânicos e saem da nossa horta.

**Horta:** são 300 m<sup>2</sup> de canteiros de temperos, ervas medicinais, legumes e verduras, além de uma composteira que recebe todo material orgânico dispensado da cozinha da escola. As crianças acompanhadas das professoras desenvolvem os cuidados com a horta biológica. São produzidos, de maneira orgânica (sem uso de agrotóxicos), temperos, chás, verduras, frutas e legumes. É dada oportunidade para os alunos plantarem, acompanharem o crescimento, colher e degustar os alimentos. Incentivando os bons hábitos alimentares.

**Jardim:** é um espaço lúdico, que proporciona um maior contato com a natureza. Possui também alguns brinquedos de madeira e uma caixa de areia. O jardim é utilizado ainda, como ambiente investigativo e local de exploração pelos pequenos.

**Linguagem e Alfabetização:** um ambiente preparado com mesas individuais e coletivas, tapetes, lousas e jogos para o exercício da leitura e linguagem escrita.

**Matemoteca:** com materiais especialmente elaborados para o desenvolvimento do raciocínio, este ambiente proporciona rica estimulação da matemática, incluindo formas

geométricas mais complexas.

**Biblioteca:** um espaço para pesquisa e estudo, contém o acervo bibliográfico do colégio, onde acontecem projetos de leitura e afins.

**Ateliê** (infantil): onde acontecem os encontros de exploração artística baseado na abordagem das CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA, da cidade de Reggio Emilia (Itália). Além das artes plásticas e música, dezenas de materiais estão à disposição das crianças para instigá-las ao conhecimento e criatividade.

**Ateliê** (dos alunos maiores): voltado ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio este ateliê recebe o nome de um artista da cidade “Marcello Picinini”. Conta a professora de arte Maria Salete Coli Padula (2020), que o estudo da arte é estimulado através do desenvolvimento e ampliação das propostas dos materiais didáticos, seguindo ainda as abordagens das brasileiras Ana Mae Barbosa e Analice Dutra Pilar. Barbosa é pioneira na arte-Educação brasileira e apresenta três abordagens para se construir conhecimentos em arte: Contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); Fazer artístico (fazer arte); Apreciação artística (saber ler uma obra de arte). Pilar é abordada pelo seu livro “Educação do olhar no ensino das artes”, obra que faz referência ao papel dos professores de todas as áreas como educadores do olhar dos educandos, ampliando e coordenando as múltiplas leituras de imagens, oferecendo-lhes elementos teóricos e a possibilidade de discussão de significados.

A leitura de imagens é um dos pontos importantes do trabalho com arte, diz Padula (2020), sabendo da sua importância e que elas estão em todos os lugares. Procura-se desenvolver uma visão da evolução da humanidade e suas culturas, levando em conta que a percepção do mundo está estritamente ligada com o ensino da arte. Juntamente com a linguagem visual, aborda-se também a linguagem musical, teatral e da dança.

**Copinha** (infantil): neste espaço as crianças preparam diariamente os alimentos servidos no lanche, com o acompanhamento da merendeira que os orienta quanto à higiene e cuidados de segurança no preparo. As crianças colocam a mesa e depois lavam, secam e guardam os utensílios. *(As escolas montessorianas possuem uma linha que se assemelha à pedagogia freiriana e foram fundamentais para esta concepção das crianças atuantes na escola – autonomia, potencializam ainda a emancipação adorniana).*

**Quadra:** contém uma quadra poliesportiva onde são realizados os projetos esportivos em geral, as aulas de educação física, os jogos e campeonatos Interclasses, como também atividades complementares.

**Espaço Mind Maker:** no afã de perceber a importância das tecnologias para o mundo atual e para o futuro, o colégio adotou neste último ano um projeto denominado Mind

Makers. Mind Makers é uma plataforma educacional que tem por objetivo desenvolver conteúdos como pensamento computacional por meio de metodologias ativas, buscando trazer ao nosso jovem estudante instrumentos que o tornem autônomo, solidário e competente para qualquer projeto de vida escolhido. É voltado para educação básica, onde os alunos aplicam tecnologias para solucionar problemas interdisciplinares com criatividade e autonomia.

## 4.5 A dimensão social da educação

### 4.5.1 Cidadania

O colégio vem aperfeiçoando a noção de que o SABER tem se tornado muito mais amplo a cada dia, compreende-se, contudo, que se faz necessário muito mais do que apenas privilegiar conteúdos programáticos para preparar um aluno para a vida nesta sociedade tão complexa, como levá-lo a compreender seu papel de CIDADÃO num mundo globalizado. “A grande missão da escola de hoje é conectar o aluno com esse novo mundo, preparando-o para compreendê-lo e dando oportunidades de interagir com ele, desenvolvendo padrões éticos e cívicos que possam nortear seus caminhos futuros”<sup>11</sup> (*Este parágrafo enfatiza uma vez mais a visão da educação para a formação do ser humano, opondo-se, ao menos ideologicamente à semiformação - formação unilateral, que se dedica simplesmente ao saber técnico e intelectual, apontada por Adorno*).

Na filosofia do colégio, o saber, atualmente, passa pela ideia de CIDADANIA e pela compreensão de uma realidade de crises e buscas constantes. Este contexto histórico é marcado pela cada vez maior dificuldade de coexistência de ideias e conceitos. O jovem, a cada instante, é cercado por um turbilhão de informações, muitas vezes desencontradas, realidades dúbias e eticamente discutíveis. Questões ligadas aos fanatismos religiosos, decepções políticas, atividades econômicas (nem sempre lícitas), destruição do meio ambiente, intrincadas relações de trabalho, fluxos financeiros, e tantas outras de difícil entendimento<sup>12</sup>. (*Este trecho reflete a liquidez do mundo contemporâneo, assinalada por Bauman, com suas incertezas, efemeridades e complexidades, que conduzem a sociedade a fenômenos como a adiaforização, termo que Bauman aponta para os cada vez mais constantes subterfúgios humanos de adiamento de decisões e subsídios que seriam realmente importantes para a sua vida*).

Para tanto, o colégio toma por base três dimensões de abordagem: a cultural (grandes

---

<sup>11</sup> Citação retirada do site do colégio: [www.liberevivere.com.br](http://www.liberevivere.com.br)

<sup>12</sup> Os dados apresentados nesta página foram baseados nas informações do site: [www.liberevivere.com.br](http://www.liberevivere.com.br).

interrogações humanas), a científica (teorias e descobertas admiráveis) e a sociológica (impactos ambientais, econômicos, sociais etc.); sempre ressaltando os padrões éticos que permitirão ao aluno um futuro de decisões conscientes e coerentes com os mais importantes valores da humanidade.

#### **4.5.2 A cidadania é um processo em construção**

Entendendo esta premissa, que a cidadania se constrói no exercício cidadão, o colégio possui vários projetos ligados à cidadania, buscando interagir com as famílias e a comunidade. A cidadania tem que ser exercida para que se tornem cidadãos. Conforme Simões (2020), diretora do colégio, “ninguém acorda com 18 anos e vira um cidadão. Ele vai lá tirar o título de eleitor, mas a construção é desde muito pequenininho”. Desta forma, compreende-se que a criança precisa dessas oportunidades, de combinar, de desconstruir, de concordar, de discordar, de participar da escola, para que construa a si mesmo como cidadão. *(a filosofia comunga com a concepção adorniana: a educação não deve se traduzir na mera adaptação do humano ao pensamento vigente, para análise e dominação do mundo, mas deve ser entendida “enquanto tensão, mal-estar, negação, dialética, constelação, construção da cultura”, Romeiro (2015, p.26) e com as reflexões da educação para a cidadania de Paulo Freire).*

#### **4.5.3 O líder em mim**

Para uma ação mais direcionada ao desenvolvimento humano e da cidadania, “O Líder em Mim” é um projeto com profundo impacto em toda escola. Desenvolvido pela Franklin Covey Co., nos EUA, baseado no consagrado livro “Os 7 Hábitos de Pessoas Altamente Eficazes”, o Líder em Mim foi adaptado à realidade brasileira para uso em escolas de nível básico. Iniciado em 2013, está em mais de trezentas escolas, em vinte e dois estados. Foca-se no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, alcança os alunos, os professores e toda equipe escolar. É um programa com conteúdo, metodologia, material didático e treinamento para o aprendizado de liderança, valores e competências fundamentais para o sucesso na escola e na vida.

Ao desenvolver as competências socioemocionais, os alunos se tornam mais independentes e confiantes, aumentando também seu desempenho nos conteúdos cognitivos. E ainda, ao aproximar o ambiente escolar do desenvolvimento dessas competências cria-se espaço para um aprendizado mais completo que impacta no bem-estar ao longo da vida<sup>13</sup>. (As

---

<sup>13</sup> Os dados foram baseados no site: [www.librevivere.com.br](http://www.librevivere.com.br).

*abordagens do projeto Líder em mim são direcionadas à mobilização das emoções, para o desenvolvimento do autoconhecimento (o indivíduo consigo mesmo) e da cidadania (o indivíduo com o todo). Vygotsky afirmou que o desenvolvimento dos aspectos emocionais é totalmente possível, e que, para tanto é preciso ser exercido, estimulado. Neste intuito, Paulo Freire, ao defender a educação para a liberdade e a autonomia, assinala que ambas só serão dignas, se pautadas na ética, na cidadania).*

#### **4.5.4 As famílias e o colégio**

Quanto à percepção acerca das famílias em relação à dimensão do trabalho da escola, Simões (2020) assegura que muito ainda precisa ser feito.

Mas eu também tenho a consciência, e, que hoje não é mais uma frustração para mim. Saber que a maioria simpatiza, mas não necessariamente entenda (...) a pandemia também mostrou isso. A pandemia também me trouxe essa clareza. Que tem muito a ser feito com as famílias sim. Até no próprio exercício das famílias poderem participar mais da escola (Simões, 2020).

Mesmo com as famílias participando, a diretora percebe que, a maioria delas ainda não tem a real dimensão do efeito que tudo isso causa.

Precisamos dos pais daqui para frente cada vez mais porque socialmente a gente também identifica os problemas sociais graves (...) Não estou falando só de questão de vícios, não, mas de diretriz mesmo” (...) A sociedade está mudando muito rapidamente, se movendo, as tecnologias contaram. Toda essa parte, mesmo da internet que tem abrangido todos os contextos humanos. Até agora com a pandemia também foi algo que foi positivo, precisamos dela (tecnologia/ internet), mas é uma mudança de paradigma de vida, de olhar o mundo. Então eu acredito que a educação também nesse sentido possa ajudar também a cada um se encontrar (...) Porque está tudo muito fragmentado (Simões, 2020).

*(O termo fragmentado neste contexto nos remete à fluidez de Bauman, à efemeridade, instabilidade, incerteza e descontinuidade do mundo contemporâneo. Tudo se sujeita aos “imperativos de transitoriedade e incerteza que caracterizam a sociedade moderna-líquida”).*

#### **4.5.5 A Páscoa Solidária**

Sobre os eventos voltados ao aspecto social e à cidadania, alguns deles, sem que esperassem, foram incluídos no calendário da escola, conta a diretora. A Páscoa Solidária é um destes eventos, que consiste numa arrecadação feita pelas famílias para ajudar instituições da cidade, na semana da Páscoa. O aluno recebe uma sacola em branco e deve encher essa sacola com brindes, guloseimas, como ainda, decorar artisticamente a sacola, dando uma contribuição artística personalizada ao trabalho. Os alunos também preparam uma festa, ajudam na distribuição das sacolas, levam até os carros; esta ação já acontece há mais de vinte anos dentro colégio.

#### **4.5.6 O chá dos avós**

Outro evento que ganhou lugar no calendário anual é o chá dos avós que acontece com a turma do 5º ano, Simões (2020) revela que é um acontecimento muito emocionante, pelo reviver da memória familiar, valorização das gerações e das tradições; procuram a cada ano que esta ação aconteça de uma forma especial, trazendo algo novo e significativo. As crianças já fizeram caricaturas dos avós, pesquisas de fatos passados, poesias, receitas culinárias de família. Este encontro afetivo e sensível entre gerações é percebido por todos como algo muito peculiar e importante, por isso, segundo a diretora, a demanda por ele o mantém vivo dentro do calendário escolar. *(a reificação da experiência representa, para Benjamin, a nova barbárie social, fruto do desprezo à tradição e à memória coletiva. O chá dos avós envolve uma experiência estética, experiência que, para Adorno, abre possibilidades para um despertar de uma subjetividade em relação à objetividade da sociedade* (Barba, Souza, & Araújo, 2015, p. 60).

### **4.6 Questões pedagógicas – O Ensino <sup>14</sup>**

#### **4.6.1 Educação Infantil**

É voltada para a autonomia, o aprendizado livre, o trabalho em equipe, o pensamento criativo, onde o professor participa como mediador entre aluno e conhecimento, com seu olhar

---

<sup>14</sup> Os dados apresentados foram baseados nas informações contidas no site oficial do colégio, como pelas conversas com a diretora e com toda a equipe.

afetuoso, cuidadoso e atento. *(a inspiração freiriana presente no colégio: liberdade, autonomia, afeto e criatividade são primordiais no desenvolvimento do indivíduo)*. Ao acreditar no espaço físico como um facilitador do aprendizado, o projeto educacional da educação infantil foi baseado em escolas italianas, composto por 10 ambientes denominados **Espaços Educativos** que apresentam propostas inovadoras num layout moderno. São eles: ateliê, vida prática, copinha, cozinha, sensorial, caixa de luz, linguagem e alfabetização, matemática, horta, jardim. Estes espaços já foram apresentados no tópico que tratou dos ambientes do colégio (4.3.3); a concepção do colégio para espaços educativos não se restringe ao local físico, mas à ambientação, aos estímulos que dispõem para o aprendizado *(concepção mais subjetiva do espaço e do ambiente escolar)*.

São explorados os diferentes ambientes do colégio, como a sala de linguagem e alfabetização a matemoteca, o jardim, a horta, o playground, onde o desenvolvimento sensorial é vastamente estimulado, através de materiais, dinâmicas e exploração do espaço. *(Rubem Alves desenvolve com maestria a questão da educação sensível em seu livro “A educação dos sentidos”. O educador Duarte Jr. (Freire e Rubem Alves são suas referências) também aborda amplamente esta questão. Os teóricos defendem a importância do alargamento do olhar, do toque, do ouvir, como dos demais sentidos humanos para desenvolver, além do aspecto físico, o aspecto emocional e social)*. As crianças são estimuladas ainda a participar das rotinas da escola, exercitando cuidados consigo mesmas, com o ambiente e com os outros.

Considerando a idade e maturidade das crianças, o 1º Ano do Ensino Fundamental integra o núcleo da Educação Infantil e, além das atividades descritas acima, nesta série se iniciam as aulas de Inglês, Arte e Educação Física, com professores especialistas. O material utilizado é o **ÉTICO**, da **Somos Educação**.

Por fim, a **documentação** é parte decisiva de todo o processo de desenvolvimento das crianças e de ajustes no planejamento. Além da observação e anotação diária, fica à disposição de todos e um resumo do desenvolvimento de cada criança é entregue aos pais no final de cada bimestre.

#### **4.6.2 Ensino Fundamental I**

Através de projetos pedagógicos diversificados, o Ensino Fundamental I desenvolve em cada série conceitos pertinentes a idade dos sete aos dez anos. Estimula-se a vivência em grupo, o estudo do meio, o espírito de observação, o desenvolvimento do raciocínio e o gosto pela leitura. Os alunos têm aulas de Inglês, Artes, Educação Física e Informática com especialistas, e, desde pequenos se estimula a participação dos alunos na escola como um todo, pela

exploração cotidiana dos diferentes ambientes, utilização das salas temáticas e dos recursos pedagógicos que o colégio disponibiliza. A vivência artística é instigada por meio do estímulo à autonomia criativa, à experimentação e exploração de materiais e do meio, à fruição da arte e à participação em eventos que incentivam a expressão dos alunos. Os alunos integram ativamente os eventos culturais e sociais, desenvolvendo desde cedo o senso de cultura, cidadania, solidariedade, responsabilidade social e ambiental. Também, é nesta fase que começam a participar das atividades extras oferecidas pelo colégio, desenvolvendo ainda mais as competências cognitivas, físicas, artísticas e emocionais.

#### **4.6.3 Ensino Fundamental II**

O Ensino Fundamental II, visando manter um elo com o Fundamental I, procura dar continuidade aos programas desenvolvidos até este ciclo escolar, instigando-se o aluno em projetos que visam a autonomia, o espírito crítico e empreendedor. As tarefas diárias são dosadas em cada disciplina de modo que o aluno se sinta desafiado e comprometido com a aprendizagem. Aulas de Filosofia, Artes, Informática, Inglês e Espanhol fazem parte do currículo, além do projeto esportivo InterClasses, que é um campeonato interno que visa a agregar os alunos do colégio numa competição saudável e instigante. Participam ativamente da escola utilizando amplamente os ambientes e os recursos pedagógicos disponíveis. O incentivo à valorização, fruição e prática da cultura e da arte é proporcionado no cotidiano escolar e ainda, nos eventos culturais e sociais que a escola promove. Os alunos auxiliam na organização dos eventos desenvolvendo o senso de responsabilidade, equipe, cidadania, solidariedade, responsabilidade social e ambiental. Incorporam ainda, as atividades extras, de modo a ampliar as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, físico, artístico, social e emocional. A partir do sexto passam a participar do projeto de Teatro e a partir do sétimo, da fanfarra do colégio.

#### **4.6.4 Ensino Médio**

No Ensino Médio, os alunos são estimulados e orientados na escolha de suas carreiras, com eventos como palestras, encontros com profissionais e visitas às universidades, momentos que ocorrem conforme calendário anual. Os simulados bimestrais, oferecidos desde o 9º Ano, são a garantia de treino às questões elaboradas pelas melhores universidades e condizentes às transformações dos processos seletivos, como o ENEM. Além das aulas da manhã, incluem na grade horária, aulas à tarde uma vez por semana. *(Fica claro que, pela demanda social, o Ensino Médio tem como escopo a preparação para a carreira profissional e para o ingresso no ensino*



*superior. Sobre esta questão, apontamos a burocratização e a institucionalização da escola, assinaladas por Bauman. As escolas são consideradas empresas, os alunos, produtos, de forma que a educação escolar é subordinada às pressões sociais na busca de êxito em vestibulares, faculdades, mercado de trabalho).* Participam do projeto esportivo InterClasses, da escola como um todo (ambientes e recursos pedagógicos). São estimulados amplamente à cultura e à arte especialmente nas atividades extras, no projeto de Teatro, na fanfarra e nos eventos culturais e sociais promovidos regularmente. A este segmento é dada muita autonomia e espaço para criarem e dirigirem os eventos artístico-culturais do colégio ampliando suas competências cognitivas, sensitivas, emocionais e sociais. Em contrapartida à demanda dos próprios alunos, através de uma pesquisa, neste ano de 2021 o colégio ofereceu a opção de aulas de inglês, libras, música, e cultura geral, visando ampliar o repertório dos alunos para quando saírem do colégio, preparando-os para a faculdade e para a vida pessoal e profissional.

#### **4.6.5 InterClasses**

Criado no ano 2000 pelo professor de educação física do colégio, o Interclasses é um campeonato entre as classes do colégio que acontece durante os intervalos (recreios escolares). Já foi disputado por mais de 500 alunos/atletas e conta com 14 modalidades. Os jogos são realizados diariamente no Colégio ou em quadras e ginásios da cidade.

Modalidades: Atletismo (Arremesso de Peso, Salto, Salto Triplo, Revezamento), Badminton, Basebol, Basquete, Bocha, Boliche, Dama, Xadrez, Tênis de Mesa, Softbol, Vôlei, Futsal, Natação e Peteca. Com o ensino remoto e o isolamento social imposto pela pandemia este campeonato também se encontra suspenso.

#### **4.6.6 Provocar pela arte**

Por entender a força provocadora da arte, Simões (2020), diretora do colégio, conta que já foram proporcionadas diferentes situações de intervenção artística de modo a suscitar o encantamento, a surpresa, o deleite – a experiência estética. Como exemplo, cita ocasiões em que alunos e familiares foram surpreendidos na entrada do colégio por pais tocando música ou apresentando outra forma de intervenção. Em todas as ações pretendem fugir aos modelos estereotipados e que possam ser associados aos padrões comerciais e massificados pelos meios de comunicação. *(mais uma vez deixa clara a pretensão de fugir aos modelos hegemônicos, à massificação da indústria cultural. Tanto Benjamim, como Adorno olhavam com profunda decepção o fato de a arte ter se aliado à indústria cultural, à reprodutibilidade, resumindo-se*

*a objetos de consumo, perdendo sua “aura”*). Outro aspecto que talvez os diferencie, seja a questão do entendimento da massificação das coisas, no entendimento do consumo.

Então nós temos, nós temos dois ateliês na escola, um dos maiores dos menores. Quando a gente fala da exploração dos materiais, hoje em dia, nós não podemos descartar também a questão dos descartáveis, do lixo. Então, nós somos produtores de lixo, por conta do nosso consumo (Simões, 2020).

*(Sendo a efemeridade uma característica do consumismo contemporâneo, o que se vislumbra é o espectro da superfluidez, numa civilização do excesso, da redundância, do dejetos e do seu descarte, afirma Bauman (2013b, p. 14).* Dentro dos ateliês têm vários espaços, um deles é o da natureza, com essa coleta observam as folhas, as sementes, as madeiras, as conchas, as tonalidades, os formatos, e ainda, os descartes organizados por eles. Foi organizado todo o lixo produzido: caixas, tampinhas, potes, os resíduos. Simões (2020) assume que ainda não está no ponto que gostaria, deseja um projeto muito maior no sentido de instalações na cidade, pois esta é uma questão que faz parte da nossa vida. Atualmente, é preciso educar a criança para o consumo, e, ao mesmo tempo, pensar no uso e destino que damos para as coisas. Essa questão a tem incomodado e trazido muitos questionamentos nos últimos anos.

Dar autonomia para os alunos no dia a dia do colégio, como nos eventos que acontecem durante o ano, é uma intenção constante, cujo intuito é valorizar o aluno como protagonista; eles preparam as festas, constroem o cenário, colocam as cadeiras, limpam o pátio, enchem balões, fazem a decoração. *(A questão da autonomia freiriana, visando, conseqüentemente, a emancipação adorniana).* “É obvio, a gente respeita cada idade, os mais velhos participam, já numa questão mais da logística, os menores, cada um como pode, as pessoas participam”, explica Simões (2020). Como gestora e coordenadora pedagógica procura instigar constantemente a equipe, no sentido de soltar mais os alunos, deixar que eles façam, organizem, planejem, pois acredita que os alunos poderiam participar mais. “Os adultos também, a gente fica muito travado, não se atenta, não percebe e um questionamento constante, a gente está sempre se questionando, sempre dá pra deixar mais” (Simões, 2020).

Aos jovens se procura dar ainda mais autonomia, pelo fato deles estarem saindo da escola, estarem saindo pra vida, por isso eles participam muito da escola, na questão da organização dos eventos, ensaiam as coreografias para o desfile do aniversário da cidade, a fanfarra, organizam as gincanas na semana das crianças e nos acampamentos que acontecem dentro da escola. *(a autonomia é um ponto chave no pensamento dos principais referenciais*

*teóricos abordados neste trabalho. A questão da educação para a emancipação do indivíduo para Adorno e os frankfurtianos, Bauman e Freire, era em defesa do desenvolvimento da sensibilidade, a liberdade e a autonomia para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e humanitária, seguindo os preceitos marxistas).*

Explica a diretora que toda esta dinâmica do colégio tem feito muita falta, pois estes eventos não puderam acontecer por conta da pandemia. Buscando minimizar este fato, no Dia das Crianças, os pais foram convidados a fazer uma carreata em frente da escola com seus filhos, onde foram surpreendidos com muita arte, alegria e afeto. Alunos do ensino médio paramentados de clown (com máscaras), uma mini fanfarra e os professores a entregar brindes, doces e um cartão confeccionado por eles para as crianças. *(Sendo a arte individual e ao mesmo tempo social, (Vygotsky, 1999, p. 315) assegura que a arte implica sempre uma transformação e enfatiza o sentido social da arte afirmando que ela significa o social em cada um. Duarte Jr. Aborda a pujança social e transformadora da arte. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. (Fischer, 1976, p. 13)*

Na ocasião da entrevista, faltavam poucos dias para este evento e a diretora nos contou de antemão sobre a ação, descrevendo-a como terapêutica, pois visou amparar tanto as crianças menores quanto os jovens do ensino médio, considerando os dois grupos os mais “sofredores” nesta pandemia, pela ausência do convívio presencial que a escola proporciona

Respeitar a quarentena, respeitar a máscara, respeitar um ao outro, não se aproximar, então, é também um exercício pra nós estarmos com eles pela primeira vez, mas, assim, é terapêutico pra todos. Acaba sendo. Porque ganha todo mundo, ganha este aluno que vai sair de casa, que agora está procurando como é que ele vai se travestir para aparecer, como é que vai conquistar a criança, também, se pôr um pouco de lado, porque não é ele que vai ganhar o saco de pipoca, ele vai oferecer o saco da pipoca, entendeu? Mudam os papéis, eu acho que isso é importante também na escola. Esta alternância dos papéis, quando gente dá esta autoria pra eles: agora você vai lá participar conosco, o jovem, vai lá se doar um pouquinho para o ‘pequenito’ lá. É o movimento e eu acho que este movimento é o mais gostoso da escola. Eu acho que é isso, a palavra eu não sei te dizer, mas acho que é movimento, afeto, vivência. O movimento é bem amplo, é este ir e vir, até nos adultos, movimento da nossa atuação, da participação, os movimentos, enfim. Acho que isso também nos representa (Simões, 2020).

#### 4.6.7 A sinergia da equipe e do colégio como um todo

A afinidade entre todos tem aumentado com os anos, revela a diretora, que acredita em algo que transcende o plano físico e que todos os que, de uma forma ou outra se envolvem com o colégio assumem juntos esta missão de fazer algo diferente e significativo pela educação e pela sociedade.

Há oito que vem acontecendo isso e há cinco que está muito mais intenso há três que está gostoso. Entendeu, tudo assim, a educação é muito lenta porque a gente também tem as pessoas, cada uma é de um jeito” (...) o Libere acabou ficando gostoso agora depois de 38 anos na verdade porque acaba atraindo pessoas que já tem um pensamento próximo, querem as mesmas coisas, entendem a educação desta forma, uma forma mais libertária, porque tem e tem muito a ver com o exercício de fazer coisas (Simões, 2020).

#### 4.7 Entrevistas com envolvidos com o objeto de estudo

Após este primeiro contato com o colégio através de análise de documentos, conversas informais com o coordenador de eventos e da entrevista com a diretora/coordenadora pedagógica, seguiram novos levantamentos de dados para o cruzamento das informações e ampliação das perspectivas de análise. Foram abordagens com outros participantes do colégio para nova recolha de informações, vivências e percepções para correlacionar com o que já foi coletado até o momento. Totalizaram nove entrevistas e três questionários perfazendo treze participantes, computando a entrevista inicial com a diretora. Devido à impossibilidade de uma análise qualitativa que abrangesse a maioria dos envolvidos com o colégio, procurou-se para esta amostra olhares de diferentes perspectivas. Alunos, família, professores de cada nível de ensino, professores específicos da área artística, das humanas, representantes das exatas – área considerada frequentemente desconectada da arte. Todas entrevistas e os questionários ocorreram no período de setembro e outubro de 2020. Convém mencionar que, cada entrevista e respostas aos questionários confirmava a ciência de todos em relação à filosofia assumida, ao posicionamento do colégio, frente às questões da formação ampla, cidadã e estética.

PEI a	PEI b	PEF1 3º	PEF1 4º
Roberta Caruso Rizzieri Professora de classe -	Camila Formigoni Professora de classe -	Sandra Alves dos Santos Professora de classe – Ensino	Rosangela Bevilacqua Giraldi Professora de classe - 4º ano

Educação Infantil (PEI a). Atualmente com a sala do maternal. 36 anos Abordagem via questionário escrito	Educação Infantil (PEI b). Leciona em sala multisseriada, Jardim 1 e 2. 29 anos. Entrevista oral via videoconferência	Fundamental I - 3º ano (PEF1 3º). Professora de fundamental II - 6º; 7º e 8º com o Projeto OLEM – O Líder em Mim. 59 anos. Abordagem via questionário escrito.	do Ensino Fundamental I (PEF1 4º). 65 anos.  Entrevista oral via videoconferência
PI	PEF2 Mat	AL 7º	Ex AL
Roseli Buzzo Lugli Professora de disciplina – Inglês (PI) no Ensino Fundamental I, 9º ano e Ensino Médio. 56 anos.  Entrevista oral via videoconferência	Lucia Schiavo Dei Santi Professora de disciplina – Matemática do Ensino Fundamental II (PEF2 Mat) - 55 anos. Entrevista oral via videoconferência	Arthur Aluno 7º ano do Ensino Fundamental II (AL 7º). Participante do grupo de teatro do colégio. Aprendiz de clarinete e viola caipira. 12 anos. Entrevista oral via videoconferência	Murilo Buzzo Lugli Ex-aluno do colégio (Ex AL). Estudante do terceiro ano de Engenharia Civil. Músico e atuante nos projetos de Teatro do Colégio. 21 anos. Entrevista oral via videoconferência
MA	PArt	PTeat	CoordE
Sandra Maria dos Santos Bordini Mãe de duas alunas do colégio, 6º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Fundamental I (MA). Ex-professora do colégio. 45 anos. Abordagem via questionário escrito	Maria Salete Coli Padula Professora de disciplina - Arte do Ensino Fundamental I e II do colégio (PArt).  Entrevista oral via videoconferência	Carlos Veiga Filho Professor de disciplina – História do Ensino Fundamental II e projeto extracurricular – Teatro (PTeat). Já lecionou Filosofia também no colégio. 58 anos  Entrevista oral via videoconferência	Breno Mendes Simões Beghini Coordenador de Eventos e Projetos Extracurriculares (CoordE). Professor de Teatro. 31 anos  Entrevista oral via videoconferência

#### 4.7.1 O olhar do docente da Educação Infantil

Duas professoras da educação infantil participaram do estudo. Roberta Caruso Rizzieri – PEIa – via questionário escrito e Camila Formigoni – PEIb – via entrevista oral por videoconferência.

**Formação e percurso no colégio** – formadas em Pedagogia, possuem pós-graduação: em psicopedagogia e neuropsicopedagogia. Ambas já lecionaram e ainda lecionam em outras escolas além do colégio.

Rizzieri (2020) relata “fui aluna do colégio desde o segundo ano do fundamental e desde então me apaixonei e tinha sonho de lecionar no mesmo”. Há 15 anos é educadora no Libere e afirma que sua “identificação com a escola é justamente seu lado humano, onde prevalece

sempre o ser e não o ter”.

Formigoni começou a trabalhar no Libere em 2018, mas seus filhos já estudavam no colégio. Já se identificava com sua filosofia, mas afirma que trabalhar lá foi como um divisor de águas em sua vida. “A democratização da educação, é uma educação democrática no sentido de trazer as famílias (...) O Libere é muito ligado à família, à comunidade e à cidade” aponta Formigoni (2020). Através do Libere aprendeu que o professor não ensina tudo, ele deve escutar a criança, tem que observar. É uma educação libertadora, uma educação sem barreiras, principalmente na educação infantil, sem domesticação, diz a professora. O colégio tem uma visão da pedagogia de uma forma tão mais ampla, “ela vai desde a autonomia, vínculo afetivo, exploração do meio, valorização da criança, o professor como escuta”.

**Referências Pedagógicas** – Rizzieri (2020) cita os educadores Paulo Freire, Maria Montessori, Ana Teberosky, Jean Piaget como as principais referências de seu fazer pedagógico.

Formigoni (2020) conta que a partir de 2018 começou a ler muito sobre educação, Paulo Freire e depois, através do Libere conheceu as pedagogias montessoriana, a Waldorf e a Reggio Emilia, “Então a Reggio Emilia não é só uma abordagem, pra mim acabou sendo uma fonte de pesquisa mesmo, pesquisa, de leitura, de registros (...)”. A professora cita ainda Frenet e Malaguzzi. São pedagogias que ela considera como progressistas, pedagogias ativas.

**Objetivo da Educação** – Rizzieri revela que a educação deve formar para a vida. Formar cidadãos do bem, dignos e preparados para enfrentar o mundo de maneira humana.

Formigoni (2020) assinala que na educação Infantil o objetivo é a convivência social. Seu desejo seria que todas as instituições tivessem o que se tem no Libere, um ambiente cultural onde as crianças criam, um ambiente de construção de identidades. Uma educação libertadora, voltada à autonomia. Percebe que a educação, fora do Libere, está muito enrijecida, dura e triste, burocratizada. Dirigida ao adestramento, a um pensar linear, autoritarista, punitiva, onde o professor não escuta, só deposita conteúdos. “A questão das pedagogias, embora as instituições públicas ainda falar muito do construtivismo, eu não vejo o construtivismo na prática” Formigoni (2020).

**Acerca da Arte na educação** – Rizzieri (2020) assegura que a arte é a expressão da alma. É capaz de, de nos permitir nos colocar no lugar do outro, adquirindo empatia. Na educação é fundamental para conhecer intensamente o aluno a ajudá-lo a lidar com suas emoções. “Utilizo a arte com a contação de história, trabalhando valores, conceitos, sentimentos e emoções (...)

Também dou aula de teatros e uso jogos teatrais para auxiliar no meu fazer pedagógico” Rizzieri (2020).

Formigoni (2020) afirma que “a arte é tudo, tudo o que a gente sente, de uma maneira mais, ou de tristeza, ou na forma de alegria (...) são os sentimentos que nós externalizamos.” “Como Nietzsche falava, sem a arte morreríamos de verdade, e é isso mesmo ela vem pra amenizar, afagar, (...)essa leveza que a arte traz para a vida.” Assegura que a arte está presente nessa educação o tempo todo

os brinquedos não estruturados, ela vai pegar uma tampa de panela e bate ela já tá fazendo um som ali, já está no contexto da arte. (...) O Malaguzzi fala tudo em metáforas, e a metáfora para mim já é poesia(...) e tem a questão do atelier, que é o reconhecimento do ambiente, de texturas, de criação (Formigoni, 2020).

Para ela os desenhos prontos para colorir tem um sentido de adestramento, afirma que isso não existe no Libere. “Tem uma fala do Malaguzzi que diz assim: Vamos seguir as crianças, não vamos seguir os planos.” Garante que é preciso planejar, preparar o ambiente, organizar, mas que as aulas normalmente não acontecem como se planeja, porque as falas das crianças são mais interessantes, seus desenhos tão inteligentes e interessantes, são criações tão maravilhosas que suplantam o planejamento. Confirma ainda que a arte está presente o tempo todo no colégio.

A direção tem uma visão muito voltada, aí eu falo de maneira particular e profissional, para a questão artística, também eu falo, estética (...)O próprio ambiente apresenta esta preocupação estética (...) Eu estava andando com o Vitor de carro e eu estava escutando Beethoven no carro e aí o Vitor falou: mãe eu já escutei isso na aula de arte (Formigoni, 2020).

A professora supracitada conta que produziu um vídeo, um documentário sobre educação voltado para a memória afetiva da infância. Diz que a direção não só apoiou como incentivou.

Ela gostou da ideia, a gente tem uma abordagem teórica por trás e tem apoio também nessas realizações, também é bastante importante e interessante não só o docente, mas conscientização das famílias, enfim (Formigoni, 2020).

**Relação Professor-aluno no colégio** – Rizzieri (2020) aponta que “esta relação no colégio sempre foi de muita confiança, afeto e amizade. Todos são uma verdadeira família”. O aluno é ser ativo e participante do processo ensino aprendizagem, “existe uma troca de conhecimento

e amizade. Criando este vínculo, o aluno se sente integrante da família Libere”.

Formigoni (2020) relata o fato dos alunos chamarem os professores pelo nome. A professora evidencia também que são poucos os episódios de indisciplina no colégio.

conforme o tempo vai passando que a gente vai ficando mais íntimo eles me chamam de Ca e quando eles me chamam de Ca é como se eu tivesse tendo um contato familiar mesmo, um vínculo afetivo (...) o fato deles me chamarem pelo nome, eu acho que esta hierarquia professor-aluno vai amenizando (Formigoni, 2020).

**O diferencial do colégio** – Rizzieri (2020) relata o aspecto humano do colégio. Para ela o Libere é “Amor, verdade e comprometimento”.

O Libere se diferencia de outras escolas por ter esta visão humana. Por ser uma família. Não se preocupa apenas em formar pessoas pra passar numa faculdade e sim para enfrentar a vida (Rizzieri, 2020).

Já Formigoni (2020) aponta a questão da afetividade, o acesso ao outro de uma maneira mais humana, a visão de valorização da cultura, de ouvir as famílias, ouvir as crianças, “isso para mim é um diferencial muito grande (...) é um ambiente que me faz bem, eu acredito que tem a questão da arte, da afetividade”. A professora fala também de seu encantamento com o projeto de teatro com os alunos maiores do colégio e resume o colégio em “afetividade, liberdade e confiança. A utopia que ela tanto pensava existe.

**Aspectos importantes** – Formigoni (2020) relata “uma fala da diretora da escola, a única coisa que eu peço para você é que você leia. E para mim foi ótimo”. Fala que não tinha tempo de ler, pois utilizava este tempo para afazeres que hoje entende que não eram necessários para o professor fazer e nem para as crianças.

Outra coisa que eu aprendi muito depois que eu entrei lá, planejar, planejar mesmo, até para você colocar um quadro, para você colocar um tipo de música. O planejado que eu falo não é no sentido rigoroso e rígido (Formigoni, 2020).

A referida professora cita uma frase de Freire quando ele estava na Secretaria de Educação do município de São Paulo, neste sentido “quem gosta de entrar em escola depredada, com a pintura estragada, quem tem prazer de aprender num lugar assim?”



A questão burocrática é muito grande nas instituições públicas, o que bloqueia muito a liberdade de trabalho. Não há investimento da questão do conhecimento e nem valorização dos docentes.

nós ainda vivemos, na Educação Nacional, uma pedagogia tradicional lá do século 19, conteudista e na educação infantil, a valorização da cultura também não existe. É uma padronização da Cultura como se fosse unificada para um país gigantesco (Formigoni, 2020).

#### **4.7.2 O olhar do docente do Ensino Fundamental I**

Duas professoras do Ensino Fundamental I participaram do estudo. Sandra Alves dos Santos – PEF1 3º – via questionário escrito e Rosangela Bevilacqua Giraldi – PEF1 4º via entrevista oral por videoconferência.

**Formação e percurso no colégio** – Santos é formada no magistério, graduação plena em Pedagogia, pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalhou vários anos na coordenação, mas jamais se afastou da sala de aula. “Aquele que não atua diretamente em sala de aula corre o risco de ter somente o embasamento teórico” (Santos, 2020). Deu início no Libere em junho de 1986, como professora do Infantil, lecionou no Fundamental I e exerceu a função de Coordenadora Pedagógica; atualmente está em sala de aula com o 3º ano do Fundamental I. A professora se identifica com a Pedagogia Humanista adotada pelo Colégio e a liberdade de criação e expressão vivenciada no dia a dia do trabalho.

Giraldi é também formada no magistério e em Pedagogia, fez cursos para trabalhar com Educação Especial. Aposentada da Secretaria Estadual de Educação, onde lecionou e foi coordenadora. Deu aulas em diferentes escolas, inclusive particulares, no Sesi, no Vila Lobos, no Alternativo. São quase quarenta anos de magistério, onze anos no Libere. É a parte humana que a encanta no colégio, “as crianças têm um relacionamento maravilhoso entre elas e com os professores” Giraldi (2020). Para ela a educação como um todo vai mudar quando colocar a parte humana em primeiro lugar, apontando que é mais importante a qualidade que a quantidade, a filosofia do colégio vai bem ao sentido que ela acredita.

**Referências Pedagógicas** – As referências de Santos são várias, algumas delas: Jean Piaget, Rudolf Stainer, Maria Montessori, Paulo Freire, Freinet, Loris Malaguzzi, entre outros.

Giraldi utiliza mais referência de profissionais que trabalharam com ela. Argumenta que

não que não consegue ser muito metódica, não gosta de seguir nada rígido. Sua linha é mais prática que teórica.

**Objetivo da Educação** – Para Santos (2020) o grande desafio da Educação é criar espaços educativos para a transformação dos educandos, através da autonomia e do desenvolvimento das potencialidades de forma global.

Giraldi (2020) acredita no potencial da tecnologia, mas diz que as pessoas estão se esquecendo do sentimento, da troca, do amor, do respeito, da conversa, tudo é muito superficial

estão tentando levar as crianças pra esta tecnologia que vem vindo, mas não consigo ver esta parte humana(...) há uma preocupação com o método, com a tecnologia, como se a tecnologia fosse salvar o planeta. Acho que pelo contrário, ela está levando pra um caminho que não é bom (Giraldi, 2020).

Para a referida professora, se o objetivo não for mudar a pessoa, ajudar a ser melhor, pode desistir da educação.

Conhecimento é só ligar o computador (...) agora conhecimento de vida, experiência, aprendizagem como ser humano, convivência, é outra coisa. É isso o que eu acho que é educação(...) Você tem que passar aquilo pro aluno com alma”. “Não adianta você falar pro aluno: olha gente, você tem que ser honesto. Você tem que ser honesto, você é o modelo (Giraldi, 2020).

**Acerca da Arte na educação** – Santos (2020) assegura que “a Arte representa toda forma de expressar sentimentos, emoção e nossa cultura”. Aponta também que

A arte é essencial para a Educação, pois dá vida e norteia o trabalho(...) A Arte faz parte do meu trabalho e permeia os conteúdos pedagógicos, pois dá leveza e sentido aos conteúdos (Santos, 2020).

A professora mencionada trabalha com música durante as avaliações (músicas que tranquilizam), como recurso pedagógico, para criar e expressar sentimentos. Abre espaços para declamação e criação de poesias, contação de histórias e dramatizações, criações artísticas (pinturas, esculturas, cartões, quadros) com sucatas, retalhos e materiais diversos. Segundo ela, a arte faz parte do cotidiano da escola, está inserida em comemorações, na sexta-cultural, no

Show de Talentos, evento que os alunos montam suas apresentações artísticas anualmente.

Giraldi (2020) profere que “arte é vida, vida é arte. Tudo o que a gente faz, criar, renovar (...) esta é a grande arte da vida(...) se descobrir”. “A educação é arte, se ela deixar de ser arte, ela não é educação.” Diz a educadora, que usa a arte em “tudo” na perspectiva de consiga fazer com que a criança seja melhor que ela, desta forma, mesmo com as *lives* as crianças tem criado desenhos lindos em geometria, com sua orientação,

muito mais bonito que os meus, muito mais criativos que os meus (...) Eu acho que a arte é essa, você deixar o outro fazer o que ele tem dentro da alma dele (...) Eu coloco músicas pra eles escutarem (...) a música diz muito (Giraldi, 2020).

Conforme esta professora, a arte é constante na escola, em tudo se introduz arte, nas festas, no chá dos avós, nas campanhas, é tudo colocado um pouco de arte, de vida, de música. Ao falar do projeto de aula de flautas que estava se iniciando quando veio a pandemia, expõe que a escola “a precisa disso mesmo, precisa de coisas boas, que façam os seres humanos melhores, mais felizes, e a aprendizagem ocorre (...) quando você está feliz aprende muito mais” (Giraldi, 2020).

**Relação Professor-aluno no colégio** – Para Santos (2020) é uma relação pautada no conhecimento mútuo, no respeito mútuo e na crença de que a Educação é a única maneira de mudança da Sociedade.

A professora do quarto ano sintetiza a sua relação com os alunos como maravilhosa,

eu tento ser transparente com eles. De modo geral, acredita que no Libere é uma relação bem aberta. “Olho no olho, e falar, não tá legal, você vai ter que melhorar(...) senão a gente não evolui”. “Acho que existem jeitos da gente mostrar confiança pra criança, que ela acredita na gente e ela melhora, porque ela está tendo sinceridade” (Giraldi, 2020).

**O diferencial do colégio** – Santos (2020) assinala que o grande diferencial do Libere é priorizar o conteúdo significativo e a autonomia e não a quantidade de conteúdo que são passados, sem levar em consideração o estágio dos alunos e suas particularidades. Para ela, o colégio se resume em “responsabilidade, educação, mudança de paradigma.”

Para Giraldi é a parte humana e a liberdade que tem para trabalhar a metodologia que

acredita. O Libere para ela é “união, amor, equilíbrio.”

Eu acho que o professor tem que ser livre. Ele tem que saber o que é bom para o aluno dele. É lógico, tem que renovar, tem algumas coisas que tem que mudar, mas a alma do professor, nenhuma escola pode tirar, senão o professor tem que sair de cena (Giraldi, 2020).

**Aspectos importantes** – Giraldi assinala a parte social da escola, cita o Chá dos Avós, a Páscoa Solidária, as campanhas. Relata um exemplo mais pontal, quando houve um problema de saúde com um professor (o professor de teatro) e todos se uniram para ajudar, até mesmo financeiramente. “Achei a coisa mais linda, o pessoal se uniu. Não só os funcionários, mas os pais (...) Olha, uma coisa maravilhosa que fizeram.” Conta que se acontece um problema,

com quem quer que seja a escola se une pra ajudar, sem exceção de ninguém, desde a merendeira, (...) é uma relação muito forte isso aí. É uma união que eu acho muito bonita (Giraldi, 2020).

Sobre o consumismo, a professora diz que ela tem alunos com celulares que custam seis mil reais. “Os pais fazem de tudo para as crianças, mas fazem o quê de bom, porque isso está levando a problemas mais graves” Giraldi (2020).

Ao falar de uma escola privada de referência que trabalhou, a referida professora afirma que com o tempo mudou o foco da instituição, virou muito empresa

Nos oito anos que eu fiquei lá, no final eles mudaram o foco. Eles queriam que uma criança de quarto, quinto ano fosse uma criança de colegial, competitivo demais. Então não era só o ensino, era pegar aquele “geniosinho” que estava ali e investir nele pra depois ter sucesso nos vestibulares da vida. Aí acho aí que a escola foi pro buraco, nesta parte humana. (...) A partir do momento que existe uma competição exagerada, uma frustração exagerada, e não tem troca de afeto, este ser humano vai ser infeliz. (...) É mais status que qualidade, qualidade é educação dentro de casa, qualidade é ver seu filho sorrir, qualidade é você ver que ele gosta do que faz, aí sim é uma boa formação, fora disso é lixo (Giraldi, 2020).

### **4.7.3 Olhar do docente de disciplina**

Participaram do estudo a professora de Inglês (PI) do fundamental I, 9º ano e Ensino Médio, Roseli Ap. Buzzo Lugli e a professora de Matemática do Fundamental II ( PEF II MAT) Lucia Schiavo Dei Santi, ambas por entrevista oral via videoconferência.

**Formação e percurso no colégio** – Lugli fez magistério e Licenciatura em Letras. Aposentada da educação pública continua atuando como professora no Libere. Como era amiga das idealizadoras do colégio, já na inauguração participou paramentada de palhaço; conta que sempre acompanhou a escola, ajudando nos eventos, tocando violão. “Quando começou o Fundamental I, eu fui convidada para dar aulas de inglês”, em 1987, conta Lugli (2020). A arte sempre a acompanhou, deu aulas particulares de violão na adolescência e conta que tem atuado em peças de teatro no colégio juntamente com os alunos. O diferencial do colégio é a questão da amizade, é esta abertura, amizade, carinho uns pelos outros, o laço afetivo.

Dei Santi fez faculdade de Ciências com habilitação em Matemática. Quando ainda estava na faculdade foi convidada por um professor para dar aulas e desde lá nunca mais parou, desde 1986. Efetivou-se no ensino público estadual e iniciou no colégio em 1992, há 28 anos. É amiga da diretora desde a época da faculdade e, mesmo estando na rede estadual, manteve suas aulas no Libere, onde ministrou aulas também no Ensino Médio e foi coordenadora por muitos anos, mas aponta que nunca deixou a sala de aula. Enxerga o Libere como uma escola diferenciada, mas que se torna difícil explicar pela sua ligação com o colégio ser tão grande.

Os alunos parecem ser diferentes dos outros demais, de outros lugares, as pessoas são amorosas, as pessoas são acolhedoras, os alunos veem a gente com um carinho que a não tem em outro lugar (...) são amorosos, são humanos acolhedores, tem uma visão das coisas diferente (Dei Santi, 2020).

Conforme esta professora, o Libere é um livro aberto, os alunos são muito ouvidos, participam, tomam decisões, tem muito diálogo, é uma questão de humanização, que a questão da autonomia é no sentido de gerar responsabilidade. Liberdade com responsabilidade, acredita que o fato de a escola ser pequena acaba favorecendo esta dinâmica, existe uma preocupação com cada aluno, individualmente.

**Objetivo da Educação** – Para Lugli (2020) a questão do objetivo da educação mudou muito hoje em dia, o professor tem que cativar o aluno, motivá-lo pra sua aula; segundo ela,

antigamente o professor era o centro, quem mais conhecia. Hoje não é mais assim,

hoje é uma troca, você aprende com o aluno também. Você tem que mantê-lo motivado, numa era tecnológica que ele conhece muito (...) Pra que ele tenha curiosidade (...) a aprender coisas que eles ainda não viram(...)Você vai encontrar aluno que sabe mais do que você em determinados assuntos(...) e a gente tem que ser humilde de entender que ele sabe mais (Lugli, 2020).”

A referida educadora se considera uma professora tradicional, que ainda é possível se desvencilhar totalmente, “mas nós já somos um professor tradicional com um olhar no futuro” (Lugli, 2020). Fala que neste ano teve que buscar muitos novos aprendizados, afinal foram dormir professores e acordaram *youtubers*.

Dei Santi (2020) diz que, pela experiência que tem também na escola pública é possível afirmar que cada vez mais os alunos estão precisando desta parte, do diálogo, deste olhar diferenciado, muito mais que de conteúdo. Pensando na educação como um todo percebe que as pessoas ainda pensam muito no conteúdo, porém acredita, que hoje em dia, tão ou mais importante quanto o conteúdo é o lado humano.

**Acerca da Arte na educação** – Arte é tudo o que se consegue expressar, “seus sentimentos, ou numa música, ou uma escultura, uma pintura ou uma poesia ou no teatro. Seja de alegria, de tristeza, de raiva, dor”, Lugli (2020). Para ela, é uma forma de expressar, e, com certeza, a arte é importante na educação,

as crianças através de arte também desenvolvem a imaginação, elas desenvolvem o senso estético das coisas. (...) Dá asas à imaginação delas (...) Imagine se não tivesse a arte neste momento de pandemia (...) Este ano deu pra sentir a importância da arte, pra você se desestressar mesmo (...)Eu consigo usar a música na minha matéria. Principalmente para as crianças, eu gosto muito de tocar pra elas aprenderem com mais facilidade (Lugli, 2020).

Afirma ter aprendido muito com a professora de Arte, por ter acompanhado os filhos no colégio;, pois quando frequentou a escola não era assim, não se aprendia sobre movimentos artísticos, história da arte, era só desenhar. “Acho sensacional o trabalho dela” afirma Lugli (2020). A arte está presente na escola, são promovidos muitos saraus, aponta que fizeram saraus online também. Mesmo tendo a percepção de que não são todos os professores que usam a arte no seu fazer pedagógico, muitos fazem e a diretora contribui pra isso, pois ela é muito artística

e acaba envolvendo os demais. Distingue o Teatro como uma arte com uma presença ímpar no Libere.

A arte, na percepção de Dei Santi (2020) “é tudo o que há de belo, tudo o que é bonito, é criativo, é colorido, o que é... pra mim é isso, o que eu vejo e eu me encanto (...) me atraí os olhos”. Sobre a importância da arte no processo educativo

com certeza, eu acho que a arte desperta este senso criativo, esta coisa de observação, acho que a arte permite muitas coisas (...) Desenvolve muito esta questão de acabar com a timidez, da participação, da expressão (...) A gente vê alunos no teatro que tem dificuldades em sala de aula de se expressar, de falar, que é tímido, quieto que não dá pra acreditar que é o mesmo aluno (...) É importante para a auto estima, autoconfiança, eles se engrandecem através da arte (Dei Santi, 2020).

A arte ajuda a fazer um ser humano mais sensível, criativo e feliz, segundo Dei Santi (2020) “quem tem arte na vida tem outro olhar, mais feliz, mais investigativo, mais observador”. Diz que, com o tempo percebeu que a matemática e a arte são muito ligadas e com isso fez vários trabalhos com mosaicos, origamis, painéis, muitas coisas que envolviam matemática e arte. Explora esta relação da arte e da matemática também na proporção áurea, a questão dos ângulos, nas embalagens, no formato presente na natureza, simetria. A matemática já não é mais isolada como antigamente, relaciona-se com tudo e agora os livros trazem também esta relação da matemática e da arte. Conta que os mosaicos do pátio foram feitos nas aulas de matemática, após o estudo de polígonos os alunos criaram o próprio mosaico, combinaram as cores e fizeram a transposição para a parede.

Na percepção de Dei Santi (2020) existe um pouco de arte nas aulas de matemática, no jardim, nas paredes, existe na construção, existe em uma série de situações e lugares. Também nos eventos, os saraus de música, teatro, as apresentações, as declamações, poesia, que tudo tem arte, com certeza. Confirma que tudo isso tem muito espaço no Libere e que os alunos adoram estes espaços onde podem se expressar. Segundo ela, os professores se mobilizam e se envolvem nestes eventos.

A parte artística, cultural é um diferencial do Libere. É muito forte no colégio. No último Dia das Crianças, por exemplo, em dois dias foi feita uma obra de arte (...) Tem tanta coisa lá dentro, tem uma aula interdisciplinar que envolve várias disciplinas, isso é uma arte, porque você tá ligando, relacionando (...) É

o que faz essa criançada se motivar, questionar, argumentar (Dei Santi, 2020).

**Relação professor-aluno no colégio** – Lugli (2020) conta que “você não é chamada de tia, porque você não é tia. Você não é chamada de dona, você não é dona de nada, você é chamada pelo nome, porque você é um ser humano igual a ele”. É uma relação de amizade, diz que os professores saem juntos com os alunos comer pizza, fazer churrasco, que é comum e muito saudável esta relação também fora da escola, eles incluem os professores, são amigos dos professores. “Existe uma hierarquia, mas não num patamar alto e o aluno lá embaixo (...) É uma questão de amizade, não é falta de respeito como algumas pessoas possam achar (Lugli 2020). Alguns alunos enxergam o professor até como um psicólogo, alguém com quem eles podem se abrir.

Dei Santi (2020) diz que é uma relação de amizade, mas com muito respeito. Conta que em nenhum outro lugar que já deu aula até hoje, chamam-na pelo nome, e, no Libere todos chamam os professores pelo nome, com o maior respeito que se pode ter.

Então não precisa de dona, não precisa de professora, não precisa de tia, não precisa de nada. Quando a gente conta isso as pessoas não acreditam, mas acho que por aí já começa a diferença. É o nome da gente, a gente chama eles pelo nome deles (...) acho que a questão do nome já é um coisa forte de uma pessoa pra outra (...) Acho que isso já mostra o quanto que eles tratam a gente com carinho mesmo (Dei Santi, 2020).

**O diferencial do colégio** – O Libere é diferente de todas as escolas que já trabalhou, nele o aluno não é um número, o aluno é gente, assinala Lugli (2020). Trabalha-se o lado humano, é um olhar individual para cada aluno, o Libere para é “liberdade, felicidade e responsabilidade. Ser responsável de uma maneira livre e feliz”. A professora diz que sempre escreve em suas publicações “Libere Vivere: Lugar de gente feliz!”

Para a professora de matemática, é um lugar em que todos gostam de estar, tanto que neste momento está sofrido, sem este contato,

não só uma escola que ensina somente conteúdos, mas uma escola que prepara pra vida, com valores, com cuidados, com diálogo, com carinho, com estas questões que não são estritamente conteúdo, apostila, livro e exagero de exercício, quantidade, mas sim uma qualidade (Dei Santi, 2020).

A professora supracitada afirma que em cada atividade se leva em conta a cidadania e



ética: responsabilidade, deveres, direitos, amizade, cumplicidade, união, cooperação, são aspectos que permeiam um trabalho em grupo, um desfile, um teatro. “Até chegar no resultado final acho que passa por tudo isso (...) não só o conteúdo básico do dia a dia” (Dei Santi, 2020). Para ela, o colégio se resume em emoção, responsabilidade, trabalho. Acredita que seja também um diferencial da escola, os professores bem antigos, comprometidos, que conhecem todo o trabalho da escola, toda a trajetória, e, “a escola tem uma trajetória linda”, remata a professora.

**Aspectos importantes** – Quando percebem que uma família coloca o filho no Libere e ele não se dá bem é porque não se tem essa filosofia, quando colocam o filho na escola e não gostam é “porque a filosofia é outra, tem que no primeiro ano pensar no vestibular. Deixa a criança ser criança, deixa ela brincar, deixa ela ser espontânea”, diz Lugli (2020).

A professora de matemática ao falar sobre a experiência estética que o colégio oferece:

eu vou falar por mim. Eu nunca fui uma pessoa, por conta de educação mesmo, condição financeira, e acho que antigamente a gente não tinha tanta oportunidade de visitar museus, de ver coisas e obras de arte e orquestras, de nada disso. Além de hoje ter mais acesso, acho que eu tenho uma outra visão das coisas, eu gosto muito de ir a um museu, porque eu sei reconhecer algumas obras, eu gosto muito de ir ao teatro. Eu tenho mais esta vontade, então o fato de eu ter convivido, na escola com toda esta questão da arte (...) Os alunos do Libere tem este diferencial (Dei Santi, 2020).

#### **4.7.4 Olhar do discente e da família**

Os participantes foram o aluno Arthur Silva Petrolí - do 7º ano - AL 7º, Murilo Buzzo Lugli - ex-aluno do colégio - Ex AL, via entrevista oral por videoconferência e Sandra Maria dos Santos Bordini, mãe de duas alunas do colégio – MA, via questionário escrito.

**Formação e percurso no colégio** – Petrolí cursou a educação infantil em escolas municipais e o fundamental até o quinto ano em escola pública da cidade de Serra Negra. No sexto ano, (2019) passou a estudar no Libere, procurando uma melhor qualidade de educação. O aspecto artístico, o teatro, em especial representa sua maior identificação com o colégio.

Lugli estudou no Libere toda a Educação Básica, tinha um ano e meio de idade quando iniciou no colégio, onde estudou até o ensino médio. Participou do grupo de Teatro e da

Fanfarra do Libere, é amante da música, toca vários instrumentos, como: saxofone, violão e teclado. Atualmente é estudante do terceiro ano de faculdade de Engenharia Civil. Sobre o Libere fala que poderia abordar vários aspectos, mas cita a amizade como um ponto chave no colégio, a amizade, para ele, no ambiente escolar pode moldar muitas coisas e na vida de uma criança, que vira adolescente, e que sai quase adulto da escola.

Bordini fez magistério e Faculdade de Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, em Educação infantil e em Supervisão Escolar pela Anhanguera (polo Libere Vivere). Trabalha na rede municipal de educação desde 1997, tendo atuado como professora no Libere, durante 11 anos, porém, em 2009, ao assumir a direção de uma escola municipal, precisou deixar o colégio. Atualmente é Supervisora de Ensino das Escolas municipais, “ser educador é estar em constante processo de formação”. Conta que quando suas filhas terminaram o estudo na rede municipal (educação Infantil ao 1º ano do fundamental 1), passaram a estudar no Libere, a escolha foi por acreditar estar fazendo o melhor para elas. Sua experiência com o colégio é “muito gratificante, pois foi nele que aprendi muito do que sei hoje”, com professores mais experientes aprendeu a receber e a trocar experiências

**Objetivo da Educação** – Lugli (2020) assinala vários aspectos neste sentido, mas que criar seres humanos melhores

é um bom começo, “quando é pequeno e vai para escola, (...) desprender do ninho já é um fator (...) criar rotina, criar maturidade, o ambiente educacional faz com que a gente crie isso dentro da gente (...)Tem muita educação muito racional no momento, muito voltada apenas para certos aspectos, que são importantes, mas que não são os únicos, eu acho que a educação tem que ficar sempre olhando de um modo geral, cuidando de todos os aspectos que envolvem o ser humano (Lugli, 2020).

Na perspectiva de Bordini (2020) o maior objetivo da educação hoje é desenvolver nas crianças o senso crítico, a responsabilidade “através de ações que expressem seus atos e ações”.

**Acerca da Arte na educação** – Petrolí (2020) diz que a arte é a forma de cada um se expressar, e que ela tem muitas formas de expressão”. Para o aluno, a arte tem a mesma importância que as demais disciplinas, visto que, nas aulas de artes, por exemplo, não fazem só desenho, mas aprendem a história da arte, aprendem sobre música, teatro, cultura. Percebe que esta área do conhecimento muitas vezes é desvalorizada na sociedade, mas dentro do Libere não, tem o

mesmo valor que as outras disciplinas. Sobre a presença da arte no colégio o aluno diz que “tem saraus e alguns professores passam vídeos para auxiliar no aprendizado, filmes, mas não é sempre”. Na sua percepção o aspecto artístico mais significativo dentro do colégio é o teatro, mas os professores organizam saraus, tem também a fanfarra, onde os alunos tocam. O aluno participa da fanfarra tocando clarinete.

A arte para o ex-aluno é expressão e tem bastante importância na educação

é um jeito de se expressar as emoções, sentimentos e prazeres. Pode ser por meio de palavras, só que não simplesmente da boca pra fora, pode ser escritas, pode ser cantadas, pode ser ilustradas. (...) como o modo de se expressar muda constantemente, dentro da educação a arte é essencial. Ela tem o papel de moldar isso de uma maneira melhor, melhorar a expressão do indivíduo de várias maneiras (Lugli, 2020).

Ele observa que, no Brasil, a arte não é valorizada na educação como deveria, é subvalorizada, e que isso varia em cada país; para ele, a arte é uma disciplina, mas não é tratada como deveria, é muito história da arte, mas não é arte como expressão. Conta que quando estudou no Libere a arte estava presente principalmente na disciplina de História, assistiam a vários filmes. Afirma ainda que a arte

faz você olhar com outra visão a história da apostila, ou qualquer outra área”. “Dentro de Serra Negra, pra ser sincero, eu acho, poderia falar uma das poucas, mas dentro do meu conhecimento é a única que tem essa visão tão ampla da arte (Lugli, 2020).

A questão do teatro é muito clara e intensa na sua vivência e percepção do colégio, porém o ex-aluno diz que sempre proporcionaram eventos onde os alunos podiam apresentar sua arte, se expressar. Coloca ainda que um dos motivos de ter feito aulas de saxofone era tocar na fanfarra do Libere, fato que acabou incentivando outro colega também “ele me olhou e falou: quero tocar assim também, quero tocar na fanfarra”, revela que a música os aproximou.

Bordini (2020) diz que para ela a “arte é todo movimento onde o indivíduo se expressa, onde ele pode mostrar suas vivências, sua postura, aquilo que ele acredita”. Enxerga em suas filhas o gosto pela arte, não somente nas aulas de artes, de música ou de teatro, mas pela presença da arte no cotidiano do colégio. A arte está presente, os alunos são incentivados a escrever poesias e diferentes textos, trabalham a leitura e são ouvidos. “Para mim isso

desenvolve a arte, o senso crítico a formação de seres capazes de opinar e resolver conflitos.”

Na educação acredito que a arte é a maior forma de expressão de nossos alunos, onde ao observar podemos ver o que as crianças sentem, como eles, através de suas vivências podem se expressar (...) Sempre gostei muito da forma que o colégio trabalha a matéria de Artes com os alunos, mas vejo também que o colégio respeita muito as expressões artísticas e culturais de seus alunos no seu dia a dia (Bordini, 2020)).

**Relação Professor-aluno no colégio** – Petrolí (2020) fala que é uma relação de proximidade, mas com respeito. Dão atenção a cada aluno, o que, para ele, ajuda também no aprendizado.

Lugli (2020) assinala que, dentro da filosofia do colégio, o contato entre professor-aluno é estimulado, percebe que há escolas em que este contato parece bloqueado, pela hierarquia. Acredita que no Libere essa relação é uma das maiores possíveis, que este contato ajuda no processo de aprendizado e ainda nos assuntos pessoais, “o professor pode ser um professor simplesmente, um tutor, um amigo, eu acho que no Libere ele é os três” (Lugli, 2020). Apesar de uma amizade muito intensa com alguns professores, dentro de sala de aula, tinha-se respeito, sempre souberam dividir os papéis.

Na opinião de Bordini a relação professor-aluno no colégio é muito boa, suas filhas são respeitadas dentro da escola e respeitam seus professores, a relação é recíproca, existe troca. “Não vejo o conceito de medo nelas e sim de respeito.”

**O diferencial do colégio** – Petrolí (2020) fala que o Libere é melhor que as outras escolas que estudou, para o aluno, o Libere é diferente no geral, especialmente na qualidade da educação, na arte e na convivência. O colégio para ele se resume em alegria, firmeza, valorização, que esta alegria não era vivenciada da mesma maneira nas outras escolas. A firmeza é no sentido de que, ao mesmo tempo que se dá liberdade se exige a dedicação, a responsabilidade, diz o aluno. Valorizam o aluno e a arte, não fazem diferença entre os alunos, dão mais atenção para cada um que nas outras escolas que estudou.

Segundo o ex-aluno o diferencial do Libere está na

construção humana como um todo. Então a arte entra aí também, a construção humana do Libere pelo que eu vejo de outras escolas, não só com outros objetivos, mas com outros enfoques, eu acho que o Libere se destaca bastante nisso (...) Eu acho que existe um destaque do Libere quanto esta construção

ética também, da pessoa e não só da construção de graduação, dentro do que é necessário, quanto às matérias, quanto a provas, acho que tem um além aí (Lugli, 2020).

Pensa que este aspecto faz uma grande diferença para a vida dos alunos e, percebe como um diferencial para ele no futuro tanto profissional quanto pessoal. O *Libere Vivere*, para Lugli (2020) é amizade, humanidade e sentimento.

Bordini (2020) acredita na filosofia da escola, em formar alunos conscientes de seu papel na sociedade, alunos pensantes e não reprodutores, “robôs”. Para ela o colégio se resume em respeito, liberdade e criatividade.

**Aspectos importantes** – Petrolí (2020) aponta ter sido muito bem recebido na escola, que valorizam cada aluno. Conta que quando entrou na escola, já estavam ensaiando a fanfarra, ao saber que faltavam instrumentos de sopro na fanfarra, expressou seu interesse em participar. Conta com orgulho que foi o único aluno do sexto ano na fanfarra, pois só a partir do sétimo que os alunos passam a integrar a fanfarra. Apesar da pouca idade e do pouco tempo que estuda no colégio, deixa clara sua percepção do diferencial artístico e humano do colégio.

Para Lugli (2020) o *Libere* sempre teve a arte de portas muito abertas, especialmente nas artes cênicas, mas em outras áreas também.

A representante das mães conta um episódio que para ela ilustra a presença da arte na formação que o colégio desenvolve. Era um sarau municipal numa instituição cultural da cidade, ao final foi aberto espaço aos presentes e sua filha se levantou e pediu para recitar uma poesia de Cecília Meirelles, trabalhada e apresentada no colégio.

Neste ato, para mim ficou constatado que o colégio desenvolve a arte não somente através do teatro e da aula de artes, mas sim dentro da sala de aula também, pois na ocasião minha filha estava com oito anos e cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I, sem medo ou vergonha, uma vez que o local estava lotado (Bordini, 2020).

#### **4.7.5 Olhar do docente da área artística**

Para esta pesquisa participaram a professora de disciplina - Arte do Fundamental I e II do colégio – Part, Maria Salete Coli Padula; o professor do projeto extracurricular de Teatro e de disciplina – História – PTea, Carlos Veiga Filho e o coordenador de Eventos e Projetos

Extracurriculares, também professor de Teatro CoordE, Breno Mendes Simões Beghini. Todas as abordagens foram realizadas por entrevista oral via videoconferência.

**Formação e percurso no colégio** – Padula é formada no magistério e em Licenciatura Plena em Arte e possui uma pós-graduação em Ensino Superior. Por ler e estudar muito, conta que já fez cerca de cinquenta cursos extra faculdade e que foi para a Itália com a equipe do Libere para uma semana de estudo na Reggio Emilia. Padula já atuou em diversas escolas públicas e privadas e atua também no ensino Superior na Pedagogia, onde ministra a disciplina de Antropologia, que, segundo ela, tem uma ligação muito grande com a arte.

Veiga Filho é Formado em Direito e em História, optou por ser professor, pois aprecia demais o contato com pessoas. Sua formação é baseada no gosto pela leitura e numa amplitude de culturas gerais, nas áreas humanas, afirma que tenta levar isso para os alunos. O teatro foi muito importante em sua vida, começou no teatro desde pequeno, atua desde os dozes anos de idade e dirige peças desde os dezesseis.

Beghini é formado em Artes Cênicas, estudou toda a educação básica no Libere Vivere e afirma que a semente do teatro foi plantada no Libere. Em São Paulo fez parte de um grupo teatral profissional por sete anos, período em que fez vários cursos e oficinas na área teatral, bem como teve a experiência de trabalhar no núcleo cultural do Banco do Brasil, como contador de história para crianças. Atualmente é responsável pelo setor artístico do colégio, dos eventos culturais, dos cursos extras e da aula de teatro para as crianças do Fundamental I.

**Objetivo da Educação** – A professora de Arte aponta que o objetivo geral da educação tem sido passar conteúdos, dificilmente se vê uma proposta diferente, no sentido de fazer a educação ser muito mais que isso, muito mais que o conteúdo. “As pessoas, os estudiosos ainda acreditam nesta educação conteudista”. Enxerga como grande vilão de tudo isso os vestibulares “se não mudar lá, fica difícil” Padula (2020).

O professor de teatro Veiga Filho (2020) diz que, nesta era tecnológica, da internet acredita que seja despertar a curiosidade, despertar interesse, porque não adianta querer que sejam alunos como nós fomos, o fato de memorizar informações, não se precisa mais disso, no discurso há a ideia de uma nova educação, mas na prática não. A educação de modo geral, está voltada a atingir metas, dados estatísticos, diz o professor que dá aulas em outra instituição em que a apostila é trabalhada por aula, o ensino, totalmente aprisionado. “Não estão preocupados que o aluno aprenda, mas que se forme” (...) “a educação no governo brasileiro é uma camisa de força, aprisiona” (Veiga Filho, 2020). Para ele, os pedagogos entendem mais de teorias, e o

que muitas vezes é importante para eles, não é de verdade importante e fica-se preso a conteúdos impostos, e, que, é mais importante assistir a um filme, em muitos momentos, ou uma análise de uma obra de arte, que seguir exatamente a apostila.

Conforme o coordenador de eventos o objetivo

deveria ser ensinar que só a vida não basta. A educação é uma maneira do ser humano se relacionar, de aprender com o outro, mais do que história, geografia, matemática, ciências, filosofia, biologia, é se relacionar, e acho que a arte contribui, a arte tem que estar nesta grade curricular (Beghini, 2020).

O coordenador tem a percepção de que a educação tem caminhado na contramão de tudo isso, e, relata uma reportagem de jornal que saiu na semana desta entrevista, que mostrava a imagem de crianças da rede municipal ganhando tablets. Acredita que “uma imagem vale mais que mil palavras. Se essa imagem é o que há melhor que vocês estão apresentando, diz muito o tipo de educação que se quer”, segundo Beghini (2020) isso é um crime, uma campanha para vender educação ruim disfarçada de progressismo, indo totalmente contra o que ele acredita e o Libere também. “O que esta imagem quer dizer, é assombroso, não posso me conformar” (Beghini, 2020).

**Acerca da Arte na educação** – Para Padula (2020) esta é uma “pergunta maravilhosa, se eu disser um chavão, a arte é tudo!” A professora explica que acima de tudo enxerga a arte com muito respeito, pois muitas pessoas confundem essa colocação do que é arte, fica muito no superficial. Ressalta ainda que, muitas vezes a arte não é compreendida, não é valorizada, porque as pessoas não fazem essa ligação. A arte está em tudo, não se consegue separá-la de nada (Padula, 2020). Assegura que, dependendo da forma que ela é trabalhada pode desenvolver a sensibilidade, o gosto pela cultura artística, o reconhecimento, a parte crítica. Entende que é muito mais que fazer uma dança, uma pintura, enfim, tem que ser interdisciplinar, estudada, compreendida; a arte deve ser mais trabalhada pelo que ela é, ela é muito além do que pedir um desenho livre, que não acrescenta nada. Por ser o foco de sua disciplina, ela é a base de todo o processo, a professora aponta que mesmo o Libere sendo uma escola apostilada, tem liberdade para trabalhar os conteúdos a sua maneira, baseando-se na apostila. Baseada na justificativa de que não se aprende a ler e a escrever sem conhecer o alfabeto, para o desenvolvimento artístico, a professora apresenta com frequência referências visuais para subsidiar a percepção e a criação do aluno.

Na concepção do professor de teatro, a arte é uma forma de autoconhecimento e de autoexpressão. Para ele, todas as formas de artes são essencialmente uma maneira que você aprende a lidar com o seu eu e pôr isso para fora,

eu acho que não existe educação sem arte (...) a arte ensina a pensar, a arte ensina a sentir, a arte ensina a expressar o que você sente naquilo que você faz (...) Eu sempre quis ser professor porque eu realmente acredito que através da arte, no meu caso a arte cênica, (...) a gente dá aos alunos a chance de autoconhecimento e de auto expressão (Veiga Filho, 2020).

Diz que através da arte, no seu caso, do teatro, os alunos mudam, tornam-se pessoas melhores do que eram antes. Vencem a timidez, vencem o medo e se expressam melhor, diz o professor que acredita também que a arte diferencia o que a pessoa vai ser. A pessoa que gosta de arte e pratica arte

enxerga o mundo “com um olhar mais doce, não que não seja crítico, mais é com um pouco mais de esperança, mas sempre crítico, a arte boa é crítica”. “Eu acho que a arte é incorporada na disciplina sempre. Não sei se é porque eu fui professor de cursinho, eu canto na aula, eu interpreto personagens, às vezes eu vou com fantasia. Eu brinco muito que eu sou o professor mais bravo, mas também sou o mais brincalhão. Se o objetivo é despertar curiosidade, (...) quanto mais você tornar aquilo divertido, (...) ele acorda, ele brinca, ele aprende (Veiga Filho, 2020).

O professor desenvolve esta dinâmica através da arte nas salas de fundamental II, já no Ensino Médio, não se tem muito tempo, pois é preciso “correr para o vestibular” (Veiga Filho, 2020). Com eles faz análise de manifestações artísticas, filmes, imagens, fotografias, músicas ou pinturas, justificando que, o tempo inteiro se pode usar destes recursos artísticos para o ensino-aprendizagem.

Na visão do coordenador de eventos, a arte tem a ver com experiência

Arte é uma experiência, não uma, pode ser várias, que afeta a emoção. É a experiência que comove, experiência abstrata, subjetiva, mas essencial. A arte é esta experiência subjetiva mais clara. A arte existe porque a vida não basta (Beghini, 2020).



Para ele a arte educa o coração, educa a alma, educa o ser humano, a arte pode transformar sim, ela é poderosa. Por isso, a arte “é essencial na educação, sem a arte na educação, a educação se deseduca. A essência da educação é a arte, é a experiência artística da criança” (Beghini, 2020), aborda que a arte está presente no cotidiano educacional, quando se tem a música inserida no contexto escolar a gente está aprendendo matemática, quando se tem uma experiência musical de ritmo, a gente tem uma experiência física, uma educação física. Neste sentido, o coordenador diz que a música “é física quando sopramos um cano, posso estudar Física por meio da música pelos materiais que fazem sons, o teatro é literatura, a música é quadrinha, palavra, gramática”. Afirma que isso hoje o colégio não acontece dessa maneira, mas é uma tendência, um propósito; a educação infantil “permite mais, pois a exigência nesta fase é brincar. Este enfoque se pulveriza nas demais etapas de ensino, mas não com a mesma intensidade, pelas outras exigências educacionais” (Beghini, 2020).

**Relação Professor-aluno no colégio** – para a professora de arte é uma ligação muito positiva,

Uma relação muito bacana, a gente já não chama de senhor, senhora (...), tia. Eles chamam a gente pelo nome, a gente tem uma relação muito aberta, eles têm liberdade de falar aquilo que eles não gostam (...) A gente sempre pode mostrar o lado que você acredita, que ele pode também questionar (Padula, 2020).

A professora assinala também que o Libere é uma escola que não tem problema com indisciplina, que o professor fala “Olha, eu estou muito triste com esta atitude, eles mudam” (Padula, 2020).

Quando lecionava em São Paulo isso não existia, esta proximidade. “A maneira como os alunos veem os professores e os professores veem os alunos é uma coisa muito familiar”, assinala Veiga Filho (2020).

Segundo Beghini (2020) é uma relação de respeito, um respeito afetivo, nunca autoritário. Quando você respeita a inteligência, você não subjuga a inteligência do outro.

**O diferencial do colégio** – Conforme Padula (2020) o Libere é uma escola que ensina a pensar, não é uma escola que dá pronto. Dá como exemplo suas próprias filhas, dizendo que a mais nova, que teve oportunidade de estudar no Libere é muito mais autônoma, sempre resolveu tudo

sozinha, até em relação à aprendizagem. Conta que, quando estava na faculdade, a coordenadora lhe perguntou onde sua filha havia estudado, pois ela era uma aluna diferenciada, sabia pensar. O Libere Vivere é vida, criação, crença.

O Libere para o professor de teatro é uma escola totalmente humanística, voltada muito à área de humana, que valoriza esta proximidade, valoriza demais esta criação de cidadania, o que o agrada muito. Na opinião deste educador, o que mais diferencia o Libere não é a questão pedagógica, pedagogicamente, diz que a diretora é aberta às novidades, extremamente artística, mas ainda assim, existe o fato de escola ter que cumprir o seu papel de conduzir os alunos a entrar numa faculdade. Mas a diretora “luta bravamente, ela demora mais para iniciar o processo de alfabetização, porque ela acredita que as crianças têm que brincar” (Veiga Filho, 2020). Acha que o grande diferencial está no fato desta ternura, as pessoas se gostam muito e, sobre sintetizar o colégio em três palavras afirma que duas delas, a diretora já escolheu no próprio nome da escola,

a expressão Libere Vivere traz embutida na ideia um sentido filosófico de que a vida só é realmente plena com Liberdade. Dentro deste ponto de vista, uma escola que clama por uma vida mais livre, por uma liberdade pra viver e pra optar e pra seguir seus caminhos, ela já, por si só definiu o que ela é e o que ela quer ser (Veiga Filho, 2020).

As palavras, para o professor se resumem em liberdade, vida, e, sem dúvida, amor. Para Veiga Filho (2020) “o Libere é como uma caixinha de música que quando você abre toca amor, toca afeição, toca solidariedade”.

A essência humana, artística, de respeito ao outro, ao ser humano, à inteligência, são características meio óbvias do Libere, ainda, o trato com o outro, desde criança, diz Beghini (2020). Confirma que existe uma sinergia muito grande entre os profissionais.

Tudo isso deixa muito claro para os pais, para quem usufrui dessa maneira de viver educacionalmente, que quer isso para os filhos, enfim, acho que esse é o grande diferencial do Libere (Beghini, 2020).

São vários detalhes, pormenores que fazem a diferença, assegura o coordenador. Para sintetizar o colégio usa os termos desafio, respeito, educação com responsabilidade. O slogan do colégio é educação com responsabilidade e ele concorda plenamente com isso.

### **Aspectos importantes – Para Padula,**

arte educa, a arte é uma área onde desenvolve toda parte cognitiva. Ela consegue trabalhar o cérebro (...), lado esquerdo, lado direito, a razão, a emoção, a lógica, a criação (...) Sem dizer o lado da saúde.

#### **O professor de teatro relata uma experiência pessoal**

Quando eu fiquei doente, fui salvo por essa solidariedade, até de pais de alunos(...) A diretora da outra escola me mandava bilhetinhos perguntando como eu estava” (...) “O Libere estava juntando dinheiro, fazendo mutirão pra ir me ver, isso incluía pai, mãe, vó, cachorro, papagaio, as enfermeiras estavam loucas já de tanta criança que ia naquele hospital (Veiga Filho, 2020).

Nesta pandemia, o professor de teatro percebe que o que mais os alunos estão sentindo é não se verem e não serem vistos os professores. Fala que outros colégios também fizeram homenagens no Dia das Crianças, mas o Libere colocou bandinha, alunos de palhaços, buscou algo mais criativo, colocou arte. Assegura que esta é a cara da diretora, que ela dá à escola, e que tiveram alunos que choraram só pelo fato de serem vistos os professores. A “atriz Fernanda Monte Negro diz que não imagina a educação sem teatro, mas também não consigo imaginar a educação sem música, a educação sem artes-plásticas”, conclui Veiga Filho (2020).

O coordenador de eventos afirma que a escola tem uma pujança cultural muito bem estabelecida, “eu acho que isso fica claro no que o Libere oferece, em termos de conteúdo artístico, profissional, cultural” (Beghini, 2020). Ele tem a clareza de que a essência do colégio é artística e que cada vez mais esta identidade tende a envolver o colégio como um todo.

A professora de matemática percebe que tem muito da diretora nas questões artísticas, apontando que não existe ninguém mais criativo, cheio de ideias do que ela. “Ela tem um olhar para as coisas, umas ideias que você fala: meu Deus, de onde surgiu”, Dei Santi (2020). A diretora conduz sempre para este lado, diz a professora, que cita um vídeo que aponta a volta às aulas neste cenário de pandemia, considerando-o “maravilhoso”, e que nunca conseguiria pensar em algo assim.

### **4.8 Uma delimitação do objeto: projeto de Teatro**

O curso de teatro do Libere é uma das atividades complementares do colégio, existente há 15 anos. É um curso livre, composto de aulas práticas e teóricas, ensaios e espetáculos para

os alunos do fundamental II e médio, em que o foco é proporcionar experiências sensoriais e significativas ao aluno/ator e, conseqüentemente, ao público. Nas aulas práticas são abordados aspectos de: consciência corporal (tornar o corpo expressivo), memória emotiva, gesto significativo, consciência vocal, a palavra expressiva, entonações e pausas, caracterização, cena e arte, improvisação sem e com objetos, fundamentos básicos do circo. Nas aulas teóricas são desenvolvidos assuntos como a história do teatro e a ética no teatro. É produzido um espetáculo por elenco. “As aulas regulares têm o intuito do aprimoramento artístico e humano de cada aluno. Com exercícios de percepção do corpo, da ocupação espacial e do contexto ao seu redor, o aluno/ator será instruído a usar essas ferramentas e motivado a evoluir em suas especificidades e capacidades”<sup>15</sup>.

No teatro são trabalhadas questões da homossexualidade, questões ambientais, políticas e a atuação do jovem, o envolvimento deles é tão intenso, que isso acaba mudando alguns paradigmas das famílias, aponta a diretora. A diretora acredita que

Uma família que podia ter um preconceito, este olhar muda, o filho começa a trazer outras coisas para dentro de casa. Com o amadurecimento do jovem, a família também amadurece e ele traz a família para outro patamar (Simões, 2020).

Conforme Simões, os pais podem não ter a mesma experiência, a mesma oportunidade que foi concedida aos filhos. Mas quando o filho atua e o pai assiste, este envolvimento não se restringe só ao orgulho de ver o filho, mas à ressignificação que aquele filho traz de um tema, finaliza a diretora.

#### **4.8.1 O projeto de teatro na visão dos demais entrevistados**

**Como funciona** – Alves (PEF1 3º) aponta que o teatro do Libere é bastante ativo, “existindo como atividade extracurricular para os alunos do Fundamental I e dois grupos de teatro, um dos alunos do Fundamental II e outro do Ensino Médio” (Alves, 2020). *(Nota: Na realidade, em 2020 o projeto passou a se estender para o fundamental I, porém devido à pandemia, todos os projetos de atividades extras foram interrompidos).*

Para Bordini (MA) o teatro sempre teve grande importância dentro do colégio. Cita um caso pessoal, conta que seu sobrinho, já formado na Faculdade, iniciou sua paixão por

---

<sup>15</sup> Informações e citação retirada do site do colégio. [www.libereviver.com.br](http://www.libereviver.com.br)

representar através do teatro do Libere.

Giraldi (PEF1 4º) comenta que neste ano o projeto de teatro estava sendo ampliado para as crianças do fundamental I., pois foi realizada uma pesquisa e ficaram muito surpresos com a quantidade de crianças que queriam fazer teatro, “toda a criançada quis, então ele (*CoordE*) teve que montar várias turmas, porque não ia dar conta” (Giraldi, 2020).

**O revelar dos talentos** – Giraldi (PEF1 4º) acha este projeto muito bom, diz que viu crianças surgirem no teatro.

Eu acho que ali faz nascer pessoas. E outra coisa, a partir do momento que a criança está ali extravasando tudo aquilo, representando, a parte emocional é muito boa. Nem que ele não vá ser artista no futuro, mas ele está conseguindo representar, isso eu acho bom (Giraldi, 2020).

Dei Santi (PEFII Mat) fala que o teatro revela alguns alunos que não se poderia supor

O teatro proporciona participação de algumas pessoas (...) que você fala: mas eu jamais imaginei que esta pessoa tivesse a coragem de subir no palco e fazer uma apresentação. Nós tivemos assim, alguns casos, que você não ouve a voz da pessoa na sala de aula, de tão quieta que ela é. Tinha um menininho (...), ele tinha até dificuldade de fala mesmo, (...) e um dia ele foi para o teatro, eu nunca mais me esqueço. Este menino falou tão bem lá em cima no palco (...) Depois, parecia que ele tinha voltado para a sala uma outra pessoa. Eu entendia tudo o que ele falava. Engrandeceu a pessoa, ficou muito melhor (Dei Santi, 2020).

Formigoni (PEIb), como mãe afirma que

quando a gente se reúne para assistir uma peça de teatro que eles passaram seis meses, você passou levando a criança, buscando a criança, para ensaiar e corre atrás de figurino, que também os figurinos são de uma maneira mais leve, mais improvisada (...) Quando você vê aquilo, a união das famílias dentro da instituição, também é uma questão muito emocionante, eu acredito, da escola, do colégio (Formigoni, 2020).

**A trajetória do projeto** – Cabe salientar que Beghini (*CoordE*) é formado em teatro e atua como professor de teatro juntamente com Veiga Filho (*PTeat*) “Eu comecei o teatro na própria

escola, tanto que é interessante abordar essa questão, a sementinha da arte, do teatro foi plantada pra mim na própria escola”, revela Beghini.

Beghini (2020) conta que a primeira peça foi um musical adaptado para eles, em 2002. *O sótão* foi uma peça trazida de Portugal, com a permissão de um grupo teatral português, criador da peça. Foi uma estreia significativa para ele, que, na época, era o caçula do elenco. Conta que no ano seguinte fizeram a peça *O pequeno Imperador*, com um elenco muito grande e “a escola passou a ser considerada produtora de arte, não só consumidora de arte”. Ninguém tinha uma formação artística, foi uma junção de professor de literatura, de biologia, de história, de arte e da diretora da escola dirigindo o espetáculo. Relata que foram três dias de apresentação, que foi muito intenso e marcante com três apresentações por dia. Menciona também que levaram os alunos das escolas municipais para assistir à peça e que este início para ele foi muito importante. Este começo diz tudo, Beghini fala que guarda na lembrança em riqueza de detalhes as experiências vividas neste espetáculo.

Com a chegada de Veiga Filho (PTeat), houve novo momento para o teatro do Libere, uma regularidade ao projeto do teatro, conta Beghini (2020), assinalando que mesmo no período em que esteve morando em São Paulo por sete anos, acompanhou de longe toda a trajetória do teatro no Libere.

**A percepção dos alunos** – Petroli (AL), apesar do pouco tempo que estuda no colégio atuou em quatro peças, e revela que deseja continuar a participar. Sobre as aulas de teatro, o aluno descreve que o professor primeiramente pede para todos se sentarem, ler e grifar o texto; depois disso vão decorando aos poucos em casa, e, se for necessário podem ler o texto nos ensaios; “é bem legal”, conclui o aluno. Conta também que a peça *O alto da Compadecida*, da qual participou, teve muito público. A segunda peça que atuou, *A roupa do rei* foi apresentada quatro vezes, sempre com bastante público. Assinala que quando terminou a apresentação, foi elogiado pelo coordenador/professor de teatro que o convidou para participar de outra peça. Entrou no meio dos ensaios desta peça, foi um papel bem menor, mas que ficou muito feliz, revela Petroli (2020). Segundo ele “quando você faz o teatro, às vezes você acaba perdendo a vergonha de falar em público e isso ajuda, por exemplo, na hora de apresentar um trabalho” (Petroli, 2020).

Lugli (Ex AL) – O teatro do Libere faz muita parte da vida deste aluno até hoje, mesmo não estudando mais no colégio. Concorda que o teatro tem uma identidade dentro da escola apontando que “tem muita gente que mal conhece a escola, mas conhece os teatros do Libere, criou esta marca, vamos dizer assim.” Conta que assistiu a uma peça no Libere quando tinha oito anos de idade, e, que neste momento sentiu vontade de fazer teatro, quando tivesse idade

para começar. Iniciou no teatro de uma forma muito natural, em 2011, quando estava no sétimo ano, participou de pelo menos uma peça por ano até sua saída do colégio.

O teatro ajuda muito, não só artisticamente, um adolescente muito introspectivo, ou que tem muita vaidade até, acho que o teatro desconstrói alguns problemas e constrói outras que pode valorizar uma pessoa, como saber falar em público, saber lidar com decorar textos, lidar com compromisso, ensaio. Então, o teatro ajuda demais. Me ajudou, ajudou amigos meus (Lugli, 2020).

O ex-aluno acredita que, na fase da adolescência, em que já não se é nem criança, nem adulto, o teatro é muito especial; conta, ainda, que alguns de seus amigos, que começaram o teatro no Libere, seguiram a carreira das artes cênicas.

**Peça de férias: ex-alunos** – Veiga Filho (PTeat) diz que as peças de férias já viraram uma tradição, que começou em 2012 quando um grupo de ex-alunos de outra escola, reuniu-se e procurou o professor para fazer uma peça de teatro nas férias. Como faltavam atores, o professor incluiu dois alunos do Libere. O professor conta que foi um sucesso e que a partir daí ficou a ideia de que, mesmo quando fossem embora, de vez em quando poderiam se reunir e fazer uma peça de teatro. Assinala que já foram quatro peças de férias, muitas pessoas “acham que eles perdem as férias ao fazer isso, e eles acham que não, que estão se divertindo e fazendo algo que tinham saudades de fazer” (Veiga Filho, 2020). Eles sentem falta um do outro também, “não de mim (risos)”, de fazer teatro, diz que eles sentem saudade até das broncas.

A primeira vez que eu gritei com eles e falei: volta que está uma porcaria, eles bateram palma, eles estavam com saudade disso, que teatro sem broncas não era teatro (Veiga Filho, 2020).

Lugli (Ex AL) expõe que no seu último ano no colégio, em 2016, participou de sua última peça como aluno do Libere, e que, no ano seguinte, quando estava no cursinho, surgiu uma peça muito interessante no colégio, e, com mais três amigos, também ex-alunos, foram participar junto com os alunos mais novos, o que veio a criar um laço de amizade com alunos de outras turmas. Em 2018, Lugli foi para a faculdade, e nas férias de janeiro deste ano (2020) montaram no colégio uma peça de férias, da Agatha Christie. Conta que a apresentação

aconteceu no dia seis de fevereiro, o que revela que estes jovens passaram um mês das férias envolvidos com o teatro. Diz o ex-aluno, que pretendem continuar a fazer peças nas férias, que três participantes deste elenco são atrelados ao teatro, revela também que é uma questão pura de vontade, pois são dois meses de férias e um mês inteiro dedicado ao teatro. Segundo ele, podem falar que foi um mês de férias perdido, para eles não foi, foi um mês ganho, pois fizeram porque queriam fazer, queriam estar juntos. Não sabe explicar o que motiva, talvez a vontade de sair um pouco deste mundo cansativo. Lugli concorda que arte tem este poder, é uma coisa que não dá para explicar, mas que existe. “A amizade talvez seja um dos motivos de ainda existir o teatro dentro da gente”, conclui Lugli (2020).

**A transformação dos alunos** – para Veiga Filho (PTeat) o teatro ajuda na autoconfiança, a timidez, a aprender a trabalhar em equipe. O professor diz que o teatro acabou se tornando uma instituição dentro do Libere, que muitas crianças eram público antes de serem alunos do teatro, então percebe que muitos começam por pura curiosidade.

Eles descobrem que é diferente do que eles imaginavam, que tem muita disciplina, que tem muito texto para decorar, mas também eles descobrem que é um trabalho fascinante, de criação coletiva (Veiga Filho, 2020).

Muitos vão fazer artes cênicas, o objetivo não é este, embora vários tenham seguido este caminho, diz Veiga Filho (2020), mas que “o objetivo é que eles vão ser médicos, engenheiros, advogados, administradores com uma faceta artística muito desenvolvida”. Afirma que vão ter uma visão de mundo diferente, pois o objetivo é formar pessoas melhores, um cidadão melhor, com mais coragem de enfrentar uma apresentação oral, uma entrevista, mais autoconfiante. O teatro muda a maneira como eles veem um ao outro, é uma ligação muito forte, vira uma família, e muitas vezes essa família segue, vira uma amizade para sempre. Aponta Veiga Filho (2020) que “o Libere já tem esta característica, mas o teatro acentua (...) Agora o meu maior orgulho é que tem pais e professores fazendo teatro”.

O professor diz que mantém contato com vários ex-alunos, que alguns foram para as artes cênicas, que outros, que não foram, apontam o quando isso foi bom para eles e o quanto fez diferença em suas vidas. Alguns, já com filhos, falam que desejam que os filhos façam teatro para terem as mesmas experiências que eles tiveram, aponta Veiga Filho (2020).

**Impacto na escola, nas famílias e na comunidade** – Veiga Filho (PTeat) assinala que pode



supor o impacto do teatro em algumas famílias, dá como exemplo um dentista conhecido na cidade, com agenda lotada que resolveu participar, fazer peças. “De alguma maneira ele curtiu o que o filho estava fazendo” diz Veiga Filho (2020), que afirma sentir muito apoio e participação das famílias, concebendo que os que não apoiam, nem deixam fazer teatro.

A professora Lugli (PI) conta que o professor de teatro a convidou para participar de uma peça, pois precisava de uma pessoa mais velha para fazer uma das personagens. Diz que hesitou, mas que acabou aceitando e já atuou em três peças; segundo ela é algo muito prazeroso, pois é “bom estar com os jovens, ter que decorar os textos, o medo de fazer feio”, Lugli (2020). Conta que no final de 2019 a formatura das crianças teve como tema *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* e, como ninguém queria ser a Cuca, por que ela é muito feia, assim, fez mais esta atuação, conta a professora. É algo contagiante, após sua entrada no teatro outros professores e ainda, pais de alunos acabaram indo para o teatro também.

Dei Santi (PEFII Mat) diz que, com certeza, o teatro ajuda muito, e que é também a paixão dos alunos. A professora acha que não só quem participa aprende, quem assiste aprende muito também, para ela, a questão das apresentações,

não só de teatro, mas os saraus, levam muita gente para dentro da escola, é um momento assim que facilita a entrada dessas pessoas, eu acho, e elas também acabam se emocionando, acabam aprendendo, acabam querendo mais, é uma pena que neste ano não conseguimos fazer nada disso (...) E eu digo que os nossos aí são quase profissionais, porque eu já assisti teatros profissionais que não chegam “no dedão do pé” dos nossos aqui (Dei Santi, 2020).

A professora Santos (PEF1 3º) revela que o teatro, além do aspecto artístico, busca também contemplar o lado social, pois a arrecadação dos ingressos é revertida para entidades assistenciais da cidade, despertando nos alunos o senso de responsabilidade e comprometimento social.

O professor de teatro Veiga filho (PTeat) narra que, nos primeiros meses de 2020 já estavam com uma peça pronta para apresentar quando começou a pandemia. Diz que os pais de um aluno chegaram a viajar junto com o professor e alguns alunos, para assistirem a peça que estavam montando com atores profissionais e que um dos pais tinha se comprometido a fazer o cenário da peça. Veiga Filho comenta que, iam fazer também uma comemoração dos quinze anos, mas que a pandemia não deixou. Sobre a pujança do teatro no colégio o professor se dirige a um ponto facilitador: o fato de ser pequena, a escola inteira participa e incentiva; talvez

o teatro seja mais a cara do Libere, mas diz que todas as escolas que ele trabalhou incentivou o teatro. “Serra Negra é uma cidade muito carente de arte, e de repente o Libere ocupou um espaço e ficou conhecido por esse espaço” finaliza Veiga Filho (2020).

#### 4.9 Análise sistemática de dados

Optou-se pela exposição da análise no formato de tabelas de modo a facilitar a visualização dos cruzamentos dos dados.

<b>Educação Infantil</b>
<p>- Percebe-se o <b>comprometimento</b> de Rizzieri e Formigoni com os estudos e identificação com a filosofia do colégio. <b>Paulo Freire</b> é a primeira referência, as demais seguem a pedagogia <b>humanista</b>. O objetivo da educação para ambas é a <b>formação humana</b>.</p> <p>- Formigoni (PEIb) aponta ainda a convivência <b>social, construção da identidade e da cultura, educação libertadora e autônoma</b>.</p> <p><i>De acordo com (Freire, 2005, pp. 96-97) ensinar exige <b>comprometimento</b>, uma de suas preocupações centrais é a de procurar aproximar cada vez mais o que se diz do que se faz, entre o que parece ser e o que realmente está sendo, pois o professor não passa despercebido dos alunos.</i></p> <p><i>A Perspectiva <b>Humanista</b> possui uma dimensão ampla e uma tradição filosófica e moral remota, que vai desde os antigos profetas bíblicos e filósofos gregos. Na atualidade indica diversas teorias e práticas voltadas a uma visão de mundo e ao código de ética do <b>humanismo</b>, voltadas ao <b>aprimoramento, bem-estar e a dignidade</b>. Os educadores <b>humanistas</b> contemporâneos partilham o objetivo de <b>humanizar</b> pela <b>liberdade</b> intelectual, <b>autonomia moral</b> e <b>democracia</b> pluralista. Liberar da ignorância, do preconceito, da alienação e da falsa consciência, capacitando as potencialidades <b>humanas, dignidade, bem-estar, autonomia e plenitude</b>.</i></p> <p><i>Bauman aponta que a cultura tem uma responsabilidade ímpar na <b>construção da identidade</b> dos indivíduos (Bauman Z. , 2013a, p. 28). Os padrões <b>sociais e culturais</b> interferem diretamente na educação do indivíduo, na <b>formação de sua identidade</b> e da sociedade.</i></p> <p><i>Adorno, junto aos seus companheiros frankfurtianos, Bauman e <b>Freire</b> seguiram os preceitos marxistas, defendendo o desenvolvimento da <b>sensibilidade, a liberdade e a autonomia</b> para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e <b>humanitária</b>. A Teoria Estética de Adorno, deve ser lida e compreendida como um tributo à <b>liberdade</b> (Shaefer, 2012).</i></p>
<p>- A arte é <b>expressão</b>, é o externar dos <b>sentimentos</b>.</p> <p>- Para Rizzieri (PEIa) a arte pode <b>transformar as pessoas, lidar com as emoções</b>.</p> <p>- Conforme Formigoni (PEIb) a <b>arte afaga, traz leveza</b> à vida. Ambas utilizam a <b>arte no cotidiano</b>, Formigoni (PEIb) expõe que <b>Educação Infantil é pautada na arte, na exploração do ambiente e na criatividade</b>, para ela a <b>preocupação estética</b> é presente no colégio como um todo: a direção apoia e incentiva <b>projetos culturais e artísticos</b>.</p> <p><i>Para Adorno, a objetivação da <b>subjetividade</b> do autor na obra é <b>expressão da potencialidade</b> humana de</i></p>

negar a si mesmo como sujeito, produzindo e reproduzindo uma outra realidade social, um outro eu, uma outra racionalidade. (Souza, 2014, pp. 137-138). Assim, arte é **expressão**.

A arte permite ao fruidor uma possibilidade de ampliar sua compreensão de seus próprios **sentimentos e emoções**, por objetivá-los através obra (Duarte Jr, 2007, p. 93).

A arte, conforme Marx contribui muito para o refinamento dos sentidos, possibilita “não apenas a **humanização** dos cinco sentidos possibilita ainda o **desenvolvimento dos sentimentos**” (Shima Barroco e Superti, 2014, p. 27).

Nesse sentido, ela transcende o imediato e tenciona aparência e essência, questão fundamental apontada por Marx para a **transformação social**” (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 20).

Mesmo que a arte não tenha o poder de **modificar** a sociedade, possui a capacidade de **transformar** a consciência dos que a modificam. Para Adorno, a arte conduz à **libertação** do homem, se não fisicamente, de mente e alma. A finalidade da arte para Adorno, Marcuse e Benjamin é, ao mesmo tempo individual e social, emancipando o homem para a **transformação** da sociedade.

Vygotsky (1999, p. 315) assegura que a arte implica sempre uma **transformação** e enfatiza o sentido **social** da arte afirmando que ela significa o **social** em cada um. Por meio da arte conhece-se a si e ao mundo, o que suscita alterações no indivíduo em sua totalidade.

Afirma (Duarte Jr, 2007, p. 91) o segundo fator pedagógico da arte seria o conhecimento dos nossos **sentimentos** possibilitados por ela. (...)O terceiro fator pedagógico da arte é o seu aspecto educativo, de transformação do sentir, o fato dela propiciar o desenvolvimento dos **sentimentos**. (...)o oitavo fator seria o elemento utópico envolvido na criação artística, significando um projeto, uma **transformação**, uma função social, de **transformação social**.

A arte “transcende o imediato e tenciona aparência e essência, questão fundamental apontada por Marx para a **transformação social**” (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 20).

Mesmo que a arte não tenha o poder de modificar a sociedade, possui a capacidade de **transformar** a consciência dos que a modificam, assegura Schaefer (2012).

- Entre professores e alunos há o **vínculo de confiança, afeto e amizade, troca de conhecimento**, uma família, revelam as professoras da Educação Infantil.

- Esta **proximidade** é evidenciada por Formigoni (PEIb), ao chamarem os professores pelo nome, a **hierarquia professor-aluno é amenizada**.

Na concepção freiriana ensinar exige **querer bem** aos educandos, estar aberto à **afetividade** (Freire, 2005, p. 135), como disponibilidade para o diálogo.

- Ambas evidenciam o **aspecto humano** da escola.

- Rizzieri (PEIa) fala da **formação para a vida**.

- Formigoni (PEIb) aborda o **ambiente afetivo, cultural e estético. Amor, verdade e comprometimento, afetividade, liberdade e confiança**.

A educação para Freire, segundo Jaime José Zitkoski (2006, p. 3527) “deve ser trabalhada intencionalmente para **humanizar** o mundo por meio de uma **formação** cultural e da práxis **transformadora** de todos os cidadãos sujeitos da sua história”.

Para Freire, o ser humano é um ser inacabado, inconcluso, e, na consciência deste fato, a educação se faz necessária à **formação** do indivíduo. Deste modo, o educador aponta a importância do **ambiente cultural** nesta **formação humana**. “Quanto mais **cultural** é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais” (Freire, 2005, p. 50).

A arte, na visão adorniana concebe “o retorno ao belo natural, ao reino da **liberdade** e daquilo que não foi submetido ao estado de dominação” (Danner, 2008, p. 12). Adorno acreditava no valor intrínseco da arte para a construção de uma crítica **emancipatória**, enfim, **humana**.

Duarte Jr, Freire e Adorno abordam o estímulo dos sentidos na educação e a importância do **ambiente estético** para o aprendizado. A insensibilidade relativa às percepções corpóreas atinge o universo das relações humanas, (Bauman & Donskis, 2014, p. 20). O ser humano tem se mostrado profundamente insensível nas no tocante às impressões físicas, como sociais. Logo, o **ambiente estético, afetivo, cultural**, na educação, tende a despertar a **sensibilidade** e, conseqüentemente, o senso de **cidadania** nos envolvidos.

- Segundo Formigoni (PEIb), o colégio estimula o **estudo constante** da equipe pedagógica, **planejar** é fundamental, mas sem rigidez e a questão do **ambiente** é importante para o aprendizado.

Freire aponta que ensinar exige **rigor metódico** e **pesquisa**, (Freire, 2005, pp. 26-27), exige que educadores e educandos sejam sujeitos do processo de construção dos saberes. Memorizar conteúdos, tê-los decorados, sem a capacidade de contextualizá-los no cotidiano, não os tornam significativos para a vida.

- Para Formigoni (PEIb), a **burocratização** das escolas no Brasil é um entrave ao pedagógico, a pedagogia é **tradicional, conteudista** e não valoriza a diversidade cultural do país.

Acerca da **burocratização do ensino**, Bauman & Donskis (2014, p. 58) apontam reformas estruturais que tentam transformar as universidades em **empresas**, com missão suprema de serviço e eficiência. A “**privatização**” e a “**individualização**” das situações de ensino e aprendizagem é um dos efeitos das pressões “**desinstitucionalizantes**” do **sistema educacional**. Como consequência, avistamos a gradual e implacável mudança da relação ortodoxa professor-aluno por uma **relação mercantil**: fornecedor-cliente ou comércio-comprador, assegura Bauman (Porcheddu, Rezende, & Bulgarelli, 2009, p. 670).

A concepção **tradicional** de educação se relaciona ao que Freire denominou de **educação bancária**. Neste sistema pedagógico, o educador é o sujeito do processo, cuja tarefa se limita a depositar **conteúdos** nos educandos (Freire, 2005, p. 35). As ações são frequentemente descontextualizadas, os conteúdos apartados do mundo concreto, processo gerador de ausência de significado. A ênfase está na **memorização** “Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (Freire, 2005, p. 36). Neste mesmo sentido, a **educação tradicionalista, bancária** pode ser considerada uma educação **conteudista**, ao se voltar aos saberes **institucionalizados**, não aos conteúdos em construção. Para Freire, esse modelo educacional é opressor, por gerar a amputação traumática de sua curiosidade epistêmica, apontam os autores Raquel Crosara Maia Leite e Raphael Alves Feitosa (2011, p. 4). Destarte, “ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “**bancária**”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo” (Freire, 2005, p. 37). Não obstante, essa educação **tradicional, bancária**, se dá de forma vertical, antidialógica, acrítica, apolítica e passiva.

## Ensino Fundamental I

- Santos (PEF1 3º) e Giraldi (PEF1 4º) apresentam uma jornada pedagógica expressiva em diferentes escolas. Identificam-se com a filosofia, com a **Pedagogia Humanista** e voltada à **liberdade** e à **expressão** do Colégio.

- Santos (PEF1 3º) cita educadores de **linha humanística**.

- Giraldi (PEF1 4º) – tem como referência companheiros de trabalho. Para ambas se deve educar para a **transformação**, a **autonomia**, para o **desenvolvimento**, para a **vida**, porém Giraldi (PEF1 4º) aponta que a educação no global, tem sido pautada no **método**, na **tecnologia**, não no **sentimento**.

*(Pela significativa aproximação dos dados nos diversos segmentos pesquisados, atemo-nos à complementação das reflexões e confronto dos dados).*

*O epicentro da **Educação Humanista** é o ser humano, no exercício para a **autonomia**, **liberdade**, **expressão**, enfim, voltada à emancipação e à transformação. Freire assinala que a **liberdade** e **autonomia** humanas devem vir acompanhadas do **desenvolvimento** ético, cidadão. As relações entre os envolvidos no processo de educação devem ter como objetivo a reinvenção do ser **humano** no aprendizado de sua **autonomia**. Neste sentido, há outro saber “indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da **formação ética dos educandos**” (Freire, 2005, pp. 94-95). Desta forma, a educação deve se voltar à **cidadania**, a **solidariedade**, à **responsabilidade social e ambiental**.*

*Em relação ao impasse da pedagogia contemporânea frente à liquidez e a **tecnologização** do mundo contemporâneo, Bauman (Porcheddu, Rezende, & Bulgarelli, 2009) aponta ao fato de que a aprendizagem e a pedagogia foram criadas num contexto de mundo duradouro, permanente. Neste modelo de mundo, a memória era um elemento precioso, hoje esse tipo de memória consolidada demonstra-se em muitos momentos inútil, enganosa, incapacitante. “A possibilidade de armazenar todas as informações dentro de recipientes mantidos a uma devida distância dos cérebros (...) parecia uma proposta providencial e atraente”. A **tecnologia** alcançou este intento e muito mais. Conforme Bauman, o grande desafio da educação e da pedagogia na atualidade é lidar com as questões da **tecnologia** e da volatilidade do mundo contemporâneo.*

*O projeto formativo, estabelecido pelas inovações **técnicas** e pela **mercantilização** do mundo, mostrou sua vulnerabilidade, um sistema em que “a **técnica** é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o **método**, a exploração do trabalho dos outros, o capital” (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 5).*

- Para Santos (PEF1 3º), arte é **expressão dos sentimentos**, é **essencial a vida**, é **criar, renovar**.

- Segundo Giraldi (PEF1 4º) **educação sem arte, não é educação**, a professora usa **arte em “tudo”** e incentiva a **criação** do aluno. Para as professoras a arte é uma constante na escola como um todo.

*Para (Duarte Jr, 2007, p. 87) a arte não é uma linguagem que comunica conceitos, ela é a **expressão dos sentimentos**. O processo criador busca constituir novas relações simbólicas, tais relações, se dão fundamentalmente pelos significados sentidos, pelos **sentimentos**, (Duarte Jr, 2007, p. 97).*

*A cultura faz um movimento ousado em busca da **liberdade**, é ainda, sinônimo de uma existência humana específica, de **libertação** da necessidade para a **criação** (Bauman Z. , 2002, p. 335).*

<p>- Santos (PEF 3º) aponta que há uma relação <b>respeito e conhecimento mútuo</b> entre professor-aluno.</p> <p>- Giraldi (PEF1 4º) caracteriza sua relação com os alunos como “maravilhosa”. Concluem que, no Libere, é uma <b>relação aberta</b>.</p> <p><i>Ensinar exige <b>respeito à autonomia</b> do ser do educando. (Freire, 2005, p. 59). A educação tradicional, representada pela educação bancária é vista por este educador como um <b>desrespeito</b> ao aluno, uma forma de agressão intelectual. A educação de base <b>humanística</b> se apresenta como uma força <b>contrária</b> a este modelo impositivo de educação.</i></p>
<p>- Santos (PEF1 3º), identifica-se com o <b>conteúdo significativo e a autonomia</b> que o colégio apresenta, além do lado <b>social e assistencial</b>, de <b>responsabilidade</b> e mudança de paradigma.</p> <p>- Giraldi (PEF1 4º) afeiçoa-se com a <b>parte humana</b>, a <b>liberdade</b> que é estimulada e a <b>solidariedade</b>. Libere é “<b>união, amor, equilíbrio</b>.”</p> <p><i>A educação estética se refere ao <b>desenvolvimento da sensibilidade</b> humana, oferecendo <b>conteúdo significativo</b>, abominando a redução da arte escolar a momentos de lazer e distração. Segundo Adorno a concepção de arte não se desvincula de seu <b>compromisso social</b>. Por meio da análise do fenômeno artístico “o filósofo procura ‘denunciar’ o caráter de manipulação do capital na arte. Deste modo, sem defender ou procurar estabelecer uma doutrina ou pedagogia, Adorno deixa as diretrizes para uma educação <b>autônoma, responsável, cidadã</b> – a educação estética.</i></p>
<p>- Giraldi (PEF4º) aponta o <b>consumismo</b> como algo negativo na sociedade e sua consequência na educação, dizendo que quando a escola vira meramente uma <b>empresa</b>, perde o sentido humano, é <b>status e não qualidade</b>. Qualidade, para ela é <b>ser feliz</b>, e que isso é uma boa <b>formação</b>.</p> <p><i>Bauman assinala que o poder da cultural sobre a sociedade capitalista impõe a seus membros a obrigação de ser <b>consumidores</b>. O modo como esta sociedade molda seus integrantes está regida, antes de tudo e em primeiro lugar, pela necessidade de desempenhar esse papel; a norma que lhes impõe é a ter capacidade e vontade de <b>consumir</b>. (Bauman Z. , 1999, p. 44). Bauman afirma ainda, que o excesso comportamental do <b>consumismo</b> tem gerado um vazio existencial, em que a liberdade de escolha aumenta mais as incertezas e nada é visto como suficientemente excessivo. Neste redemoinho estímulos e de opções, a dívida e a insegurança imperam. Deste modo, a humanidade apresenta-se fragmentada, com valores frágeis e efêmeros, extremamente <b>individualista</b> e <b>insensível</b> nas relações intra e interpessoais, <b>anestesiada</b> pelos prazeres e deleites imediatos.</i></p> <p><i>Bauman acreditava que para uma <b>formação humana, crítica, cidadã</b>: “não é preciso atualizar só as capacidades técnicas, não é só a educação voltada para o trabalho que precisa ser permanente. O mesmo vale, com uma urgência ainda maior, para a educação para a <b>cidadania</b>”, Bauman (Porcheddu, Rezende, &amp; Bulgarelli, 2009, p. 681).</i></p>
<p><b>Professor de disciplina</b></p>
<p>- As professoras Lugli (PI) e Dei Santi (PEFII Mat) possuem um longo e expressivo percurso na educação e no colégio. Para elas o diferencial do colégio é a questão da <b>amizade, da afetividade</b>. É uma escola <b>diferenciada</b>, a questão da <b>autonomia</b>, a <b>responsabilidade</b>, o <b>tratamento individualizado</b>, a <b>humanização da educação</b>. Outro diferencial, apontado por Dei Santi (PEFII Mat) é que são professores <b>antigos</b> e <b>comprometidos</b>, têm uma trajetória</p>

no colégio.

- Para Lugli (PI), o Libere é “**liberdade, felicidade e responsabilidade**”.

- Revela Dei Santi (PEFII Mat) que o Libere é um **lugar prazeroso**, que **prepara pra vida**, com **valores, cuidados, diálogo, carinho, não só conteúdos práticos**, “**emoção, responsabilidade, trabalho**”.

Vygotsky (1994) *frisa a importância das interações sociais na educação, afirmando que a construção do conhecimento ocorre a partir de um grande e importante processo de interação. Ele destaca, além da importância da socialização no processo de construção do conhecimento, que a afetividade tem um importante papel na construção do próprio sujeito e em suas ações.*

*A educação é uma prática estritamente humana, jamais pode ser entendida como uma “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (Freire, 2005, p. 145). A formação humana pela educação, completa Freire deve sim incluir o saber técnico, instrumental (conteúdos práticos), porém deve ir mais além (Freire, 2005, p. 126).*

*A arte possui esta propriedade humanizadora, no entanto, mesmo que não tenha o poder de modificar diretamente a sociedade, possui a capacidade de transformar a consciência dos que a modificam. Desta forma, A Teoria Estética de Adorno, compreende Schaefer (2012) deve ser lida e compreendida muito além de uma compilação sobre objetos e obras de arte, mas como um tributo à liberdade.*

*Em oposição à educação bancária, Paulo Freire acredita numa educação deve ser dialógica. Essa perspectiva é baseada em quatro pilares centrais: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural. Na educação dialógica, o ensino se dá pelo diálogo e pela problematização coletiva dos saberes, a partir da vivência dos educandos. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala ‘com ele’, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (Freire, 2005, p. 113).*

- Para Lugli (PI) hoje o professor tem que cativar, **motivar** o aluno, instigar a **curiosidade**. É uma troca, o professor não é mais o centro do saber e deve ter um **olhar no futuro**.

- Dei Santi (PEFII Mat) diz que cada vez mais os alunos carecem do diálogo, do olhar diferenciado, **do lado humano**. A educação, no geral, valoriza mais o **conteúdo**.

*Para Freire, se existe uma prática contrária à educação formadora é a que inibe dificulta a curiosidade tanto do educando quanto do educador. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 2005, pp. 84-85).*

*Acerca do olhar do professor em relação ao papel da educação, Freire assegura que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2005, p. 98). Um olhar em amplitude, que contextualize passado e presente visando prever o futuro.*

- Para Lugli (PI) a arte é **expressão** dos **sentimentos**, é importante na educação, pois trabalha a **imaginação, o senso estético, a emoção**. Utiliza música em suas aulas e elogia o trabalho da professora de artes.

- Conforme Dei Santi (PEFII Mat) a arte é **beleza, criatividade**, o que encanta e atrai, ela favorece a **criatividade**, a observação, a **expressão**, a desinibição, a autoestima, a **sensibilidade**, motiva a questionar, argumentar, a ser mais feliz. Desenvolve a relação da matemática com a arte.

- Ambas apontam que a arte está presente no fazer pedagógica, há arte nas situações, lugares e eventos do colégio. O projeto de teatro e a **parte artística e cultural** são diferenciais do colégio. Assinalam que tem muito da

diretora nas **questões artísticas**, a **visão artística**, **criatividade** e tem a preocupação de colocar arte e **sensibilidade** em tudo.

A arte é “uma ponte que nos leva a conhecer e a **expressar os sentimentos** é [...] a arte, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da **experiência estética**” (Duarte Jr, 2007, p. 16). Segundo o autor, a arte colabora com o **desenvolvimento** e com a **ampliação do pensamento**. A **experiência estética** comporta uma relação mais **subjetiva** com o mundo (**sensível**), geradora de pensamentos **criativos**.

Em conformidade com (Duarte Jr, 2007, p. 106), a **educação pela arte é fundamental**, visto que, as **matérias factuais e lógicas educam o pensamento e o raciocínio**, a arte, por sua vez, **educa o sentimento**, a **sensibilidade**. A arte na educação, a seu ver, é imperiosa para que “haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer”.

Para Vygotsky, “a regra a ser seguida [...] não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração **criativa** da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das **criativas**” (Vygotsky, 2001, p. 232)

Conforme Wisley Francisco Aguiar (2008, p. 37) todo o discurso sobre a arte em Adorno representava conferir-lhe certa importância como autêntica **expressão** do conhecimento. Para Adorno arte é um enigma a ser desvendado, que para sua compreensão, no sentido mais elevado, a resolução do seu caráter enigmático “está ligada à espiritualização da arte e da **experiência estética**, cujo médium primordial é a **imaginação**” (Adorno, 1970, p. 143).

A **imaginação** para Vygotsky (1998) é uma função psicológica superior, caracterizada pela capacidade de criar e combinar fatos, percepções e imagens a partir do já vivido. Conforme Rubem Alves, a **imaginação** deve ser reconhecida como a forma essencial que opera a consciência humana, por não a possuírem, os animais não produzem arte, profetas ou valores (Alves, 1975, p. 16). Ainda, para Rubem Alves o homem se afirma como um rebelde através da **imaginação**, por negar o existente e propor o que ainda não existe. Assim, a rebeldia é o pressuposto básico para qualquer ato de criação (Rubem Alves, citado em (Duarte Jr, 2007, p. 100). A **imaginação** articula **sentimentos**, transforma-os em imagens e conecta símbolos que possam expressar esses processos e efeitos (Duarte Jr, 2007, p. 99). Enfim, a **imaginação** “traz ao psiquismo a capacidade de simbolização, de representar mentalmente o ausente, condição necessária ao desenvolvimento da imaginação a níveis cada vez mais complexos e livres do imediato” (Shima Barroco & Superti, 2014, p. 28).

- Lugli (PI) fala da **proximidade, respeito e afetividade** entre professor-aluno, chamam os professores pelo nome: a **hierarquia** existe, mas sem extremos. Dei Santi (PEFII Mat) fala que esta **amizade, carinho e respeito** nunca foi vivenciada por ela em outra instituição.

Buscando abranger a relação professor-aluno na abordagem **humanista**, (Aloni, 2011) garante que o compromisso com o humano implica três princípios fundamentais: filosófico, sociopolítico e pedagógico. O filosófico compreende o homem como ser autônomo e racional, fundamentando-se no **respeito** a todos os seres humanos e de suas disposições intrínsecas: livre arbítrio, **racionalidade**, **consciência moral**, capacidade **imaginativa** e **criativa**. O sócio-político consiste em se buscar uma **ética** universal de **igualdade**, harmonia e **solidariedade** humanas, numa ordem política de **democracia** plural, **justa** e **humana**. O pedagógico versa sobre o compromisso de ajudar a realizar e aperfeiçoar as **potencialidades** de cada um.

Acerca deste assunto, Freire aponta que se o sonho que nos anima é **democrático e solidário**, não é



*falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a 'escutar', mas é 'escutando' que aprendemos a 'falar com eles'* (Freire, 2005, p. 116).

- Lugli (PI) diz que quando o ideal da família é técnico, **conteudista**, o aluno não permanece no colégio. Dei Santi (PEFII Mat) o colégio oferece uma **vivência artística** que é um ganho para todos, diz por ela mesma, que teve seu olhar para a arte modificado.

*Refletindo a educação na modernidade líquida, em "oposição às experiências pedagógicas 'sólidas' e conteudistas há necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes, Karen Cristina Nunes de Lima et al (Lima, Oliveira, & Lima, 2019, p. 56)*

*Educação estética se refere ao aperfeiçoar o sensível, visando instigar o pensamento, as emoções e o comportamento do indivíduo, para que possa estabelecer uma relação sensível, estética e harmônica com o mundo – atitude que não deve se restringir à arte-educação (Duarte Jr, 2006 citado em (Amorim & Castanho, 2008, p. 1180).*

### **Discente e Família**

- Os participantes se identificam com o colégio, a **parte artística** é muito abordada pelos três, especialmente por Petroli (AL) e Lugli (Ex AL).

- Para Lugli (Ex AL), além da **amizade**, a **construção humana, ética** é o diferencial do colégio, e a arte colabora nisso, Libere é **"amizade, humanidade e sentimento"**.

- Petroli (AL 7º) diz que o Libere é diferente em tudo, na **qualidade, na arte, na convivência, "alegria, firmeza, valorização"**, conta que foi muito bem recebido na escola, e que valorizam cada aluno. O aluno percebe também o **diferencial artístico e humano** do colégio.

- Bordini (MA) é educadora e se identifica muito com a **pedagogia e filosofia** do colégio, por isso o escolheu para suas filhas; para ela a **filosofia** do colégio é o diferencial, a escola forma **consciência crítica**, é **"respeito, liberdade e criatividade"**.

- Lugli (Ex AL) fala que a educação deveria existir para **criar seres humanos melhores**, olhar o **ser humano**, em **todos os aspectos, de modo global**, entretanto está muito voltada ao **racional**.

- Bordini (MA) afirma que a educação deve desenvolver o **senso crítico e a responsabilidade** nos alunos.

*A obra de Adorno deixa evidenciar sua defesa por um projeto educacional que liberte o homem, uma formação humanística, para a resistência, para a consciência crítica, para a autonomia do indivíduo e da coletividade. Logo, emancipação se equipara à consciência, e pode ser explicada como a capacidade de se transformar informações em conhecimento, saber em ação, atitudes e consciência crítica, não só para si, mas para o mundo. Adorno sugere uma formação pedagógica voltada para a compreensão da realidade, à consciência crítica-reflexiva. A educação para a criticidade "implica e exige educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (Freire, 2005, pp. 26-27).*

- A arte, para os entrevistados é **expressão das emoções**, das vivências, são as muitas formas de **expressão artística**; a arte é importante, é **essencial** na escola. Petroli (AL) pela arte se aprende sobre **cultura**, manifestações artísticas.

<p>- Petroli (AL) e Lugli (Ex AL) asseguram que a arte <b>não é valorizada</b> na sociedade, como deveria.</p> <p>- Para Lugli (Ex AL) deveria ser abordada mais como <b>expressão</b>. O colégio <b>valoriza</b> a arte, nos saraus, professores passam filmes, no teatro, na fanfarra, diz Petroli (AL).</p> <p>- Para Lugli (Ex AL), na cidade, o colégio é a única instituição que tem essa <b>visão artística</b>, o teatro é a arte mais expressiva do colégio, mas não é a única, o colégio se abre para as artes. –</p> <p>Bordini (MA) aponta que a arte não está só presentes nas aulas artísticas, mas no <b>cotidiano</b> pedagógico, desenvolvendo o <b>senso crítico, a opinião e a resolução de conflitos</b>. Bordini aprecia com é trabalhada a <b>questão artística e cultural</b> dos alunos. O colégio incentiva a <b>expressão</b> dos alunos, isso ficou claro pelas próprias filhas.</p> <p><i>A arte seria uma provocadora de sentimentos, na medida em que age sobre os sentidos humanos, e, dessa maneira, portanto, seria educadora</i> (Amorim &amp; Castanho, 2008, pp. 1180-1181)</p> <p><i>Lemos em Aguiar (2008) que crítica social e crítica artística não podem se separar quando o assunto é a consciência das pessoas”.</i></p> <p><i>A Teoria Crítica pretendeu a compreensão totalizante e dialética da sociedade humana, mais exatamente, no que se refere aos mecanismos da sociedade industrial avançada. “A fim de promover sua transformação racional que leve em conta o homem, sua liberdade, sua criatividade, seu desenvolvimento harmonioso em colaboração aberta e fecunda com os outros, ao invés de um sistema opressor e de sua perpetuação”, Giovanni Reale &amp; Dario Antiseri (2006, p. 470)</i></p>
<p>- Petroli (AL) e Lugli (Ex AL) dizem que se estimula o contato entre professor-aluno, é uma relação de <b>proximidade, amizade</b>, mas com <b>respeito</b>. Este contato ajuda no processo de aprendizado, como também nos assuntos pessoais.</p> <p>- Bordini (MA) define a relação como muito boa, de <b>respeito mútuo, reciprocidade, troca</b>.</p> <p><i>Visando a proximidade entre docentes e discentes na construção do conhecimento, a proposta de Freire é a utilização do diálogo como meio da socialização de ideias capazes de gerar nos indivíduos uma mudança comportamental, ou seja, a ação. Este diálogo é uma comunicação bidirecional na qual todos os envolvidos têm direito a voz, revela Walberto Barbosa da Silva (2006, p. 12), ou seja, é um processo recíproco, que respeita o outro e respeita o saber.</i></p>
<p><b>Professores da área artística</b></p>
<p>- Os participantes têm um envolvimento de longa data com o colégio, possuem uma formação acadêmica sólida e estudos extras. Padula (PAr) e Beghini (CoordE) têm <b>formação artística</b> acadêmica e Veiga Filho (PTeat), apresenta uma experiência intensa e duradoura com as artes cênicas.</p> <p>- Veiga Filho revela ainda seu <b>gosto pelo estudo</b> e pelo <b>contato com pessoas</b>. Beghini (CoordE) começou no teatro na própria escola.</p>
<p>- Para Padula (PAr), o objetivo da educação tem sido <b>conteudista</b>.</p> <p>- Veiga Filho (PTeat) diz que deve ser despertar a <b>curiosidade</b>, o <b>interesse</b>, porém a educação está voltada a atingir <b>metas, dados estatísticos</b>, aprisiona o conhecimento. Veiga Filho acredita que, muitas vezes se pode aprender melhor pelas manifestações artísticas que pela apostila.</p> <p>- Conforme Beghini (CoordE), o objetivo deveria ser ensinar o ser humano se <b>relacionar</b>, de aprender</p>

com o outro, mais do que os conteúdos curriculares, mas a educação tem caminhado na contramão, a educação ruim vem muitas vezes disfarçada de **progressismo**.

*Bauman se refere à educação analisando sua relação com os tempos líquido-modernos. As amplas mudanças que se desdobram desde a segunda metade do século XX influenciam profundamente as mais diferentes estâncias da sociedade: trabalho, economia, **educação, cultura e relações interpessoais**. Logo, movida pelo padrão de efemeridade, voltada ao **mercado**, à manutenção do status quo, a hegemonia da educação acompanha os valores contemporâneos: **progresso**, avanços tecnológicos, saberes momentâneos e descartáveis. Assumidas como **empresas**, as escolas voltam-se à **eficiência** abdicando-se do **humano**. A educação acompanha a dinâmica **tecnológica e progressista** da atualidade, contribuindo com que os cidadãos padeçam com a espantosa velocidade dos objetos inovadores que aparecem e desaparecem, com o excesso dos objetos de desejo como também dos objetos de conhecimento (Bauman Z. , 2013b, p. 22).*

- Padula (Part) afirma que a **arte é tudo**, mas muitas vezes **não é compreendida e valorizada**, não se faz a **ligação da arte com a vida**. Arte desenvolve a **sensibilidade, a parte crítica**, deve ser trabalhada com **interdisciplinaridade**, e, que deve ser abordada **com fins em si mesma**. No Libere a professora tem liberdade de trabalhar os conteúdos a sua maneira, sua muitas vezes as referências visuais para subsidiar a **percepção e a criação** do aluno, como um alfabeto visual.

*Adorno aponta que, com o capitalismo e a indústria cultural, a arte passou a determinar um fim fora dela, vinculado à cultura de massas e ao mercado de consumo, deixou de ser uma arte autêntica (não é **compreendida**). Conforme ele, a arte é detentora de sua **verdade** somente quando ultrapassa o que é simplesmente representado no conceito (Silva A. S., 2015, p. 224). Logo, para Adorno, a arte precisa funcionar como uma **antítese social**, não deve se deduzir desta pelo imediatismo. O valor social da arte se encontra exatamente quando esta apresenta uma atitude de **negação, antagonismo, autonomia e contradição** diante da sociedade capitalista e racionalista. A esfera da qual a arte se situa “corresponde à constituição de um meio interior aos homens enquanto espaço da sua representação: ela toma previamente parte na **sublimação**” (Adorno T. W., 1970, p. 19). A arte deve ter **um fim em si mesma**, só assim será autêntica, e ainda, para que seja **autêntica** (termo benjaminiano), a arte se liga à experiência, ao **processo criador e à fruição**.*

*A partir do momento que os consumidores pagam pelo objeto artístico, ele passa a ser artigo de consumo, negociado no livre mercado. Ao se **distanciar de sua essência** e se objetivar como mercadoria, a arte se **esvazia de conceitos** e de seu **poder revolucionário**. Permite assim que a liberdade e a realização artística sejam transformadas em slogans comerciais e a cultura legítima se integre a cultura material (Chaves & Ribeiro, 2014, p. 18). Assim, a estetização do mundo contemporâneo e a mercantilização da arte são grandes responsáveis pela sua banalização, desvalorização e desentendimento de sua dimensão.*

*O oitavo fator pedagógico da arte, para Duarte Jr. compreende o elemento utópico envolvido na **criação artística**, como aquilo que ainda não existe, significando um projeto, uma **transformação, uma função social, de transformação social**.*

*Adorno conjectura que a arte se torna relevante quando está inserida em uma **crítica da cultura, da sociedade capitalista, da razão científica, da cultura do entretenimento e alienação das consciências**. Não se pode, pois, desvincular o **discurso estético** de Adorno com o projeto da **Teoria Crítica** (Aguiar, 2008, p. 37).*

*Duarte assim como Vygotsky acredita que a **experiência estética** demanda uma **percepção** completamente*

diferente de uma **percepção** trivial. Para (Duarte Jr, 2007, p. 91), ela remete à **percepção** anterior à condicionada pela linguagem discursiva, retorna-se “a uma primitiva e mágica **visão** de mundo”. Por isso é imprescindível a presença da arte no contexto educacional, além disso, dar-se atenção à maneira com que o trabalho estético é conduzido no cotidiano escolar.

- Veiga Filho (PTeat) revela que a arte é **autoconhecimento e expressão**. Não existe **educação sem arte**, a arte ensina a pensar, a arte ensina a sentir, a arte ensina a **expressar**, os alunos mudam. A arte diferencia o que a pessoa vai ser, ensina a enxergar o mundo de forma mais **sensível**. O professor incorpora a arte nas suas aulas para **despertar curiosidade**, no Ensino Médio não há tempo, pois é “preciso correr para o vestibular”. Com eles faz análise das artes, filmes, imagens, fotografias, músicas ou pinturas, “você pode usar o tempo inteiro”.

Acerca das reflexões de Paulo Freire, Roberto Gonçalves (2014) aponta que “A **transformação** e a (re)criação se efetivam por intermédio do **autoconhecimento**, ou **autoconsciência** da capacidade **criativa** ou **criadora** dos sujeitos”.

É necessária uma educação que se volte para a sua essência que é **despertar** a plenitude das **potencialidades** individuais, não se ocupando apenas na **transmissão** de informações e conhecimento (Anastacio, 2012, p. 5). Enfim, uma educação que estimule o pensamento **reflexivo** e **crítico**, para a **formação** do indivíduo numa dimensão ampla, que contribua ainda para o processo de **libertação** humana.

Se não uma mudança pela educação, ao menos uma mobilização para a mudança por meio dela. Dessa forma, a educação, para Adorno, não é deve ser considerada uma modelagem de pessoas, a partir do seu exterior; também não é uma mera **transmissão** de conhecimentos, mas a produção de uma **consciência** verdadeira, é ainda, uma **exigência política** (Adorno T. W., 1995, pp. 141-142).

- Na visão de a arte Beghini (CoordE) tem a ver com a **experiência** que afeta a emoção. A arte educa o coração, a alma, o **ser humano, transforma, sendo essencial na educação, sem a arte, a educação se deseduca**. A **essência** da educação é a arte, é a **experiência artística**. A arte está no cotidiano, o propósito é ampliar ainda mais esta tendência. A educação infantil permite mais, nas etapas de ensino, se pulveriza, pelas **outras exigências educacionais**.

Para Bauman, embora o sistema educacional esteja dominado pelo jogo **consumista** e pareça exercer um poder muito limitado, possui ainda uma força de **transformação**.

A arte possibilita enxergar e indagar acerca das estruturas de funcionamento que compõem a nossa existência e, desta forma, a **experiência** estética se constitui como outra forma de pensar e agir **politicamente** sobre as questões do mundo (Kiihl, 2013, p. 32).

Na concepção vigotiskiana a **experiência estética** é muito além de uma apreensão formal, é ainda, interpretação e percepção **sensorial** individual e da **subjetividade** coletiva (Vygotsky L. S., 1998, p. 3).

Adorno e Benjamin sustentaram ainda, que o imediatismo emergido pela indústria cultural revelou uma nova barbárie: a pobreza da **experiência**, significando, essencialmente a ausência de rememoração e a elaboração do passado (Kiihl, 2013, p. 50). A **experiência estética** é capaz de potencializar as possibilidades educativas para fulgurar **novos olhares** para a própria realidade, mais **sensíveis, reflexivos e críticos**.

Para Adorno e Benjamin a arte está intimamente ligada à **experiência**, se assim não for, não pode ser arte. Portanto, arte não condiz com a racionalidade técnica, pois não se vincula com uma finalidade objetivada,

para que seja **autêntica** (termo benjaminiano), a arte se liga à **experiência**, ao **processo criador** e à **fruição**, e nada além disso.

“a arte apresenta-se como uma forma de saber totalmente diferente do saber da racionalidade administrada ou instrumental. Em Adorno, a arte, não sendo assimilável conceitualmente e devido a seu caráter de obscuridade coloca-se como uma instância **ininteligível**, possuindo um valor iminentemente **crítico**, apresentando a possibilidade de uma **experiência** que tenha um **sentido** em si mesma, não submetida às regras da indústria cultural” (Danner, 2008, p. 12).

As questões burocráticas e a preparação para o mercado consomem as práticas pedagógicas escolares, não sobra tempo para questões da criatividade. Esta constatação se alinha ao pensamento baumaniano acerca da fluidez do tempo contemporâneo, da extrema burocratização do ensino e da educação voltada à racionalidade tecno-científica.

- Padula (Part) entre professores e aluno é uma **ligação aberta**, com **liberdade**, não há problemas com **indisciplina**.

- Veiga Filho (PTeat) fala da **proximidade** que não existe nas demais escolas que trabalhou.

- Beghini (CoordE): é um **respeito** com **afetividade**, **respeito** à inteligência do outro.

Freire aborda ao falar sobre a questão da **afetividade** na educação aponta que “o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos **sentimentos**, das **emoções**, do desejo, da insegurança a ser superada pela **segurança**, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (Freire, 2005, p. 50).

Ensinar exige **respeito à autonomia** do ser do educando. O **respeito à autonomia** e à **dignidade** de cada um é um imperativo **ético** e não um favor que podemos ou não conceder aos outros. (...) a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de **transgressão** (Freire, 2005, p. 59).

- Padula (Part) diz que no Libere se **ensina a pensar, não se dá pronto**”, o Libere Vivere é “**vida, criação, crença**”. Veiga Filho PTeat traduz o Libere como uma Escola **humanística**, que valoriza a **proximidade**, a criação de **cidadania**, a **ternura**, o **afeto**, a **solidariedade**. **Pedagogia aberta** às novidades, extremamente **artística**, mas que busca também **conduzir o aluno à faculdade**. Libere é viver com **liberdade**, “**liberdade, vida, amor**”. Beghini (CoordE) a essência do Libere é **humana, artística, de respeito** ao outro, ao **ser humano, à inteligência**”; Libere é “**desafio, respeito, educação com responsabilidade**”

*O ensinar a pensar vai ao encontro da analogia de Bauman sobre pedagogia e mísseis. Os mísseis, segundo o sociólogo, para serem úteis e atingirem seus objetivos no mundo contemporâneo devem ser inteligentes, tomar decisões durante o percurso para que consigam atingir seus alvos (Bauman Z. , 2013b, p. 13). O mesmo acontece com a pedagogia contemporânea, deve estar voltada a ensinar o aluno a ser inteligente, a pensar, para viver e prosperar num mundo fluido, inconstante e incerto.*

Em defesa da **emancipação** como elemento central da educação, voltada fundamentalmente para a contradição e para a resistência, Bauman, Adorno e Freire, assinalam a educação com uma dimensão **humanista** como o caminho ideal para esta finalidade.

- Padula (PAr): “A arte educa, a arte desenvolve o **cognitivo**, trabalhar o **cérebro no seu todo**, **razão e emoção**, lógica e criação.

Adorno foi um dos pensadores que acreditou firmemente no poder **emancipatório** da arte, logo sua aptidão **educativa**. Faz-se imprescindível relacionar o conceito filosófico de Indústria Cultural à A Teoria Estética, de forma a articular arte e técnica no **desenvolvimento** da cultura e assim revelar as possibilidades **estética** para a **crítica** à sociedade, considera Maia (2000, p. 30).

Para Pereira & Icle (2009, p. 6) a experiência estética advém de uma racionalidade pautada na **razão** e na **sensibilidade**, uma forma de apreender o mundo, em que o conhecimento não deve ser somado, definido, mas vivido, experimentado, significado. Nesta forma de apreensão do mundo, **sensível** e **racional** se mesclam e se confundem, a fruição artística é compreendida pelos sentidos físicos e decodificada no cérebro humano, de onde se combinam **razão** e **emoção**.

Uma racionalidade “plena” deve ser composta pelo **intelecto** unido ao **sensível**, de forma que o domínio da arte e da **sensibilidade** não deve se desvincular do domínio **intelectual**, como se tem observado. Especialmente nos países ocidentais, a cultura do capital e do desenvolvimento tecnológico provocou uma cisão entre **razão** e **sensibilidade**, em detrimento da segunda. Ao encontro de nossos argumentos, a dimensão estética “implica um código de símbolos ao mesmo tempo **sensíveis** e **intelectuais**. Nossa civilização tem preterido o desenvolvimento dos **sentidos**” (Amorim & Castanho, 2008, p. 1176). Duarte Jr. também colabora com esta assertiva, afirmando que, por meio da hipertrofia da **razão** se gera, contrariamente, um **irracionalismo** intenso, sendo que os **valores** e as **emoções** acabam por não encontrarem canais para sua **expressão** e **desenvolvimento**. Ao mesmo tempo em que danças, festas, arte e ritual são afastados do cotidiano, estes espaços **sensitivos** vão sendo preenchidos “apenas com o trabalho unitário, **não criativo, alienante**”. (Duarte Jr, 2007, p. 64).

-Veiga Filho (PTeat) aponta a **solidariedade**, assinalando a problemática da **falta do convívio** nesta pandemia. A escola busca sempre o **criativo, o artístico**. O professor não consegue imaginar a **educação sem arte**.

A **solidariedade** compreende ao senso de coletividade, ao aspecto social no indivíduo. Assim, a arte só pode ser abarcada numa dimensão **social** quando está vinculada à **crítica** e à **filosofia**, para resistir ao processo de dominação que usurpa sua autonomia (Aguiar, 2008).

A educação necessita de mais **estética, imaginação, criatividade**, desafios às verdades únicas, precisa da arte não apenas como mais uma disciplina curricular, mas como uma metodologia de ensino que permita chegar a outras esferas do **humano** que não estão sendo alcançadas pelo ensino atual. “Será que a **arte**, na vida do homem, não é algo mais do que simples lazer? Será que espremida entre as disciplinas “Sérias”, as aulas de **arte** não estariam relegadas a segundo ou terceiro plano pelo próprio sistema educacional? Será que não haveria uma forma de a **arte** contribuir mais efetivamente para o nosso **desenvolvimento**? (Duarte Jr, 2007, p. 10)”.

- Beghini (CoordE) fala da **pujança cultural** do colégio, seu **conteúdo artístico, profissional, cultural**. **A essência do colégio é artística, sua identidade** que está cada vez mais se estabelecendo.

O processo da **experiência estética** compreende uma possibilidade de desdobramento, ocasionando percepções intensas, como reflexões mais profundas acerca da realidade e da existência (Pereira & Icle, 2009, p.6). Desta forma, a **vivência cultural e artística** proporcionada pelo colégio visa à **formação** e a **transformação** do indivíduo, educando-os através dos **sentidos** e da **sensibilidade artística e cultural**.

Para Bauman, a **cultura** é o terreno onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. “Nada menos que uma revolução **cultural** pode funcionar” (Bauman Z. , 2013b, p. 31).

## O projeto de teatro

Analisando as falas dos entrevistados acerca do projeto de teatro se percebe que é um projeto de **atividade extra** com uma trajetória muito consistente e significativa dentro do colégio. Construiu uma identidade dentro da escola, se tornando uma instituição dentro do Libere, uma marca. Envolve alunos de fundamental II e Médio, neste ano seria **ampliado** para o Fundamental I, porém a pandemia interferiu neste processo.

Na fala da diretora Rosângela Mendes Simões, cada vez mais o colégio tem se tornado aberto às artes, quanto mais o tempo passa, ele vai sendo tomado pelas artes, de uma forma natural. Falando especificamente do teatro, Simões (2020) diz que este provoca até questões de mudança de paradigma de algumas famílias. *(A experiência estética, salienta Farina (2008) afeta além da dimensão do sensível, ao passo que impacta na formação do indivíduo, afeta seu desempenho ético e político.)*

O teatro possibilita a **desinibição**, ajudando, por exemplo, na apresentação de um trabalho aponta o aluno entrevistado. O teatro ajuda muito, revela Lugli (Ex Al), não só artisticamente, **desconstrói alguns problemas e constrói outras possibilidades**, ajuda demais. Apontam que o teatro ajuda na **autoconfiança**, na **timidez**, a **aprender a trabalhar em equipe, na socialização**. Através das artes cênicas muitos alunos se **engrandecem**, muitas vezes alunos que são **tímidos** em sala de aula se **revelam, transformam-se**.

As primeiras peças foram produzidas **sem qualquer formação artística**, ou conhecimento de espetáculos, porém rapidamente a escola passou a ser conhecida pelo teatro e considerada **produtora de arte**, conta o coordenador de eventos. A chegada de Veiga Filho (PTeat) trouxe uma **nova fase** para o teatro do Libere, quando o trabalho se tornou mais constante e sistemático. Sobre a qualidade dos espetáculos, citam que são **quase profissionais**. Em algumas entrevistas falam ainda do quando é **emocionante reunir as famílias** para assistir uma peça de teatro que foi construída por todos. Além de reunir a comunidade, as apresentações arrecadam mantimentos para serem doados às instituições assistenciais da cidade. *(assinala o lado social da educação, remetendo diretamente a Vygotsky, quando afirma que a arte é o social em nós; como a Freire, com seu princípio de educação cidadã, educar para a ética e para a cidadania).*

Percebe-se a relevância deste projeto na vida pessoal dos alunos quando os entrevistados apontam que nestes anos vários alunos acabaram seguindo a **carreira das artes cênicas**. O exemplo disso é o próprio coordenador de eventos, também professor de teatro, que se graduou em teatro e **iniciou sua trajetória cênica** no colégio. Todavia, Veiga Filho (PTeat) remata que o objetivo é que se tornem profissionais com uma **faceta artística desenvolvida**, com uma **visão de mundo diferente, pessoas melhores, cidadãos, autoconfiantes**.

Acerca de como são desenvolvidas as aulas, um dos alunos diz que os personagens vão sendo **construídos** durante as aulas, vão **memorizando** os textos nas aulas e em casa. Tem muita **disciplina**, muito texto pra decorar, mas é um **trabalho fascinante**, de **criação coletiva**, fala Veiga Filho (PTeat). Petroli (AL 7º), participou de algumas peças e revela que a peça *A roupa do rei* foi apresentada quatro vezes, sempre com **bastante público**.

Outra comprovação da importância do projeto de teatro para os alunos são as peças de férias. Conta o pVeiga Filho (PTeat) que estas peças de férias já viraram uma **tradição**, são peças com ex-alunos da escola, o teatro criou **laços de amizade** entre estes alunos. Lugli (Ex Al) explica que participar destas peças durante as férias da faculdade talvez seja a vontade de sair um pouco **deste mundo cansativo**. Concorda que arte tem este **poder**, a

**amizade** talvez seja um dos motivos das peças de férias.

Uma **amizade duradoura**, Veiga Filho (PTeat) mantém contato com vários ex-alunos e diz que o teatro **marcou a vida deles**.

Veiga Filho (PTeat) diz que supõe o **impacto** do teatro em algumas **famílias**, um exemplo disso é que tem **pais** e **professores** fazendo teatro. As famílias **participam**, ajudam, se envolvem, revela o professor.

Além do aspecto artístico, o projeto contempla o lado **social**, a arrecadação dos ingressos é revertida para **entidades assistenciais**, despertando o senso de **responsabilidade** e **comprometimento social**.

Veiga Filho (PTeat) revela que tinham uma peça pronta quando começou a pandemia. Estavam organizando também uma comemoração dos **quinze anos** do teatro em 2021.

Simões (2020), diretora do colégio, aponta a questão da experiência que ultrapassa a vivência dos alunos atingindo os pais e a comunidade, que os pais, mesmo não passando pela mesma experiência, quando o filho atua, este envolvimento, além do orgulho, envolve uma ressignificação sobre um tema, finaliza a diretora. *(Tanto para Adorno como para Benjamin, a arte está associada à experiência, a experiência estética é capaz de potencializar possibilidades educativas capazes de fulgurar novos olhares para a própria realidade, mais sensíveis, reflexivos e críticos. Para Adorno a arte apresenta-se como uma forma de saber totalmente diferente do saber da racionalidade administrada ou instrumental (Danner, 2008, p.12). Este trecho suscita ainda a função emancipadora da arte no ideal adorniano: A esfera da qual a arte se situa “corresponde à constituição de um meio interior aos homens enquanto espaço da sua representação: ela toma previamente parte na sublimação” (Adorno, 1970, p.19).*

Alguns dos participantes chegam a afirmar que o teatro é a **paixão** dos alunos e que as apresentações artísticas levam **muita gente** para dentro da escola, que acabam **se emocionando, aprendendo**. Pelo fato da escola ser pequena, apontam que **escola inteira participa e incentiva**. Todos enxergam o projeto de teatro com imenso respeito e admiração, entendendo sua importância na formação dos alunos.

#### 4.10 Análise final dos dados

Ponderando o colégio Libere Vivere como um modelo educacional voltado ao aspecto humano, sensível e emancipatório, foi proposta esta investigação de modo a identificar os elementos que o constituem e que fazem dele uma experiência de ensino tão peculiar e significativa. Este estudo de caso buscou abordar o colégio como um todo, de forma a compreender o ideal filosófico e pedagógico que o sustenta. Neste sentido, procurou-se, por uma abordagem qualitativa, sondar seu percurso histórico-educacional, a responsabilidade social, o convívio e a postura que o colégio estabelece com a cultura e a arte. Buscou-se, enfim, apontar resultados que possam pôr em evidência como uma educação humanista e estética afeta a formação dos alunos, impactando-os objetiva e subjetivamente.

Abarcou-se aproximações e possíveis contradições tanto nos dados apontados pelos documentos analisados, como pelas falas dos participantes acerca do direcionamento humanista do colégio e à efervescência artística e cultural que ele promove, dois pontos primordiais desta



discussão. A totalidade dos dados recolhidos apontou a questão do lado humano, cidadão, como a base filosófica do colégio e assinalou igualmente a arte e a cultura como um diferencial pedagógico adotado.

Será que a arte, na vida do homem, não é algo mais do que simples lazer? (Se bem que o lazer é importantíssimo). Será que espremida entre as disciplinas “Sérias”, as aulas de arte não estariam relegadas a segundo ou terceiro plano pelo próprio sistema educacional? Será que não haveria uma forma de a arte contribuir mais efetivamente para o nosso desenvolvimento? (Duarte Jr, 2007, p. 10).

A vivência da arte perpassa a prática pedagógica do colégio Libere Vivere, de modo a responder às questões acima propostas de Duarte Jr. A arte é assumida como expressão do ser, externalização de sentimentos e emoções, com competência para provocar e potencializar o autoconhecimento. Neste sentido, percebe-se que os participantes da mostra acreditam na importância da arte para a formação do ser humano, e ainda, que seu papel é muito além do lazer e descontração. Alguns entrevistados distinguem a desvalorização da arte não só na esfera educacional, porém, do desconhecimento do seu valor para a sociedade como um todo. Outro ponto relevante é o fato assinalado pela maior parte dos entrevistados, apontando que a educação tem se esquecido do lado humano ao se centrar no desenvolvimento de conteúdos intelectivos e voltados ao mercado de trabalho - educação tecnicista (semiformação, segundo Adorno), além do aspecto transmissivo (educação bancária apontada por Freire). Os participantes assinalaram com unanimidade que, dentro do Libere Vivere o aspecto humano é primordial, o foco do colégio é o desenvolvimento da autonomia, da liberdade, da expressão e da cidadania.

A afetividade, termo constantemente mencionado pelos participantes, é explicitada pelas expressões: proximidade, diálogo e respeito, os professores falam da questão dos alunos se dirigirem aos professores pelo nome, apontando que tal atitude diminui a hierarquia, sem que o respeito seja afetado. Esta relação aberta se mostra antagônica à agressividade e à barbárie, diferentes participantes mencionaram que são praticamente inexistentes os problemas de indisciplina ou violência dentro do colégio. Assinalam que há amizade, e que, em muitos casos, perdura mesmo depois dos alunos findarem o percurso escolar dentro do colégio.

No que se refere à questão artística e cultural se percebe o fomento constante da direção e coordenação pedagógica, o que ocasiona uma movimentação geral neste sentido, em todos os níveis de ensino. É notório que o direcionamento metodológico da educação infantil é realizado através da arte e da expressão do aluno, a arte é a norteadora de todo o processo pedagógico

neste ciclo. No ensino fundamental I existe a preocupação em introduzir a arte no fazer pedagógico cotidiano, valorizando a expressão individual e coletiva dos alunos. No fundamental II e médio, há a intenção de alguns professores em inserir a arte em sua metodologia de trabalho, contextualizando e significando o aprendizado dos conteúdos. A partir do fundamental I até o Ensino Médio são oferecidas atividades extras que abordam a vivência da arte, da cultura e dos esportes. Por valorizar a experiência estética e a expressão dos alunos e a participação da comunidade, regularmente são promovidos eventos culturais, artísticos e sociais. Beghini, coordenador de eventos, aponta que a identidade do colégio, sua essência é artística, é cultural, e, no seu entendimento, não existe educação sem arte. Outros professores comungam deste mesmo ideal, reforçando o valor que o colégio confere à educação estética. Mesmo com toda a “pujança artística e cultural”, termo que o próprio coordenador se utiliza e que os envolvidos garantem a presença, percebe-se que, pela cobrança social, profissional e mercadológica, a questão da estética, da arte e da cultura vai se pulverizando progressivamente conforme o nível de educação se aproxima da saída do aluno da escola. Afinal, o colégio tem que cumprir o seu papel que de inserir o aluno na faculdade, preparar para o vestibular, como Veiga Filho, professor de teatro, revela em sua entrevista. Este aspecto ilustra o fato das instituições escolares serem cada vez mais tratadas como empresas, presas às burocracias e às questões de eficiência e voltada à colocação do indivíduo no mercado, conforme apontam Bauman e Donskis (2014) ao descreverem sobre a educação no mundo líquido contemporâneo.

Com uma trajetória muito significativa, o projeto de Teatro é apontado como um diferencial do colégio, que, segundo os entrevistados, demonstra o potencial da arte na formação humana. O teor da experiência formativa está além da relação formal com o conhecimento, implicando na transformação do indivíduo (Adorno T. W., 1995, p. 25). Neste sentido, os participantes assinalam o quão grandemente os alunos são transformados pela prática das artes cênicas, a qualidade técnica e artística também é evidenciada por todos, o que demonstra a seriedade e o comprometimento com que é conduzido este trabalho. O fato de vários alunos terem seguido a carreira artística sinaliza o quanto este trabalho é significativo na vida dos estudantes, outro exemplo de igual significância é o fato das peças de férias, que acontece com ex-alunos do colégio.

Um aspecto unânime nas entrevistas se refere à sinergia do grupo, é evidente o senso de coletividade, a afetividade e a coesão da equipe escolar. Professores chegam a mencionar expressões como “Família Libere”, “extensão da nossa casa”, ou “Libere Vivere: lugar de gente feliz”. Diálogo, companheirismo, responsabilidade, idealismo, comprometimento, sinergia. A proximidade e o relacionamento afetivo entre professores e alunos também foram pontos muito

abordados por todos os entrevistados.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo” (Freire, 1987) .

Buscou-se demonstrar, qualitativamente, que tanto a filosofia como a metodologia aplicada pelo colégio Libere Vivere é possuidora de uma particularidade que tende a colaborar no sentido de uma educação para a sensibilidade, ao mesmo tempo estética, emancipatória e humana. Ao apresentar grande proximidade com os pontos basilares dos referenciais teóricos desta pesquisa, acredita-se que este estudo de caso se avizinha do ideal de educação proposto neste estudo. Admite-se que o colégio Libere Vivere experimenta em sua prática educativa, tanto a filosofia adorniana de emancipação pela arte, contra a alienação e a favor da resistência; a sociologia baumaniana, pela oposição à massificação da cultura e da liquidez das relações humanas; a educação freiriana, por pregar a afetividade, a liberdade e a autonomia; e, ainda, de uma pedagogia que abrange o sensível e a experiência estética, apresentadas por Vygotsky, Rubem Alves e Duarte Jr. Sem se eximir do papel na construção do saber técnico e pragmático visando a inserção do indivíduo na sociedade, a prática pedagógica do colégio Libere Vivere não se resume a este aspecto, buscando abranger a sensibilidade, a ética e a cidadania, o senso crítico e a construção do conhecimento. Espera-se que esta realidade pedagógica possa inspirar instituições e projetos educacionais a alçar voos em direção a uma educação formadora e emancipatória, por apresentar um exemplo de educação que visa não apenas preparar profissionais para o mundo do trabalho, mas que se compromete na formação da subjetividade humana e que considera ainda o aluno como cidadão atuante na sociedade e no mundo.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Nas palavras da professora doutora Maria Aparecida Morais Lisboa, que gentilmente colaborou com a revisão deste trabalho, uma proposta pedagógica “sensacional”, humana, socializada, de uma filosofia humana ímpar. A professora teve a impressão de estar contatando algo irreal, ultraplanetário, mas que existe e não é impossível, desde que haja “vontade política” e profissionais engajados e competentes... a serviço desta “Pedagogia da Transformação”.

## Capítulo 5 Considerações Finais

Muito já foi dito, foi um trajeto longo, nada simples, mas admiravelmente significativo para minha caminhada acadêmica e existencial. O professor doutor José Fernando Pinheiro Neves, um dos orientadores desta dissertação nos deu o título de rizomática, por procurar desmembrar os assuntos de modo a analisá-los – caminho contrário da maioria dos projetos de pesquisa. Talvez seja uma característica de personalidade, que sempre busca ampliar as possibilidades e os olhares acerca de um tema. Tal perspectiva certamente apresenta pontos positivos e negativos, porém, o que seria do humano se não fossem as diferenças? Quiçá este predicado possa apresentar outros ângulos dos assuntos em que uma pesquisa aprofundada de um único pesquisador, ou de vários pesquisadores num único tema, não seria capaz de fazê-lo. O fato é que está feita trazendo uma sensação de vitória pelo simples fato de terminá-la.

Acredita-se que toda construção de conhecimento beneficia primeiramente e mais profundamente o próprio pesquisador. Não pelos louros ou status que o conhecimento possa abranger, mas pelo alargamento de consciência que ele oferece, desta forma, pensamos que este trabalho já alcançou seu objetivo principal. Temos também a consciência de que toda construção de conhecimento para que tenha realmente relevância acadêmica e social, deva ser difundida para poder abranger o máximo de pessoas. Espera-se, assim, que este trabalho encontre na liquidez do mundo atual, os canais mais adequados para que possa fluir e sensibilizar razão e emoção de todos que possam vir a ter acesso a ele. Embora possa parecer pessimista, da mesma forma que os pesquisadores referenciados, não somos contra a tecnologia ou a modernização do mundo, porém contra a exacerbação do capitalismo, à redução da percepção da realidade ao aspecto material, técnico e hedonista. Mesmo porque, este próprio trabalho não teria tido a amplitude de referenciais se não fosse a tecnologia e o compartilhamento de saberes na construção de novos conhecimentos. Contudo, confiamos que o modelo de pensamento unilateral dominante tem propagado o individualismo e fomentado maiores diferenças sociais.

De forma alguma há que se comparar este trabalho à grandeza e profundidade de uma obra como a “Teoria Estética” de Adorno. Entretanto, nosso texto assumiu analogamente, a forma de uma constelação de pensamentos e reflexões que tem como ponto central a desbarbarização do mundo, levando-se em conta a emancipação do homem, através da sensibilização estética. Assim, foram abrangidos olhares para a educação e para a sociedade, a partir de dois pesquisadores principais: Theodor Adorno e Zigmunt Bauman. Para os que os consideram ultrapassados, ou que outros autores mais atuais possam explicar com melhor

propriedade o mundo contemporâneo, as reflexões de ambos foram essenciais para nossa linha de pensamento acerca da alienação do homem contemporâneo e sua emancipação pela educação estética. Vygotsky foi fundamental para a percepção da atuação da arte no psiquismo do indivíduo e ainda para sua importância educativa. Paulo Freire e estudiosos de seu trabalho, como Rubem Alves e Duarte Jr. também foram essenciais para o desenvolvimento das reflexões sobre educação estética. Por fim, todos os pesquisadores aqui referenciados deram sua contribuição a fim de abrangermos um ideal de educação para a formação plena do homem nesta era tão complexa, de tamanha evolução material, tecnológica e ínfimo desenvolvimento subjetivo.

Em síntese, Adorno acredita no poder transformador da educação assinalando que educar não equivale a modelar pessoas a partir do seu exterior; não é, ainda, uma mera transmissão de conhecimentos. Educar é produzir consciências, é ainda, uma exigência política (Adorno, 1995, p.141-142). Bauman acredita igualmente na força da educação, apontando que mesmo que o sistema educacional esteja dominado pelo jogo consumista e pareça exercer um poder muito limitado. Desta forma, pode ser considerado um dos elementos promissores para uma revolução (Bauman Z. , 2013b, p. 31). Para Vygotsky, a arte é ao mesmo tempo individual e social, implica sempre uma transformação (1999, p. 315). A “verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum” (Vygotsky L. S., 1999, p. 307). Paulo Freire concebe, que, mesmo que a educação não possa tudo, alguma coisa fundamental ela pode (Freire, 2005, p. 112).

Abordando a educação estética, Adorno acreditava no potencial intrínseco da arte, para este filósofo, a experiência estética não está relacionada somente à emoção, mas à reflexão, conhecimento e formação (Kiihl, 2013). Conforme Duarte Jr. a arte é a forma de explicitar o sentimento humano, ele aponta que a linguagem discursiva não pode “descrever e explicitar totalmente os sentimentos de onde brotam. Há um inefável pano de fundo da consciência humana que permanece inacessível à linearidade e discursividade da linguagem” (Duarte Jr, 2007, p. 79). Desta forma, o pesquisador acredita grandemente na educabilidade da arte. Enfim, Rubem Alves, em seu livro *Educação dos sentidos*, exemplifica poeticamente a questão dizendo que o nosso corpo carrega duas caixas: na mão direita, uma caixa de ferramentas, na mão esquerda, uma caixa de brinquedos. Ferramentas são importantes, tem utilidade para nossa vida, mas, os brinquedos, assim como a arte, são inúteis. Abreviando, segundo o autor, a diferença é que os brinquedos trazem alegria e sentido à vida, as ferramentas, não nos dão razões para viver. Elas só servem como chaves para abrir a caixa de brinquedos (Alves R. , 2005, pp. 13,15).

Com referência ao objeto do estudo de caso, o colégio Libere Vivere revelou ser uma unidade educacional que anseia a resistência, em meio a grande maioria das instituições escolares que se mostra sucumbir ao sistema dominador. As análises de dados confrontaram depoimentos e informações colhidos junto a pessoas envolvidas no processo e documentações do colégio com os estudos referenciados no levantamento bibliográfico. A filosofia e a pedagogia centrais do colégio Libere Vivere demonstram ser possível a realização de uma educação voltada à autonomia, criticidade, desenvolvimento cultural e estético a serviço da dilatação da sensibilidade, da libertação e emancipação do indivíduo – uma educação legitimamente humanista e estética. Exemplos desta natureza se mostram desfavoráveis à dominação e à alienação sociais, os nichos educacionais como este, necessitam de serem mais estudados, abordados e disseminados. Certos de que há muito a ser pesquisado e posto em prática neste sentido para que possamos realmente vislumbrar uma mudança significativa na educação de forma generalizada, este trabalho espera-se trazer uma pequena, mas significativa contribuição neste sentido. Por tratar fundamentalmente das questões da subjetividade, da sensibilidade e da educação estética, esta dissertação buscou abranger o sensível através algumas inserções poéticas. Ao concluir vale ressaltar as palavras da poetiza Cora Coralina:

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”

## Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1970). *Teoria Estética - tradução de Artur Morão*. Frankfurt am Main: Edições 70. Acesso em 12 de 04 de 2020, disponível em [https://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/ADORNO\\_\\_Theodor.\\_Teoria\\_Est\\_\\_tica.pdf](https://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/ADORNO__Theodor._Teoria_Est__tica.pdf)
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod\\_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf)
- Adorno, T. W. (1996). *A arte é alegre - tradução de Newton R. de Oliveira*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Acesso em 08 de 10 de 2020, disponível em <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/arte.htm>
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1947). *DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO - Fragmentos Filosóficos*. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf)
- Aguiar, W. (2008). Adorno e a dimensão social da Arte. *Revista Urutágua*, 35-41. Acesso em 14 de 10 de 2020, disponível em <http://www.urutagua.uem.br/015/15aguiar.pdf>
- Albano, A. A. (2001). O sorriso etrusco e a Monitora que foi no 'Antigamente'. *Folha Educação. Folha de São Paulo*, p. 3.
- Almeida, F. (2007). Bauman e Adorno: Sobre a posição do holocausto em duas leituras da modernidade. *Dissertação Universidade Federal de Santa Catarina*. Acesso em 10 de 05 de 2020, disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90303>
- Aloni, N. (2011). *Educação Humanística*. Acesso em 06 de 01 de 2021, disponível em <https://www2.unifap.br/borges:www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Educa%C3%A7%C3%A3o-Human%C3%ADstica.pdf>
- Alvares, S. C. (2005). Arte e Educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno. *Mestrado em Educação*, 178. Acesso em 01 de 10 de 2020, disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-094232/pt-br.php>
- Alves. (1975). *O enigma da religião*. Petrópolis: Vozes. Acesso em 2020 de 09 de 20, disponível em <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Joyce%20de%20Oliveira%20Ribeiro.pdf>
- Alves, R. (2005). *Educação dos sentidos*. Campinas: Verus.
- Ambrosini, T. F. (2012). Educação e emmancipação humana: uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR On-line*, 378-391. Acesso em 17 de 01 de 2021, disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058/7617>
- Amorim, V. M., & Castanho, M. E. (2008). Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação & Sociedade*, 1167-1184. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400011>
- Anastacio, M. R. (2012). Formação humana a partir da educação para a solidariedade: o. *Anais do I Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade - O caso da PUCPR*, (pp. 1-20). Recife.

- Acesso em 22 de 07 de 2020, disponível em <https://static.pucpr.br/2017/01/formacao-humana-a-partir-da-educacao-para-a-solidariedade.pdf>
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22(n. 40), 95-103. Acesso em 08 de 08 de 2020, disponível em Mnemos.unir:  
[http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli\\_Andr\\_\\_O\\_que\\_\\_\\_um\\_Estud\\_o\\_de\\_Caso\\_417601789.pdf](http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr__O_que___um_Estud_o_de_Caso_417601789.pdf)
- Barba, C. H., Souza, C. F., & Araújo, E. M. (2015). O repensar da indústria cultural no contexto da educação e da formação da sociedade. *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade*, 54-67. Acesso em 26 de 07 de 2020, disponível em  
<https://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/download/1362/1446>
- Barbosa, R. G. (2014). Educação científica e tecnológica para a participação: Paulo Freire e a criatividade. *Tese de Doutorado - em Ensino de Ciências e Educação Matemática*, 163. Acesso em 02 de 08 de 2020, disponível em  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/fisica\\_teses/tese\\_rob\\_erto\\_goncalves\\_barbosa.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/fisica_teses/tese_rob_erto_goncalves_barbosa.pdf)
- Bauman, Z. (1989). *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo e nuevos pobres*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar .
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2013a). *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2013b). *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <http://lelivros.love/book/baixar-livro-sobre-educacao-e-juventude-zygmunt-bauman-em-pdf-epub-e-mobi/>
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2014). *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: ZAHAR.
- Belloni, M. (Janeiro a Abril de 2003). A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. *Revista brasileira de educação*, 121-136. Acesso em 08 de 12 de 2020, disponível em [https://www.researchgate.net/publication/26421862\\_](https://www.researchgate.net/publication/26421862_)
- Benjamin, W. (2018). *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*. (G. V. Silva, Trad.) Porto Alegre: L&PM .
- Boff, L. (1996). *Ecologia, mundialização, espiritualidade: a emergência de um novo paradigma*. São Paulo: Ática.
- Chaves, J. C., & Ribeiro, D. R. (2014). Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. *Psicologia & Sociedade*, 12-21. Acesso em 20 de 07 de 2020, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100003>
- Danner, F. (2008). A estética em Adorno. *Thaumazein - Revista eletrônica do curso de Filosofia*, 1-14. Acesso em 12 de 08 de 2020, disponível em  
<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/204>



- Duarte Jr, J. F. (2007). *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus.
- Duarte Jr., J. F. (1991). *Por que arte-educação?* (17 ed.). Campinas: Papirus.
- Duarte, N., & Martins, L. M. (2013). As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. Em O. M. FERRO, & Z. A. LOPES, *Educação e cultura: lições do universo pantaneiro* (pp. 49-74). Campo Grande: UFMS.
- Eco, U. (1997). A mensagem estética. Em U. Eco, *A estrutura ausente* (pp. 51-66). São Paulo: Perspectiva.
- Farina, C. (2008). Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. 31, pp. 1-16. Caxambu: Anped. Acesso em 14 de 09 de 2020, disponível em Farina, Cyntia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: Reunião anual da Associação <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>
- Fischer, E. (1976). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar: Editores.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (31ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Frezza, M., Grisci, C. L., & Kessler, C. (2009). Tempo e espaço na contemporaneidade: uma análise a partir de uma revista popular de negócios. *Revista de Administração Contemporânea*, 487-503. Acesso em 07 de 08 de 2020, disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552009000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Furlan, C. C., & Maio, E. R. (2016). Educação na Modernidade Líquida: Entre Tensões e Desafios. Mediações. *Revista de ciências sociais*, 279-302. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/27999>
- Goergen, P. (2012). O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. *Eccos Revista Científica*, 149-169. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339010.pdf>
- Gomes, C., & Magalhães, M. (2019). Sentir em Rede: Artes, ativismo e Redes Digitais. *Revista online de Arte, Cultura e Tecnologia*. Acesso em 13 de 06 de 2020, disponível em <http://interact.com.pt/30-31/sentir-em-rede-artes-ativismo-e-redes-digitais/>
- Kiihl, R. d. (2013). Experiência Estética e educação: A contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund Adorno. *Universidade Federal do Espírito Santo*. Acesso em 2020 de 09 de 05, disponível em <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6047/1/Raniely%20do%20Nasc>
- Leite, R. C., & Feitosa, R. A. (2011). As contribuições de Paulo Freire para um Ensino de Ciências Dialógico. In: VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências . VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências / I CIEC – Congresso Iberoamericano de investigación em Enseñanza de las Ciencias. Campinas: Unesp.
- Lima, J. F. (2010). A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando. *Educere et Educare. Revista de Educação*, 1-12. Acesso em 12 de 09 de 2020, disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view>

- Lima, K. C., Oliveira, M. C., & Lima, K. C. (2019). Metodologia ativa e inovadora no processo de ensino e aprendizagem: "Design Thinking". (FATEC, Ed.) *Revista científica on-line*, 55-68. Acesso em 14 de 10 de 2020, disponível em <http://www.fatecguaratingueta.edu.br/revista/index.php/RCO-TGH/article/view/280>
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petropolis: Vozes. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>
- Maar, W. L. (2003). Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, 459-475. Acesso em 12 de 07 de 2020, disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483>
- Maia, A. F. (2000). Arte, técnica e indústria cultural. *Interface \_ Comunicação, Saúde, Educação*, 21-38. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n6/03.pdf>
- Maia, A., & Giordano, R. (2016). Acerca do corpo, novas tecnologias e formação: apontamentos. *Congresso Internacional - Indústria Cultural Hoje*, (pp. 19-34). Piracicaba. Acesso em 22 de 04 de 2020, disponível em <https://pt.slideshare.net/karolsouza376/industria-cultural-hoje>
- Malanchen, J., & Santos, S. A. (2014). Cultura, alienação e revolução na teoria marxista. *HISTEDBR*, 103-118. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640350/7909>
- Marcuse, H. (1986). *A Dimensão Estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Moreira, & A. F. Tadeu, T. (2011). *Currículo, cultura e sociedade* (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2000). *Morin, Edgar, and Os Sete Saberes necessários à Educação. "do Futuro."*. São Paulo: UNESCO.
- Muniz, M. H. (2014). Subjetividade do consumo: um diálogo entre Adorno, Horkheimer e Bauman. *UNINRTER*, 111 - 125. Acesso em 28 de 12 de 2020, disponível em <file:///C:/Users/AlexandreJunqueira/Downloads/546-1244-1-PB.pdf>
- Neuvald, L. (2013). Subjetividade e formação na perspectiva adorniana. *Educação Unisinos*, 19-27. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.171.03/1409>
- Neves, J. (2013). Aceleração Esteticista ou Estética Política. *Revista Online de Artes Cultura e Tecnologia*. Acesso em 21 de 10 de 20, disponível em <http://interact.com.pt/20/acceleracao-esteticista/>
- Neves, J., & Tavares, L. (2007). Leitura do livro de Mario Perniola, O Sex Appeal do Inorgânico. *Comunicação e Sociedade*, 230-233. Acesso em 25 de 06 de 20, disponível em <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/1402/1384>
- Nogueira, M. A. (2008). Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. I. In: *Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 31. Caxambu: Anais Eletrônicos. Acesso em 02 de 09 de 2020, disponível em <http://www/anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>.

- O'Sullivan, E. (2004.). *O'SULLIVAN, Edmund. Aprendizagem Transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Oliveira, L. (2017). Hiperconexão: o pensamento na era da canibalização do tempo. Em H. Pires, & e. al., *Ciber-cultura. Circum-navegações em rede transculturais de conhecimento, arquivos e pensamento* (pp. 73-84). Ribeirão: Humus.
- Ortiz, R. (2016). *A ESCOLA DE FRANKFURT E A QUESTÃO DA CULTURA*. Acesso em 14 de 11 de 2020, disponível em [http://piratininga.org.br/images/ORTIZ\\_Renato\\_A\\_ESCOLA\\_DE\\_FRANKFURT\\_E\\_A\\_QUESTAO\\_DA\\_CULTURA.pdf](http://piratininga.org.br/images/ORTIZ_Renato_A_ESCOLA_DE_FRANKFURT_E_A_QUESTAO_DA_CULTURA.pdf): <http://piratininga.org.b>
- Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação. Petrópoles*. Petropolis: Vozes.
- Paz, O. (1979). *Conjunções e Disjunções*. São Paulo: Perspectiva.
- Pereira, F. J. (2005). O Peso da arte: sobre a presença do político na produção artística contemporânea. *Cultura Light*. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/>
- Pereira, M. A., & Icle, G. (2009). Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética. Rio de Janeiro: ANPED.
- Porcheddu, A., Rezende, N. L., & Bulgarelli, M. (2009). Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, 661-684. Acesso em 11 de 09 de 2020, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>
- Prado Jr., T., Medeiros, L., & Belli, V. C. (2020). Substituição de pessoas por máquina e o uso de inteligência artificial pelo mercado segurador. *Unicritiba - Administração de Empresas*, 1-25. Acesso em 17 de 12 de 2020, disponível em <http://revista.unicritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/4324/371372601>
- Pucci, B. (1995). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pucci, B. (2006). Indústria cultural hoje: apresentação. *Anais do Congresso Internacional "A indústria Cultural Hoje" Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)*. Acesso em 29 de 12 de 2020
- Reale, G., & Antiseri, D. (2006). *Historia da filosofia, Vol 6: de Nietzsche a Escola de Frankfurt*. (I. Storniolo., Trad.) São Paulo: Paulus.
- Reis, S. L. (1996). *Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor W. Adorno*. Belo Horizonte: Mãos Unidas.
- Resende, A. C. (2010). Arte e conhecimento. Em R. e. (orgs.), *Psicologia Social: crítica socialmente orientada* (pp. 76-77). Goiânia: Ed. da PUC Goiás.
- Romeiro, A. E. (2015). *Repositório Institucional - UFSCar*. Acesso em 28 de 12 de 2020, disponível em Universidade Federal de São Carlos - UFSCar: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2358>
- Rubim, A. A. (2007). Cultura, conexão, contemporaneidade. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 107-125. Acesso em 20 de 11 de 2020, disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4732/1/5028-13425-1-PB.pdf>

- Ruz, J. (1984). Teoria Crítica e Educação. *Perspectiva*, 9-50. Acesso em 29 de 12 de 2020, disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8978/8326>
- Santos, D. M. (2014). Zygmunt Bauman: vida, obra e influências autorais. *Cadernos Zygmunt Bauman*, vol. 4(num. 8). Acesso em 15 de 06 de 2020, disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/233157035.pdf>
- Saviani, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema subjetividadeintersubjetividade. Em N. (. Duarte, *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 21-52). Campinas: Autores Associados.
- Shaefer, S. (2012). A Teoria Estética em Adorno. *Tese de Doutorado*, 476. Acesso em 19 de 6 de 2020, disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49667/000829494.pdf;sequence=1>
- Shima Barroco, S. M., & Superti, T. (2014). Vogotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 22-31. Acesso em 12 de 10 de 2020, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309330671004>
- Silva, A. F. (2020). A educação como Experiência Formativa na contemporaneidade. *Doutorado em Educação*. Acesso em 10 de 12 de 2020, disponível em <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1488448691169260.pdf>
- Silva, A. S. (2015). Educação e expressividade no pensamento estético de Theodor W. Adorno. *Revista Linhas*, 216-229.
- Silva, P. F. (2012). *Conceito de ética na contemporaneidade segundo Bauman*. São Paulo: UNESP. Acesso em 28 de 12 de 2020, disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109259/ISBN9788579834271.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Silva, W. B. (2006). A pedagogia dialógica de Paulo Freire e as contribuições da programação neurolinguística. *Mestrado em Educação*, 85. Acesso em 20 de 09 de 2020, disponível em [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4302/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0950.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4302/2/FPF_PTPF_01_0950.pdf)
- Soffner, R. K. (2014). Competências do século 21. *Pesquisa e debate em E.ducação*, 15-31. Acesso em 28 de 12 de 2020, disponível em <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/issue/view/9>
- Souza, A. B. (2014). Arte, infância e indústria cultural. *Inter-ação*, 129-143. Acesso em 26 de 10 de 2020, disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/27172/16367>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. . London: SAGE Publications.
- Subtil, M. J. (2016). Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. *Práxis Educativa*, 11(3), 897-916. Acesso em 10 de 10 de 2020, disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8836>
- Teixeira, J. (2006). Problemas psicopatológicos contemporâneos: uma perspectiva existencial. *Análise Psicológica*, 405-413. Acesso em 05 de 10 de 2020, disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000300017&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300017&lng=pt&tlng=pt).

Tormes, J., Monteiro, L., & Moura, L. (2018). *Ensaio Pedagógicos*, 2(1), 18-25. Acesso em 09 de 09 de 2020, disponível em <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/57/100>

Vygotsky. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *La imaginación e la arte en la infancia*. Madri: Akal.

Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. (P. Bezerra, Trad.). (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins.

Zitkoski, J. J. (2006). *Paulo Freire e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

## Anexos

### Ambientes e Espaços Educativos



1 Vista do entorno pelo pátio do colégio. 2 Entrada da Horta do colégio. 3 Jardim e playground. 4 Jardim. 5 Fachada do colégio. 6 Berçário. 7 Mesa de luz. 8 Ateliê.



9 Copinha 10 Atelier 11 Matemotica. 12 Sala de Humanas. 13 Projeto de leitura na Biblioteca. 14 Biblioteca. 15 Jardim no recreio do fundamental I. 16 Atividade física na quadra.

## InterClasses



## Teatro



1 e 2 Abertura do Interclasses na comemoração do Dia dos Pais – Clube da cidade. 3 e 4 Jogo de Basquete do Interclasses na quadra do colégio. 5 e 6 Apresentação de peça teatral. 7 Público numa das apresentações de teatro. 8 Elenco de uma das peças e professores de teatro.





### Páscoa Solidária



### Chá dos avós



9 e 10 Apresentação de peça teatral. 11 Representantes das entidades beneficiadas com o evento da Páscoa Solidária. 12 Alunos auxiliando no processo do evento. 13 Chá dos avós. 14 Retrato da avó.

## Guião Entrevista

Prezado(a) Professor(a), este roteiro de entrevista faz parte da pesquisa intitulada “Educação estética: a favor da sensibilidade na educação” realizada no colégio Libere Vivere. A sua colaboração será de grande importância para realização de nossos estudos.

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

Formação e área de atuação: \_\_\_\_\_

### Roteiro para as entrevistas

Ao professor de classe / de matéria/Coordenador pedagógico

Especifique sua função no colégio: professor de qual classe ou disciplina.

Como você delinea seu processo de formação?

Como e quando começou a trabalhar no Libere?

Qual a maior identificação entre você e o colégio?

O que é arte para você? Qual a importância ela tem na educação?

Existe intenção de inserir a arte em seu fazer pedagógico? Se sim, de que maneira?

Qual educador(a) serve de referência para seu trabalho pedagógico?

Qual é o maior objetivo da educação hoje em dia?

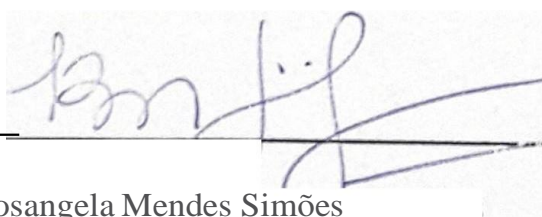
Como é a relação aluno-professor no colégio Libere Vivere?

Em qual ponto o Libere Vivere se diferencia de outras escolas? Resuma o Libere Vivere em três palavras.

## TERMO DE COMPROMISSO

Declaro, para os devidos fins, estar ciente e de acordo com a realização da pesquisa provisoriamente intitulada de "Educação estética: a favor da sensibilidade na educação" desenvolvida no Programa de Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura, da Universidade do Minho - Portugal, sob responsabilidade dos professores orientadores Jose Fernando Pinheiro Neves e Fernando Jose Pereira e da mestranda/pesquisadora Patricia Marchi de Menezes {CPF 253.256.448-23}. Esta pesquisa tem como propósito conhecer como se dá o processo educacional no colegio Libere Vivere, uma instituição privada de ensino básico, situada na cidade de Serra Negra, interior de Sao Paulo, Brasil. Objetivou-se, em especial, perceber como a educação e a estética são vivenciadas nas práticas escolares do colégio, os recursos materiais e pedagógicos utilizados, a interação entre professores, alunos e comunidade, a formação e atuação dos profissionais, como também, suas condições espaço/arquitetônicas. O foco principal é buscar identificar e compreender o papel da arte (entendida como sensibilização estética), na formação integral dos alunos. Declaro conhecer e cumprir os preceitos éticos para a execução desta pesquisa, garantindo tempo necessário para o desenvolvimento da referida pesquisa e autorizando sua execução.

Serra Negra, 02, outubro de 2020.



Rosângela Mendes Simões

Diretora e coordenadora pedagógica do Colégio Libere Vivere

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar ciente e concordar com minha participação na pesquisa intitulada provisoriamente de “Educação estética: a favor da sensibilidade na educação”, no Programa de Mestrado em Comunicação, Arte e Cultura, da universidade do Minho - Portugal, sob responsabilidade dos professores orientadores José Fernando Neves e Fernando José Pereira e da mestranda/pesquisadora Patricia Marchi de Menezes (CPF 253.256.448-23). Minha participação nesse estudo consiste em responder a uma entrevista ou questionário.

Autorizo também a utilização da minha imagem e voz, captadas pela pesquisadora EXCLUSIVAMENTE para fins de divulgação da pesquisa e JAMAIS para fins comerciais.

Sinto-me esclarecido(a) para participar voluntariamente da pesquisa, sentindo-me livre para, a qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

Serra Negra, \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador