



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELIS KAREN RODRIGUES ONOFRE PEREIRA

**TEORIA ESTÉTICA, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA
FORMATIVA: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DO
ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

ELIS KAREN RODRIGUES ONOFRE PEREIRA

**TEORIA ESTÉTICA, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA
FORMATIVA: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DO
ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr^a Marta Regina Furlan

Londrina
2025

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

P436t PEREIRA, ELIS KAREN RODRIGUES ONOFRE .
TEORIA ESTÉTICA, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL / ELIS KAREN RODRIGUES ONOFRE PEREIRA. - Londrina, 2025. 123 f.

Orientador: MARTA REGINA FURLAN.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Educação. - Tese. 2. Teoria Estética. - Tese. 3. Infância. - Tese. 4. Experiência formativa. - Tese. I. FURLAN, MARTA REGINA . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ELIS KAREN RODRIGUES ONOFRE PEREIRA

**TEORIA ESTÉTICA, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA
FORMATIVA: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DO
ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr^a. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del
Rei- UFSJ

Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a Cândida Alayde de Carvalho
Bittencourt
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNESC

Prof. Dr^a Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Londrina, 11 de fevereiro de 2025.

Dedico este trabalho a todos aqueles que ainda acreditam na educação e na infância como fonte de resistência a este mundo de barbárie e contradição.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar expressando minha mais profunda gratidão ao autor e fundamento da vida, o Verbo, que, em sua infinita bondade e amor incondicional, dotou cada ser deste vasto universo com a sabedoria e o discernimento necessários para trilhar os caminhos que levam à verdadeira felicidade. É essa força transcendente que ilumina nossas jornadas, permitindo-nos alcançar níveis mais elevados de compreensão e realização.

Aos meus pais, Jandira e Reginaldo, dedico um agradecimento que vai além das palavras. Apesar das inúmeras dificuldades sociais e emocionais que enfrentaram, foram eles que, com coragem e resiliência, moldaram-me para o mundo, oferecendo-me não apenas apoio em todas as minhas decisões. A sua orientação, mesmo em meio às adversidades, tornou-se a pedra angular de minha formação como indivíduo.

Minha família, em toda a sua extensão, e em particular, quero expressar meu profundo amor e gratidão aos meus filhos: Lívia, Clara e Isaac. Sua compreensão amorosa e sacrifício, ao abrir mão de preciosos momentos de nossa convivência durante o período da minha pós-graduação, são testemunho de sua maturidade e do amor que compartilhamos. Eles compreenderam, com uma sabedoria que transcende a idade, a importância do meu aperfeiçoamento humano e acadêmico, tornando-se, assim, parte essencial desta jornada.

Ao meu esposo, Gilson, não tenho palavras suficientes para expressar o quanto sua presença foi vital neste processo. Homem de rara sensibilidade, capaz de perceber e sentir as dores e injustiças que permeiam nossa sociedade, ele foi mais que um parceiro de vida; foi um coautor silencioso desta dissertação. Sua participação ativa na tessitura de cada capítulo, através de discussões profundas, conselhos ponderados, sugestões valiosas e questionamentos desafiadores, contribuiu de forma inestimável para o nosso crescimento mútuo como seres humanos. Além disso, sua dedicação à paternidade ativa e sua disposição em dividir as responsabilidades domésticas de maneira equitativa foram fundamentais para aliviar o peso das responsabilidades que este trabalho impôs, permitindo-me concentrar meus esforços acadêmicos com maior tranquilidade.

À Profª Drª Marta Regina Furlan, minha mentora e amiga de longa data, expresso minha mais profunda admiração e gratidão. Desde os tempos de graduação, suas trocas intelectuais e pessoais comigo têm sido faróis que iluminam minha trajetória. Sua sabedoria, humanidade e valor ético são qualidades que não apenas respeito, mas também aspiro a incorporar em minha própria vida. Sua influência gerou minha busca incessante pela emancipação e pelo conhecimento crítico, e por isso, dedico a ela todo o meu carinho, respeito e amizade eterna.

Aos professores que enriqueceram minha formação ao longo deste mestrado, meu agradecimento profundo: Francismara, Leandro, Moacyr, Marta Silene, Ricardo, Sandra, Alberto Klein, Silvia Meletti e Jucenir. Cada um de vocês, com suas perspectivas únicas e ensinamentos, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento deste trabalho. A diversidade de pensamentos e abordagens que me ofereceram ampliou minhas visões e desafiou minhas ideias, contribuindo imensamente para o crescimento intelectual que aqui se reflete.

Um agradecimento igualmente profundo vai ao meu querido amigo Pedro José Maria Júnior, cuja parceria artística me proporcionou experiências que transcendem o campo do intelecto, levando-me a tocar a materialidade e a sensibilidade inerentes à condição humana em um estado de plena consciência. Foram momentos de inspiração, que fortaleceram minha capacidade de ver e sentir o mundo de maneira mais rica e profunda.

Ao filósofo e amigo Danilo Periotto, minhas mais sinceras reverências. Suas visitas, repletas de discussões incansáveis e reflexões profundas, foram cruciais para identificar as lacunas existentes neste trabalho. Mais do que isso, abriram-me novas portas para outras percepções humanas, expandindo minhas fronteiras intelectuais e emocionais.

À minha colega Regiane Carraro, expresso meu reconhecimento pelo apoio, incentivo e por acreditar no potencial deste trabalho durante seu tempo como diretora. Sua confiança e suporte foram vitais para que este projeto se concretizasse.

Ao grupo de pesquisa GEPEITC e CRITINFÂNCIA, minha gratidão se estende a todos os membros, por todos esses anos de colaboração e reflexão conjunta sobre uma educação infantil de qualidade superior. Aos colegas de trabalho que contribuíram de forma incondicional, meu reconhecimento e apreço são igualmente profundos, pois sem seu apoio, este trabalho não teria sido possível.

Finalmente, agradeço à banca examinadora, por aceitar o desafio de participar deste momento tão significativo da minha vida. Suas contribuições, críticas e sugestões enriqueceram esta pesquisa de maneira significativa, elevando seu rigor e profundidade.

A todos aqueles que, de alguma forma, cooperaram para que esta pesquisa fosse realizada, expresso aqui minha mais profunda e sincera gratidão. Cada gesto, palavra e apoio recebidos foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

*Quando crescer, quero ser criança,
Criança pode ser o que quiser,
De dia, pintor,
Horas depois,
Astronauta.
Ah! Quando crescer,
Espero não envelhecer,
Nunca. Ser criança todo dia.
Quem sabe, de vez em quando,
Até goste de ser adulto.*

Pedro José M^a Junior

PEREIRA, Elis Karen Rodrigues Onofre. **TEORIA ESTÉTICA, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA: por uma educação humanizadora do ensino de arte na educação infantil.** 2025. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC/CNPq-UEL). O objeto de estudo é o ensino de arte na educação infantil pelos limiares da Teoria Estética em Theodor W. Adorno. O objetivo geral foi compreender a contribuição da Teoria Estética para pensar a infância e o ensino de arte na educação infantil à luz da formação para a emancipação humana. Ao contemplar a arte pelas lentes da Teoria Estética é possível vislumbrá-la como um fôlego de vida diante do caos. Ela é capaz de transportar para onde o sujeito quer ir por meio do pensamento crítico, da resistência e da expressividade subjetiva humana. Pelas lentes da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer em “Dialética do Esclarecimento” (1985), há necessidade de compreender a humanidade e toda a sua formação e, sendo assim, os filósofos indagam que o homem, mesmo que aparentemente esteja no seu mais alto grau de esclarecimento, não conseguiu se emancipar, reduzindo-se ao estado de barbárie. A metodologia de pesquisa, portanto, é um estudo bibliográfico pelos limiares da Teoria Crítica de Sociedade e, em especial com a obra Teoria Estética de Theodor W. Adorno. O método é dialético pois vê a sociedade como se configura em relação a arte, formação e educação infantil e como deveria ser, tendo como premissa básica de discussão, a crítica imanente. Há, ainda, discussões teóricas em outros pensadores da Escola de Frankfurt na Alemanha como Max Horkheimer, Hebert Marcuse, Walter Benjamin e, também, de intérpretes contemporâneos que pesquisam sobre a educação, formação, infância e arte a partir dos fundamentos da Teoria Crítica. Ainda, de outros autores e pensadores de base marxista e que dialogam com o objeto de estudo e a base teórica anunciadas. Como resultados, ao buscar subsídios para o objeto de estudo desta dissertação de mestrado, a base da Teoria Crítica de Sociedade permite em Adorno e demais pensadores da Escola de Frankfurt uma possibilidade de ver a arte à luz da emancipação e, no campo da educação infantil, como potência humanizadora do ensino.

Palavras-chave: Educação. Teoria Estética. Infância. Experiência formativa. Humanização

PEREIRA, Elis Karen Rodrigues Onofre. AESTHETIC THEORY, CHILDHOOD AND FORMATIVE EXPERIENCE: for a humanizing education of art teaching in early childhood education. 2025. 123 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education (PPEDU) and the Study and Research Group in Education, Childhood and Critical Theory (GEPEITC/CNPq-UEL). The object of study is the teaching of art in early childhood education through the thresholds of Aesthetic Theory in Theodor W. Adorno. The general objective was to understand the contribution of Aesthetic Theory to think about childhood and the teaching of art in early childhood education in the light of training for human emancipation. By contemplating art through the lens of Aesthetic Theory, it is possible to glimpse it as a breath of life in the face of chaos. It is capable of transporting the subject to where the subject wants to go through critical thinking, resistance, and human subjective expressiveness. Through the lens of Adorno and Horkheimer Critical Theory in "Dialectics of Enlightenment" (1985), there is a need to understand humanity and all its formation and, therefore, philosophers question that man, even if apparently at his highest degree of enlightenment, has not been able to emancipate himself, reducing himself to a state of barbarism. The research methodology, therefore, is a bibliographic study by the thresholds of the Critical Theory of Society and, in particular, with the work Aesthetic Theory of Theodor W. Adorno. The method is dialectical because it sees society as it is configured in relation to art, training and early childhood education and as it should be, having as a basic premise of discussion, immanent criticism. There are also theoretical discussions in other thinkers of the Frankfurt School in Germany such as Max Horkheimer, Hebert Marcuse, Walter Benjamin and also contemporary interpreters who research education, training, childhood and art from the foundations of Critical Theory. Also, from other authors and thinkers with a Marxist base and who dialogue with the object of study and the theoretical basis announced. As partial results, when seeking subsidies for the object of study of this master's thesis, the basis of the Critical Theory of Society allows in Adorno and other thinkers of the Frankfurt School a possibility to see art in the light of emancipation and, in the field of early childhood education, as a humanizing power of teaching.

Key-words: Education. Aesthetic Theory. Childhood. Training experience. Humanization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo monetário Internacional
GEPEITC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da educação infantil
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	INDÚSTRIA CULTURAL E MERCANTILIZAÇÃO DA ARTE: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE	26
2.1	DO ESCLARECIMENTO AO MITO	29
2.1.1	Arte em Tempos de Consumo: Reflexões sobre a Indústria Cultural.....	35
2.1.2	A Arte como mercadoria e a Expropriação do Belo pela Indústria Cultural	46
3	ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES CRÍTICAS E FORMATIVAS	55
3.1	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES HISTÓRICOS, LEGAIS E PEDAGÓGICOS.....	55
3.1.1	A Educação Infantil e a Legislação na Contemporaneidade.....	59
3.2	ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM AS CRIANÇAS ...	75
4	A TEORIA ESTÉTICA E O TRABALHO HUMANIZADOR DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
4.1	ARTE ENQUANTO EXPRESSÃO, CRIAÇÃO E APRECIÇÃO	86
4.1.2	Arte enquanto Liberdade de Leitura de Mundo.....	94
4.1.3	Arte enquanto Denúncia e Desencantamento no Mundo.....	101
4.1.4	Arte enquanto Humanização e Sensibilidade	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

A trajetória, enquanto criança está profundamente ligada à Educação Infantil do Município de Londrina, Estado do Paraná. Esse espaço de aprendizado frequentado quando criança é, hoje, um lugar de desafio e esperança enquanto professora na educação das crianças de até 5 anos de idade. Esse ambiente não apenas contribui para a formação da identidade, mas também para o desenvolvimento da capacidade de expressão, apreciação e criação humana. Entretanto, a prática artística, que por sua natureza é subjetiva e individual, muitas vezes é relegada a um papel secundário nas instituições de ensino voltadas ao atendimento às crianças pequenas. Frequentemente é organizada como passatempo ou atividade para preencher momentos ociosos, sua relevância acaba sendo subestimada. No entanto, a arte é um elemento essencial no processo educativo, configurando-se como um espaço privilegiado para promover a criatividade, estimular a subjetividade e incentivar a reflexão crítica, elementos indispensáveis para a formação integral das crianças.

Nesse sentido, a escolha por trabalhar a “Teoria Estética, Infância e Experiência Formativa” se dá pela inquietação, na qualidade de professora e pesquisadora em relação às ações cotidianas em sala de aula que ficaram mais latentes nas participações no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC/CNPq da Universidade Estadual de Londrina. É possível perceber quão precioso é ter uma professora que compreenda e se aproprie da Arte¹ enquanto elemento de resistência e crítica da vida em sociedade, em consonância com os conhecimentos formativos a serem desenvolvidos com as crianças nos espaços de educação infantil.

As observações realizadas na condição de professora e, também, como coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil do Município de Londrina, revelaram uma tendência preocupante em relação ao planejamento

¹ No texto a palavra Arte com letra maiúscula, apontará a perspectiva de Theodor Adorno na Teoria Estética, no qual a arte é mais que uma mera reprodução mecânica, ela possui um papel crítico e emancipador na sociedade.

de ensino e aos saberes e conhecimentos sobre a arte na educação das crianças de até 5 anos de idade. Na maioria dos casos, a arte² é ensinada de maneira mecânica e padronizada, por meio da reprodução de desenhos prontos ou modelos predefinidos. Essa abordagem, chamada de conteudista e utilitarista, trata a arte como uma mera ferramenta para cumprir objetivos técnicos ou cumprir metas curriculares, sem considerar seu valor intrínseco como forma de expressão individual das crianças. Por conseguinte, ao ensinar arte dessa forma, limita-se a capacidade das crianças de se expressarem de maneira autêntica e original, o que prejudica o desenvolvimento de sua criatividade. Essa prática também fragmenta o processo de formação individual e social das crianças, já que a arte deveria ser um meio para explorar suas emoções, ideias e percepções do mundo. Ao reduzir a arte a um conteúdo puramente técnico ou utilitário, perde-se o potencial transformador que ela oferece para o desenvolvimento da subjetividade e das habilidades sociais.

Este fenômeno pode ser compreendido a partir da perspectiva estética adorniana, que ressalta a importância da arte como um meio de criticar e reinterpretar a realidade. Para Theodor Adorno (2018), a verdadeira arte vai além da mera reprodução; ela deve estimular uma reflexão crítica, permitindo que o indivíduo questione seu entorno. Assim, a prática artística na educação infantil, precisa abordar a necessidade de um ensino que valorize a criatividade, liberdade de expressão e a apreciação estética desde a mais tenra idade.

Entender o sentido libertador da arte é crucial para a transformação da prática pedagógica em sala de aula. Ao reconhecer a Arte como uma ferramenta de emancipação, podemos incentivar as crianças a ultrapassarem os limites da reprodução e a se conectarem com suas emoções, percepções individuais e leituras subjetivas do mundo. Desse modo, este estudo se justifica pelo movimento inicial de autorreflexão enquanto pesquisadora e professora de melhor entender Arte em Adorno e sua proposição para as experiências transformadoras, pois a compreensão da Arte como prática emancipadora pode contribuir para a formação integral das crianças, promovendo não apenas o

² E a palavra arte, escrita em letra minúsculas, refere-se a arte reproduzida na escola como conteúdo.

desenvolvimento técnico, mas também a ampliação de sua sensibilidade, criatividade e capacidade crítica. Ainda, pela possibilidade de desenvolver este estudo a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Estadual de Londrina e da participação no Grupo de Estudos em Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC/CNPq-UEL com o Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão intitulado de “Critinfância: formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia” da Universidade Estadual de Londrina.

A partir dessa perspectiva, busca-se fomentar experiências que possibilitem às crianças vivenciarem a Arte de maneira ativa e significativa, estabelecendo uma conexão profunda entre o fazer artístico e os aspectos sociais, culturais e individuais que envolvem sua construção. Assim, o estudo procura dialogar com as ideias de Adorno para explorar como a Arte pode transformar e enriquecer os processos educativos, indo além do conteúdo utilitário para se tornar um meio de libertação e desenvolvimento humano.

Theodor W. Adorno, um dos principais teóricos da Escola de Frankfurt, não escreveu diretamente sobre a educação infantil em específico, mas suas ideias sobre Arte, cultura e educação podem ser aplicadas para refletir sobre esse tema na contemporaneidade. Adorno em sua obra intitulada de “Teoria Estética” (1970) acreditava que a Arte tem um papel crucial na formação do indivíduo e na resistência à cultura de massa, que ele via como uma forma de dominação ideológica e mercadológica.

Ao buscar subsídios para o objeto de estudo desta dissertação de mestrado, a base da Teoria Crítica de Sociedade permite em Adorno e demais pensadores da Escola de Frankfurt uma possibilidade de compreender a Arte à luz da emancipação e, no campo da educação infantil, como potência humanizadora do ensino. Em contraposição ao relacionar-se com a Indústria Cultural e a lógica de consumo que tem sido porta-voz da mercadorização das coisas, das relações e da própria humanidade, então, este assunto merece um tratamento crítico especial, este é o desafio do estudo.

Diante disso, o **problema de pesquisa** se deu pelo seguinte questionamento: Qual a contribuição da Teoria Estética de Adorno para pensar a infância e o ensino de arte na educação infantil à luz da emancipação humana? A

arte, na educação infantil, precisa contribuir de maneira efetiva para a formação humanizadora e sensível da criança. Por meio de experiências que contemplem vivências e experiências e legitimem o pensar crítico e criativo das crianças. Mas para isso, é preciso refletir sobre o tipo de experiências artísticas que estão sendo oferecidas às crianças na educação infantil. A partir da perspectiva da Teoria Estética e da crítica imanente, é valoroso pensar a Arte relacionada ao contexto social, político, cultural, educacional e formativo. A partir do afastamento de práticas e técnicas artísticas na infância, há possibilidade de se repensar a Arte pelo viés da Teoria Estética. Assim, a Teoria Estética é compreendida como um campo capaz de promover a emancipação humana ao permitir que o indivíduo experimente a liberdade por meio da contemplação e da criação artística. Quando se reflete sobre o afastamento de práticas e técnicas artísticas na infância, abre-se a possibilidade de repensar como a arte pode transcender sua função meramente instrumental e utilitária, conectando-se às potencialidades transformadoras do sujeito.

O **objetivo geral** da pesquisa consistiu em compreender a contribuição da Teoria Estética para pensar a infância e o ensino de Arte na educação infantil à luz da formação para a emancipação humana. Os **objetivos específicos** foram: a) discutir sobre a indústria cultural e a mercantilização da arte no processo formativo na contemporaneidade; b) refletir sobre a arte na educação infantil e o processo de desenvolvimento das experiências formativas com as crianças; c) tecer contribuições da Teoria Estética para o trabalho humanizador do ensino da Arte na educação infantil.

Historicamente, a Educação Infantil tem passado por um processo contínuo de (re)constituição, especialmente no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças de até 5 anos de idade. Esse percurso reflete avanços significativos tanto nas políticas públicas quanto na compreensão da criança como um sujeito histórico, social e cultural. Essa visão reconhece as crianças como indivíduos plenos, com direitos garantidos por lei a uma educação, ensino e cuidado de qualidade, conforme estabelecido em marcos como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Além disso, a infância passou a ser valorizada como um período único de aprendizagem, desenvolvimento humano e interação com o mundo. No

contexto contemporâneo, esse reconhecimento reforça a importância de garantir experiências educativas que respeitem as especificidades da infância, promovam o bem-estar das crianças e favoreçam seu desenvolvimento integral, englobando dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e estéticas.

Mediante a isso, é fundamental compreender a especificidade da infância, como a capacidade de a criança experimentar, vivenciar e explorar o seu entorno a partir do olhar crítico e da linguagem mediadora do adulto, no caso o professor de educação infantil. Isso é possível a partir do compromisso ético e estético com a criança, no sentido que esta possa fazer parte efetiva da cultura e desenvolver leituras sobre o mundo que a cerca, abrindo possibilidades de transformação em relação ao contexto social vigente.

Ainda, Furlan (2024) problematiza a forma como a infância é tratada na contemporaneidade, especialmente no contexto educacional, ao destacar que os adultos frequentemente projetam sobre as crianças o "dever-ser", ou seja, uma expectativa constante de preparação para o futuro, negligenciando a vivência plena da criança no presente. Esse olhar adulto orientado para o futuro limita a valorização da infância como um momento único de ser e estar no agora.

Quando essa concepção é aplicada ao trabalho com a arte na Educação Infantil, a autora esclarece que há uma distorção do potencial transformador da Arte. Em vez de ser uma prática genuína e libertadora, muitas vezes, a arte na educação infantil acaba sendo reduzida a uma ferramenta utilitarista e consumista, subordinada aos valores da Indústria Cultural. Nesse contexto, a arte é transformada em mercadoria, desprovida de sua essência criativa e crítica, tornando-se um produto que atende mais às expectativas sociais e mercadológicas do que às necessidades de expressão autêntica das crianças.

Ainda, essa forma de conceber o ensino da arte em detrimento às questões da utilidade e do mercado, de certa forma, condiciona a prática artística aos fetiches da arte-mercadoria, que priorizam resultados padronizados, decorativos ou comercializáveis, em detrimento da subjetividade e criatividade infantil. Essa dinâmica perpetua uma lógica de consumo e reprodução, em vez de estimular a criança a experimentar, criar e questionar de forma autônoma, o que, segundo Furlan (2024), seria o verdadeiro papel da arte na educação infantil.

A Teoria Estética em Adorno trilha por uma concepção mais

humanizadora do ensino e, portanto, emancipatória, quando tem uma manifestação verdadeira em seu sentido formativo, ou seja, para Adorno (1970) a Arte verdadeira³ tem um caráter de resistência porque ela pode desafiar e questionar as normas estabelecidas pela sociedade capitalista. Assim, no contexto da educação infantil, isso pode ser interpretado como a importância de expor as crianças a formas de arte que estimulem o pensamento crítico e a reflexão, em vez de simplesmente reproduzir padrões culturais dominantes.

Para tanto, o conceito de educação e ensino para Adorno não são sinônimos, embora possuam uma relação de proximidade. A diferença entre esses dois conceitos é compreendida à luz da crítica que ele elaborou sobre a sociedade, a cultura e a educação. Assim, para Adorno (1995), o ensino pode ser entendido como a transmissão de conhecimentos, habilidades e conteúdos específicos, geralmente de forma organizada e institucionalizada. Ele advertia sobre o risco de que o ensino se transformasse em um processo de doutrinação ou em uma preparação técnica voltada apenas para o mercado de trabalho, sem fomentar a capacidade crítica ou a reflexão dos alunos.

Por outro lado, a educação possui um significado mais profundo na filosofia de Adorno (1995). Ela vai além da transmissão de informações, englobando a formação integral do indivíduo, promovendo seu desenvolvimento crítico, sensibilidade estética, autonomia e capacidade de reflexão sobre o mundo. Para Adorno (1995), a verdadeira educação deve ser um processo emancipador que desafie as estruturas de poder e as formas de opressão, incentivando uma consciência crítica que leve os indivíduos a questionar a sociedade em que vivem e buscar sua transformação. Assim, a educação deve ser um espaço de liberdade e criatividade, onde o sujeito pode se desenvolver plenamente, não apenas como um ser técnico, mas também como um ser ético, estético e político.

Ao contemplar a Arte pelas lentes da Teoria Estética é possível vislumbrá-la como um “fôlego de vida” diante do caos, ou seja, uma fonte de renovação e reflexão profunda, que pode oferecer um alívio ou uma forma de

³ O conceito de Arte verdadeira, segundo Adorno, é uma experiência estética que vai além da simples distração ou prazer imediato. Essa arte provoca o observador a refletir e a considerar transformações sociais. Para Adorno, a forma e o conteúdo da obra são igualmente importantes, pois se combinam de maneira dialética, expressando as contradições históricas e sociais. Por isso ele se contrapõe à Indústria Cultural, pois a arte é reduzida a um produto consumível, criado para atender demandas imediatas e reforçar a passividade das pessoas. Essa arte apresenta uma visão distorcida da realidade, legitimando as estruturas sociais existentes. Em contraste, a Arte verdadeira desafia essa lógica, não se ajustando às expectativas do mercado e evitando clichês culturais (Adorno, 1970).

compreensão do mundo, especialmente em momentos de crise e barbárie⁴ e, assim, revela-se como um elemento fundamental para a existência humana, especialmente em tempos de adversidade. A Arte, então, se coloca como uma forma de transcender as dificuldades e de questionar as estruturas estabelecidas. Ela tem o poder de proporcionar uma visão mais profunda do mundo, capaz de trazer à tona sentimentos, ideias e percepções que ajudam as pessoas a lidar com o caos e a buscar novos significados. Dessa forma, a Arte, quando vista sob a ótica da Teoria Estética, se torna não apenas um reflexo do mundo, mas uma forma de transformação, oferecendo ao ser humano a possibilidade de (re) elaborar a realidade e encontrar uma nova maneira de se relacionar com ela (Adorno, 1970).

Adorno (2018, p.90) ao afirmar que “a arte, por sua vez, busca refúgio na sua própria negação, quer sobreviver por meio da sua morte”, expressa uma visão profunda sobre a natureza paradoxal da arte e seu papel na sociedade. A partir do pensamento dialético, Adorno (2018) argumenta que a Arte, em sua forma mais autêntica e crítica, não deve se conformar ou se adaptar aos padrões e expectativas da sociedade existente, como ocorre frequentemente com a arte voltada para fins comerciais ou ideológicos. Em vez disso, a arte verdadeira busca resistir (negar) as normas estabelecidas, desafiando o *status quo* e provocando a reflexão crítica.

Essa negação não é uma recusa ao próprio fazer artístico, mas sim uma tentativa de romper com as convenções e de questionar as estruturas de poder que limitam a liberdade e a criatividade nos sujeitos, independentemente de seu tempo de vida, ou seja, criança ou adulto. Para Adorno (2018) a arte precisa “sobreviver por meio da sua morte”, ou seja, a Arte só consegue se afirmar e manter seu papel transformador quando se recusa a se conformar com a funcionalidade ou com a função de entretenimento superficial que a sociedade capitalista lhe impõe. Assim, a arte deve morrer no sentido de abandonar as formas

⁴ O conceito de barbárie em Adorno (1995) está intimamente ligado à crítica à sociedade moderna e à cultura ocidental. Para Adorno, a barbárie não se refere apenas à violência física ou ao retrocesso para formas primitivas de comportamento, mas à destruição das condições essenciais para a liberdade, a razão e o pensamento crítico. Ele associa a barbárie à dominação e à alienação presentes nas estruturas sociais, políticas e culturais contemporâneas, que se manifestam através de práticas de opressão, exclusão e desumanização. Ainda, o autor vê na Indústria Cultural e na mercantilização da arte formas de alienação que afastam o indivíduo da sua capacidade de pensamento crítico e reflexão autêntica. Nesse sentido, a barbárie é, em parte, um produto da manipulação da cultura e da perda da autonomia do sujeito em um sistema capitalista dominante

tradicionais e acomodadas para, assim, renascer e continuar a desempenhar seu papel de crítica e transformação.

Pelas lentes da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer em “Dialética do Esclarecimento” (1985), surgiu o questionamento de o porquê, mesmo o homem tendo alcançado um alto grau de esclarecimento, ele ainda não conseguiu se emancipar e em vez disso, continua a se reduzir a um estado de barbárie. Para eles a razão iluminista, unilateralizou o saber, voltando-o somente para a prática, para técnica, deixou de lado aquilo que é mais próprio do esclarecimento, seu poder autorreflexivo. O saber tornou-se símbolo de poder, de dominação, da natureza e dos outros, à margem de tal saber. A personificação deste poder é a Indústria Cultural, que dita como o homem deve pensar e agir, tendo em vista que este poder poderia ser utilizado para a emancipação das pessoas e não a coisificação das mesmas, mas o que a conduz não é a verdade, mas o lucro. Por isso, Adorno (1995) aponta a educação como uma possível superação do saber e do poder reificado. Assim, este processo esclarecedor, em vez de caminhar para a emancipação dos homens, tem se direcionado para sua dominação. O homem ao julgar-se detentor do saber, utiliza-se do mesmo para dominar o outro, o que faz com que não seja possível falar de um amor à sabedoria, e sim, de um totalitarismo, utilitarismo e reificação do saber, portando de poder.

O poder esclarecedor das ciências torna-se mistificação das massas e a Indústria Cultural coisifica o pensamento humano, pois tenta ludibriar o homem com suas pseudoverdades, tornando-o mais uma peça do seu sistema capitalista. Ela determina o que o homem deve usar, como deve agir e pensar, uma vez que o conhecimento e a cultura se transformam em mercadorias, submetidos aos interesses do capitalismo, o que Adorno e Horkheimer (1985) chamam de “mistificação das massas”. A mistificação refere-se à distorção da realidade ou ao encobrimento de sua verdadeira natureza, de modo que as pessoas não percebem as estruturas de poder e dominação que existem por trás dos fenômenos sociais. Em vez de proporcionar uma compreensão profunda e transformadora, o conhecimento e as ciências acabam sendo utilizados para manter a ordem estabelecida, reforçando o *status quo*. Adorno (1995) vê nesse processo uma falsa promessa de esclarecimento que, em última análise, deseduca as massas, mantendo-as passivas e conformadas.

O problema, segundo Adorno (1995), é que a Indústria Cultural coisifica o pensamento humano. Em vez de incentivar a reflexão crítica e a autonomia, ela cria uma cultura superficial e uniformizada, onde as pessoas passam a agir, pensar e consumir de acordo com o que é imposto, sem questionar as normas e valores que estão sendo transmitidos. A Indústria Cultural não apenas define o que as pessoas devem usar, mas também como agir e pensar, moldando suas opiniões e desejos de acordo com os interesses do capitalismo. Nesse contexto, o ser humano se torna apenas mais uma peça do sistema capitalista, consumindo passivamente e reproduzindo as lógicas que o mantêm submisso ao poder econômico.

Por conseguinte, perante tanta racionalidade, o homem parece repousar sobre uma irracionalidade e, conseqüentemente, tem-se a seguinte configuração social contemporânea: o homem que possui saber, converte-o em poder, e normalmente aqueles que têm poder, possuem o saber. Assim, a educação enquanto formação para Adorno (1995) é uma tentativa de desbarbarização por meio do ensino e da investida desde a primeira infância.

Sobre isso, a criança precisa ter contato com manifestações artísticas por meio da crítica, da criticidade e da sensibilidade estética que nada mais é de um novo olhar sobre o mundo e a arte que extrapola a tela do artista e, segundo Adorno (1970) configura-se a arte enquanto espaço estético da crítica e da resistência. Entretanto, temos verificado um cenário de fragilidades das políticas públicas que permeiam a educação infantil, cujo ideais capitalistas têm sido enraizados até mesmo na compreensão em relação ao fazer artístico das crianças, tornando os saberes fragmentados e o olhar insensível, em torno das habilidades artísticas e da própria arte.

Assim, a arte refletida e pensada no espaço da educação infantil tem um grande potencial de emancipação. Para Adorno (2018, p. 125), “em virtude da universalidade do pensamento, cada reflexão exigida por uma obra de arte é, também exterior; a medida da fecundidade é decidida pelo que, por meio dela, é iluminado no interior da obra”.

A **metodologia da pesquisa**, de natureza qualitativa, se deu pelo estudo bibliográfico pelos limiares da Teoria Crítica de Sociedade e, em especial com a obra Teoria Estética de Theodor W. Adorno. O **método** é dialético, pois vê a sociedade como se configura em relação a arte, formação e educação infantil e

como deveria ser, tendo como premissa básica de discussão, a crítica imanente⁵. Há, ainda, discussões teóricas em outros pensadores da Escola de Frankfurt na Alemanha como Max Horkheimer, Hebert Marcuse, Walter Benjamin e, também, de intérpretes contemporâneos que pesquisam sobre a educação, formação, infância e arte a partir dos fundamentos da Teoria Crítica. Ainda, de outros autores e pensadores de base marxista e que dialogam com o objeto de estudo e a base teórica anunciada.

O texto está estruturado em cinco seções de modo a atender aos objetivos da pesquisa e ao objeto de estudo. A primeira seção introdutória. A **segunda seção** intitulada: “Indústria Cultural e mercantilização da arte: uma discussão pertinente”, discutiu-se sobre o conceito da Arte e seu processo de formação no contexto da sociedade capitalista, que, de certa forma, tem se afastado do verdadeiro sentido da Arte enquanto autorreflexão e a emancipação. A discussão foi desenvolvida por meio das contribuições de Theodor Adorno com a obra “Dialética do esclarecimento” (1985), em que faz uma análise da Indústria Cultural e da mercantilização da arte no capitalismo tardio. Sendo assim, é possível compreender a complexidade das discussões adornianas, destacando a Arte como uma força potencialmente libertadora, capaz de resistir a toda forma de dominação e conformismo que a Indústria Cultural impõe ao indivíduo.

Na **terceira seção** intitulada: “Arte na educação infantil: reflexões críticas e formativas”, buscou-se caracterizar a educação infantil e a infância na contemporaneidade, traçando um paralelo entre os avanços das políticas públicas e a própria concepção de infância. Assim, entender o processo de desenvolvimento das experiências formativas com as crianças que utilizam da arte como instrumento de resistência na promoção do desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos: social, afetivo, cognitivo e motor.

E na **quarta seção** com o título: “A teoria estética e o trabalho humanizador do ensino de arte na educação infantil”, buscou-se desenvolver *possíveis contribuições sobre a Teoria Estética (1970) e o trabalho com a arte em suas dimensões*, buscando em uma perspectiva reflexiva e humanizadora, um caminho para uma educação infantil mais sensível e coerente para os tempos

⁵ É uma abordagem filosófica que busca compreender e criticar a realidade a partir de seus próprios princípios e contradições internas, sem recorrer a conceitos ou explicações externas ou transcendentais. Esse tipo de crítica não impõe uma visão de fora sobre o objeto de estudo, mas procura expor as tensões e limitações que já estão presentes dentro da própria estrutura do que está sendo analisado (Adorno e Horkheimer, 1985).

presentes e, que efetivamente permita a Arte enquanto movimento de expressividade, apreciação, liberdade, subjetividade, criatividade e humanização.

Por fim, na **quinta seção apresentamos as** considerações finais, onde procuramos elucidar os dados coletados durante a pesquisa, pelos argumentos encontrados nas teorias de Theodor Adorno. Chegamos à seguinte definição: a educação infantil deve promover experiências estéticas que levem as crianças ao inesperado, estimulando sua criatividade e originalidade. Essas experiências visam transformar as crianças em agentes ativos na produção cultural, afastando-as da passividade imposta pela Indústria Cultural. Ao fomentar a expressão individual e o pensamento crítico, a educação busca desenvolver a capacidade das crianças de pensar e agir de forma autônoma, promovendo sua emancipação intelectual. O objetivo final é formar indivíduos capazes de questionar e transformar a realidade, contribuindo de maneira significativa para a sociedade.

2 INDÚSTRIA CULTURAL E MERCANTILIZAÇÃO DA ARTE: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE

O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 17).

Esta seção tem como objetivo discutir sobre a indústria cultural e a mercantilização da arte no processo formativo na contemporaneidade. Sobre o conceito de arte e seu processo de constituição na sociedade capitalista, que de certa forma, tem se distanciado do real sentido da arte enquanto caminho para a autorreflexão e emancipação. Essa discussão emerge dos apontamentos feitos por Theodor Adorno em uma de suas obras intitulada de “Teoria Estética” (1970). Por meio da reflexão sobre a Indústria Cultural e a mercantilização da arte na formação em tempos atuais, é possível compreender a complexidade dos seus desdobramentos enquanto potência libertadora de toda e qualquer forma de dominação e adaptação do sujeito que, pelos moldes da Indústria Cultural tem condicionado e determinado a “arte enquanto produção em série de bens culturais que visam satisfazer, de forma ilusória e sedutora, as necessidades geradas pelo consumo e mercadoria” (Silva e Oliveira, 2017, p. 1).

A partir da obra “Dialética do esclarecimento” de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), é possível tecer uma base constitutiva de pensamento e reflexão acerca do tema em questão, considerando que para os filósofos frankfurtianos, a arte contemporânea tem a tarefa crucial de recuperar a capacidade da autorreflexão, renovando e cumprindo seu papel de dimensão social do conhecimento, de emancipação. Para Adorno, a arte e a humanização estão interligadas de maneira profunda. Ele vê a arte como um meio essencial para a emancipação e a crítica social, capaz de provocar reflexões que desafiam as normas e estruturas estabelecidas na sociedade. Através da experiência estética, a arte permite que os indivíduos se conectem com suas emoções e com o mundo ao seu redor de forma mais autêntica.

Sobre isso, Furlan (2024, p. 125) afirma:

A Teoria Estética é uma antítese à arte contemporânea e instrumental, uma vez que pelos limiares adornianos há a possibilidade de devolver à humanidade a sua capacidade crítica, sem, contudo, pretender (re)

estabelecer com ela uma separação entre o homem e a natureza, ou seja, entre o homem e as ideologias diversas. Para além de uma perspectiva de arte enquanto separação ou marcada por rupturas, a Arte na perspectiva da Teoria Estética é a possibilidade de ressignificação da inerente capacidade reflexiva do homem a partir de sua relação com a totalidade humana e sua forma livre de fazer escolhas e agir no mundo e com o mundo.

Pelos limiares da Teoria Estética, é preciso entender que o conceito de humanização para a teoria adorniana é o processo pelo qual os indivíduos se tornam mais conscientes de sua condição humana e das relações sociais que os cercam. Adorno acredita que uma verdadeira humanização só pode ocorrer quando as pessoas são incentivadas a questionar e criticar as estruturas sociais existentes, e a arte é uma ferramenta poderosa nesse sentido, pois oferece um espaço para a reflexão crítica e para a expressão da individualidade. Portanto, para ele, a arte não é apenas uma forma de beleza ou entretenimento, mas uma força transformadora que promove a humanização e a emancipação dos indivíduos. A dignidade da natureza é a de um ainda-não-ente, que recusa através da sua expressão a humanização intencional. (Adorno, 1970, p.118).

Diante do exposto, esta seção versa sobre o processo histórico de constituição da Indústria Cultural à luz dos fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade, no sentido de compreender, pela reflexão, o processo de desencantamento da arte, em que se torna produto, mercadoria e, se distancia cada vez mais do seu sentido maior que nada mais é do que o retorno ao belo natural, ao reino da liberdade e daquilo que não foi submetido ao estado de dominação imposto pela racionalidade capitalista (Adorno, 1970).

O conceito de belo natural em Adorno (1970) está relacionado à sua Teoria Estética, onde ele examina as relações entre Arte, natureza e experiência estética. Adorno, influenciado pela filosofia de Immanuel Kant, discute como o belo não é simplesmente um atributo objetivo de algo que é observado, mas uma experiência complexa, mediada pelo sujeito e suas condições sociais e históricas. O belo natural refere-se à experiência estética que ocorre quando o sujeito se depara com o mundo natural de forma imediata e direta, sem a intervenção de um conceito artístico ou da representação cultural. Nesse caso, o belo é associado à natureza — seja uma paisagem, uma flor, um pôr-do-sol, entre outros elementos naturais — que é percebida de maneira não utilitária, mas como

algo que existe por si mesmo, independentemente das necessidades práticas ou das construções culturais.

Essa beleza é caracterizada pela sua capacidade de provocar uma reflexão profunda e um sentimento de admiração, além de oferecer uma forma de resistência às normas sociais e culturais que frequentemente distorce a percepção estética. Ao se conectar com o belo natural, as pessoas podem experimentar uma sensação de liberdade e autenticidade, contrastando com a alienação frequentemente associada à arte produzida em contextos mercantilistas. Assim, o belo natural serve como um espaço de reflexão crítica e potencial transformação.

Amparado pelos pressupostos teóricos em Marx, Adorno (1970) e demais pensadores da escola de Frankfurt, como Benjamin e Lukács mobilizaram as obras marxistas para pensar as formas estéticas e a história da arte em sua totalidade. O conceito de fetichismo da mercadoria e a crítica sobre a Indústria Cultural tornam-se categorias precisas de discussão principalmente pelo processo de configuração da arte e da cultura nos moldes da sociedade administrada, voltada para a adaptação humana pelos limiares da lógica da mercadoria.

Neuvald (2015, p. 28) afirma que:

Esse fato pressupõe a submissão do pensamento às demandas do mundo exterior – o que torna a adaptação cada vez mais automática – e a redução do poder de diferenciação dos indivíduos com a realidade. Nos dois casos, predomina a racionalidade dominadora, de base econômica, que administra a psique dos indivíduos de modo que sua constituição egóica enfraqueça-se e abdique da autorreflexão crítica, sobre a qual se edifica a autonomia e a possibilidade formativa.

Para Adorno (1970) a arte consiste, de certa forma, em um alargamento do marxismo, por conta de suas análises específicas sobre arte, música e literatura. O autor aprofunda na questão do capitalismo se desdobrar em formas sociais para além dos fenômenos políticos e econômicos mais imediatos e, diante disso, à luz da Teoria Estética, busca na arte um espaço de crítica e resistência.

Adorno (1970, p. 11) afirma que:

O alargamento das possibilidades revela-se em muitas dimensões como estreitamento. A extensão imensa do que nunca foi pressentido, a que se arrojaram os movimentos artísticos revolucionários cerca de 1910, não proporcionou a felicidade prometida pela aventura. Pelo contrário, o processo então desencadeado começou a minar as categorias em nome

das quais se tinha iniciado. Entrou-se cada vez mais no turbilhão dos novos tabus; por toda a parte os artistas se alegravam menos do reino de liberdade recentemente adquirido do que aspiravam de novo a uma pretensa ordem, dificilmente mais sólida. Com efeito, a liberdade absoluta na arte, que é sempre a liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não-liberdade no todo. O lugar da arte tornou-se nele incerto [...].

A arte perde seu valor de expressão e autorreflexão e se vê abalada à medida que a sociedade capitalista se desumaniza por conta da razão instrumental e da forte influência da Indústria Cultural na formação humana. Diante disso, Neuvald (2015) considera que a pressão do mundo capitalista tardio, revela um processo civilizatório de negação a assimilação física à natureza, ou seja, a autonomia refletora, é substituída pela reflexão controlada que, nada mais é do que, a ressignificação no conceito, que pela lógica instrumental o pensamento e a razão formal se convertem a um processo de adaptação e cegueira à arte, à luz do imediato e dos padrões. Complementa: “o pensamento deve resistir à tentação de igualar-se à realidade ou de fechar-se em suas próprias impressões” (Neuvald, 2015, p. 28).

Diante disso, pensar sobre a arte nestes moldes tem se revelado como mercadorização a serviço do capital. Para isso, olhar como se constituiu o conceito de esclarecimento, é entender a que ponto chegamos enquanto humanidade, neste período do pensamento contemporâneo, a partir dos escritos de Theodor Adorno; Horkheimer, e demais pensadores da Escola de Frankfurt.

2.1 DO ESCLARECIMENTO AO MITO

Theodor Wiesengrund Adorno, nasceu em 1903, na cidade de Frankfurt, Alemanha, nascido em uma família burguesa, comerciantes bem-sucedidos no ramo de vinhos, graduou-se em filosofia, sociologia e estudou piano desde sua tenra infância, tornando musicista e assim, um crítico da música. Em 1932, Adorno escreveu “*A Situação Social da Música*”, e outros estudos sobre *Jazz* (1936), *O Caráter Fetichista da Música e a Regressão da Audição* (1938), entre outros. Lecionou por dois anos filosofia na Universidade de Frankfurt, porém com a tomada do partido político pelo regime nazista, comandando por Adolf Hitler em 1933, Adorno foi obrigado a refugiar-se na Inglaterra por se posicionar contra ao regime vigente, e assim, lecionou por três anos Filosofia na Universidade de Oxford,

e depois refugiou-se em Nova York, onde, escreve em colaboração com Horkheimer a obra *Dialética do Iluminismo* (1947). Adorno regressa para sua terra de origem em 1950, onde reorganiza o Instituto de Pesquisa Social Frankfurt e ali escreveu inúmeras obras sobre sua teoria.

É fundamental considerar que esta discussão em Adorno reflete um contexto histórico e social que não pode ser esquecido, tão pouco secundarizado enquanto movimento de luta e de busca por emancipação, visto que o século XX marca a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, período que Adorno não só viveu, como debruçou-se para compreender: “[...] por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma espécie de barbárie” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 11), ou seja, como a humanidade pode ter avançado tanto tecnológica e racionalmente e, mesmo assim, não ter se libertado das obscuridades e do mito em favor da emancipação.

O mito que é referido, advém do esclarecimento oriundo do iluminismo, que tem seu ápice na era industrial, pode ser entendido por Kant que definiu como esclarecimento: a capacidade do homem fazer uso da própria razão, era a saída do homem de sua menoridade, ou seja, da dependência do outro, das trevas da ignorância, para a chamada maioridade, onde o homem alcança a liberdade e a felicidade, pela via da razão. No entanto, Campos (2021) objeta esta concepção de esclarecimento, considerando que não era a luz que iluminaria as trevas do mito, porque o próprio esclarecimento era um mito.

Sobre isso, Horkheimer (2015, p. 39) exemplificou que: “Toda ideia filosófica, ética e política cortados os laços que a relacionavam com suas origens históricas têm uma tendência a tornar-se o núcleo de uma nova mitologia, e essa é uma das razões pelas quais o avanço do esclarecimento tende, em certos pontos, a inverter-se em superstição e paranoia”. Freitas (2008, p. 17) corrobora ao afirmar que: “Assim, podemos dizer que não só o mito já é esclarecimento, como este regride sempre à mitologia. Essa regressão, entretanto, estendeu-se também a um âmbito que parecia imune às investidas do capitalismo: a esfera dos bens culturais, mais propriamente o âmbito artístico”.

Por conseguinte, o objetivo primordial do conceito de esclarecimento⁶ tem sido, o livramento dos homens do medo e empregá-los de

⁶ Para Adorno, o esclarecimento é um processo que busca libertar o indivíduo das opressões culturais e sociais

saber, de modo que a imaginação fosse execrada em detrimento do conhecimento, a razão torna-se o único aparato legítimo de criar verdades, os saberes oriundos de quaisquer outras forças que não pela técnica, deixaram de ser vistos como possibilidades, transmutado pelo conceito de mito. O que torna o homem de fato superior é o domínio empregado sobre a natureza e sua lógica, estamos submetidos a ela e tentar dominá-la, tornou-se de fato a decadência da humanidade. Assim, Adorno e Horkheimer (1985, p. 38) discorrem que “os homens sempre tiveram que escolher entre submeter-se à natureza ou submeter-se à natureza ao eu”. A partir do momento em que o homem encontra os mecanismos de dominação e emprega seu conhecimento sobre a natureza, a condição de subserviência é transmutada para uma relação de poder e superioridade.

Ampliando essa discussão, Horkheimer e Adorno (1991) consideram que a sociedade é regida pela instrumentalização da razão que, de maneira ampla, provoca no indivíduo o pensamento conformista em relação à ação humana totalitária, de modo que o pensamento passe a abandonar sua própria essência, que é a tomada de consciência e autorreflexão para um novo direcionamento que é a adaptação servil ao formato da lógica instrumental.

Assim, com a expansão da burguesia e a ascendência do capital, a razão calculada é transformada em uma nova barbárie, a medida em que trabalho tinha a pretensão de afastar o homem da dominação do mito, daquilo que ele desconhecia, acabou gerando influência, caindo novamente em uma nova forma de dominação. Adorno e Horkheimer (1985, p. 18), teceram críticas ao filósofo Francis Bacon, considerado o pai do método experimental indutivo, cujo objetivo era homogeneizar a ciência por meio de instrumentos para que fosse uma fonte de conhecimento segura. Porém “a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital”. O domínio da natureza e dos outros homens, por meio do esclarecimento, eliminou os resquícios da autoconsciência, isto quer dizer, que a reflexão de si sobre as causalidades da vida e das coisas, foi substituída pela técnica. Adorno e Horkheimer (1985, p. 42) afirmam, então, que “no trajeto da

por meio da razão crítica. Ele acredita que essa razão deve questionar as normas estabelecidas e promover uma compreensão mais profunda da realidade. No entanto, o uso dogmático da razão, pode se tornar uma ferramenta de dominação. Assim, o esclarecimento verdadeiro deve ser reflexivo e contínuo, envolvendo autocrítica e uma abordagem ética e estética, para a emancipação.

mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta”.

Com o conceito de esclarecimento, a ciência assume o lugar do mito, pois a crença nos elementos míticos seria a incapacidade de responder objetivamente sobre os fenômenos, por meio dos métodos passa a comprovar e explicar as formas e fenômenos naturais e abstratos, uma vez que o pensamento mitológico tinha como objetivo explicar os fenômenos inexplicáveis da natureza, utilizando-se da magia, dos deuses e da própria espiritualidade em um conhecimento mimético⁷. Freitas (2008, p. 12) afirma que:

A magia já pode ser considerada uma forma de técnica para estabelecer uma relação favorável com os deuses, mas com a importante diferença de que isso é feito através de imagens, símbolos, gestos, cantos, que mostram que a relação entre os homens e os deuses não é mediada pela abstração conceitual, mas pela proximidade imagética, simbólica; o que configura aquilo que podemos denominar de mimesis. [...] A concepção mítica do mundo tem uma característica bastante marcante, que é a eterna remissão de todo ser e todo acontecer à origem mágica e ancestral.

Neste sentido, Adorno e Horkheimer (1985, p. 19) ressaltam que “a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento”, assim, tudo precisa ser deduzido, respondido pela ciência para se tornar um saber, o que designou-se como uma nova doutrina. Esclarecem:

O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixou de ser um relato, para se tornarem uma doutrina. Todo ritual inclui uma representação dos acontecimentos bem como do processo a ser influenciado pela magia. Esse elemento teórico do ritual tornou-se autônomo nas primeiras epopeias dos povos. Os mitos, como os encontraram os poetas trágicos, já se encontram sob o signo daquela disciplina e poder que Bacon enaltece como o objetivo a se alcançar (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 20)

⁷ Por isso, no mundo mítico, os fenômenos precisam ser compreendidos por meio de uma diegese sagrada e sobrenatural. Sobre isso, considera-se, primeiramente a mitologia grega, onde cada um dos deuses representavam uma força da natureza, habilidades e conceitos abstratos, como é o caso de Afrodite (deusa do amor, da paixão e da beleza), ou mesmo Hefesto (deus do Fogo, dos vulcões e da invenção). Já na mitologia nórdica temos outras representações mitológicas como: Frigga (deusa da fertilidade) e Thor (deus do trovão). Há infinitas representações mitológicas criadas na história da humanidade, assim como na mitologia romana temos Vênus (deusa do amor e da beleza), que se correlaciona com Afrodite e Vesta (deus do fogo) que se relaciona com Hefesto (Freitas, 2008).

Entretanto, o conceito de esclarecimento denomina-se por outro viés, que seria o desencantar-se pelo mundo, um processo “[...] pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela” (1985, p. 7) (grifo nosso). Eis o movimento filosófico que difere as concepções kantianas e adornianas sobre o termo esclarecimento. O esclarecimento é, portanto, um processo histórico pelo qual o indivíduo passa a se racionalizar utilizando-se da filosofia e da ciência para libertar-se das potencialidades míticas da natureza, e neste processo de desmistificação abrange toda vida social, política e econômica do ser humano.

Com a razão, o espírito foi separado da natureza externa e interna dos homens, só assim, foi possível dominá-la e reprimir todos os desejos e anseios dos indivíduos, e, assim, contribuindo com a força do seu trabalho, pode-se agora gerar riquezas e construir sua própria natureza e cultura, com dispositivos tecnológicos da mais alta eficiência que garanta o controle de qualquer processo natural que aconteça.

Destarte a racionalidade técnica, trouxe o homem para um outro processo de mito e alienação, do próprio saber, como aponta Adorno (2002, p. 9) que “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena”. Todavia, o domínio da razão frente às técnicas tornou o homem refém de si, dominado pela regressão do esclarecimento, movido pela força do capital, que tornou-se o novo mito. Para Campos (2021) a razão não se preocupa mais com a reflexão, com as condições vitais da vida, mas é uma razão instrumentista, cujas técnicas visam ao lucro. Deste modo, o indivíduo justificado pelos ideais iluministas, cuja ânsia é o domínio da natureza, acabou em uma condição de objeto de seu próprio desejo dominante. Sobre isso, Matos (1993, p. 96) considera que:

Desde sempre o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. [...] O programa do Iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e eliminar a imaginação, por meio do saber. [...] 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.

Diante disso, é possível compreender, pelas considerações de Matos (1993) que no início dos tempos modernos, preconizava-se à razão, à ciência e à tecnologia o papel fundamental de libertar e emancipar os homens. Em contrapartida esse projeto não aconteceu, principalmente por jogar-se no engodo da fórmula, da regra, da probabilidade.

Em continuidade a essa discussão, Adorno e Horkheimer (1985, p. 8) atentam para dois movimentos a serem refletidos. Em relação ao primeiro,

Não é um simples processo de desmitologização: o fato de que ele tem origem no próprio mito encontra seu termo atual na mitologização do esclarecimento sob a forma da ciência positiva reflete o fato de que o conhecimento pela dominação da natureza tem lugar para assimilação dos processos de conhecimento e controle ao processo a naturais, e explica porque esse processo de dominação da natureza pode resultar paradoxalmente numa mais completa naturalização do homem totalmente civilizado.

Este excerto, nos aponta que o uso da racionalidade técnica, pode não atingir a objetividade ao qual se propõe, que seria o livramento do medo frente a potências da natureza, dado que, seu potencial está voltado para o domínio sobre a natureza. Este caráter regresso do esclarecimento, têm validado as atrocidades realizadas pelos seres humanos, nas mais diversas formas de barbárie, contra a natureza (biológica) e os outros humanos, como por exemplo, o extermínio judeu, presenciado na Segunda Guerra Mundial, nominado por holocausto.

O segundo movimento, em relação ao esclarecimento, apontado por Adorno e Horkheimer (1985) consiste em, apesar do termo nos levar a uma reflexão em relação a emancipação e a liberdade, não pode ser considerado como a luz do pensamento moderno, para além disso, resultaria em uma crítica profunda, o que leva ao desencantamento de seu otimismo. Para Zuin (2001), ao integrar e reconciliar pela força, grupos sociais diferentes entre si, cumpre-se o objetivo central da produção simbólica, pautada na mercantilização que é o fingimento de que a cultura em massa, possibilite a emancipação do coletivo.

Neste caso, os aparatos técnicos, consagrados pela modernidade, tornam-se um campo de exploração sistemática, quando o pensamento passa a ser imposto pelo indivíduo esclarecido e civilizado, que se apodera do saber e do controle, com a finalidade de dominação. E o que dá consistência para esta atrocidade cometida pela civilização moderna é que ela foi precedida pelo

Iluminismo. Este desenvolve-se na preponderância da razão, a luz natural, onde nada devia permanecer velado, a razão deveria emancipar o sujeito. O homem deveria ser destemido em saber, e assim destruiria todos os mitos com seu esclarecimento. Mas, por que então ocorreram, após este movimento, tantas guerras e genocídios, justamente no momento em que a sociedade deveria se encontrar no auge no saber? Adorno vai constatar que o esclarecimento ficou “[...] paralisado pelo temor da verdade. [...] a verdade não significa meramente a consciência racional, mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 13). Ou seja, o homem tornou-se cego e estático perante os fatos.

Por isso, seu pensar está sob a tutela do outro, não preocupa-se em questionar o que lhe é oferecido, pois, ele se reificou, reduziu-se a coisa petrificada, decaiu seu dinamismo e a reflexão, tornando-se puramente receptivo. A racionalidade técnica contemporânea, embasada no capitalismo e iluminado pela ciência positivista, deveria ter proporcionado uma vida mais digna aos homens, mas, pelo seu desenfreamento, acabou por mercantilizar até mesmo as próprias relações humanas, coisificando tudo e todos, em detrimento do poder. Contudo, o conceito de esclarecimento defendido por Adorno e Horkheimer (1985), se torna a alegação de sua compreensão na chamada mistificação das massas, o processo de racionalização do mundo ocidental é então concebido como: Indústria Cultural.

2.1.1 Arte em Tempos de Consumo: Reflexões sobre a Indústria Cultural

No contexto da Indústria Cultural, a experiência formativa se torna ameaçada pelos ditames do mercado e da lógica do consumo, gerando um processo de adaptação, identificação e negociação de sentido por meio da padronização da mercadoria em consonância com os ditames da utilidade supérflua da vida administrada pelo capitalismo tardio. De certa forma, o indivíduo é afetado pela Indústria Cultural que de modo fetichizante, impõe um modelo de vida, de comportamento, de imagem, de estética e, que na maioria dos casos, resta pouco ou quase nada de espaço e possibilidade para a autonomia do pensar crítico e expressivo (Oliveira e Pestana, 2021).

Sobre o processo constitutivo do conceito de Indústria Cultural,

historicamente surge no século XX, em 1947, com a publicação do texto intitulado por Adorno e Horkheimer de “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos”. Este contexto origina-se na Segunda Revolução Industrial na Alemanha onde se consolida o modelo capitalista, ou seja, o capitalismo tardio que segundo Adorno e Horkheimer (1985) pode ser compreendido como a expansão da globalização e dos mercados internacionais frente ao contexto de pós Segunda Guerra Mundial, onde há a produção em massa de bens de consumo e culturais, além de uma crise instalada pela captação exaustiva dos recursos naturais para a produção do contexto do capital.

Assim a expressão “Indústria Cultural”⁸, engloba a concepção de que a cultura é produzida como uma mercadoria, priorizando o lucro em detrimento da subjetividade e criatividade humana. Neste sentido toda a cultura já está previamente determinada, articulado para permanecer igual, “não há ponto sem nó”. Para Freitas (2008, p. 20), “[...] a Indústria Cultural recalca, reprime, a imaginação, fazendo as pessoas terem a satisfação de anular sua capacidade criativa, que sempre envolve prazer pelo esforço, pela atividade mental”. É neste prisma, que ao suprimir as faculdades criativas, que a Indústria Cultural se fortalece e se propaga. Adorno explicita que (2002, p.29) “nada deve permanecer como era, tudo deve continuamente fluir, estar em movimento. Pois só o triunfo universal do ritmo de produção e de reprodução mecânica garante que nada mude, que nada surja e que não possa ser enquadrado”.

Sobre o vocábulo Indústria Cultural, o pensador da Escola de Frankfurt, substituiu o termo Cultura de Massa pois, os defensores deste conceito acreditavam na cultura vinda espontaneamente das massas, mas o outro referia-se a manipulação dos detentores dos veículos de comunicação, por meio da arte como: cinema e o rádio. Assim, Benjamin; Horkheimer; Adorno; Habermas, (1983, p. 13) apontam que:

[...] não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo interessada nos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, a Indústria Cultural reduz a humanidade, em seu conjunto, assim como um de seus elementos, às condições que representam seus interesses.

Nesse contexto, a cultura se vê forçada a uma nova configuração

⁸ Termo criado e utilizado por Adorno, para se referir à produção em massa de cultura por meio do rádio, música na virada do século XX.

pautada na comercialização, padronização em sintonia com os ditames do mercado e do poder político totalitário. Na mesma esfera, a arte enquanto potência de resistência e liberdade se vê condicionada aos mesmos formatos da cultura. É nesse contexto que Adorno (1995, p. 14) combate em uma dupla frente: “a um tempo contra a falsa cultura e a favor da cultura”. Sendo assim, a consciência que é uma das possibilidades de reflexão da cultura e da arte, se vê como “oposição refletida”, que de certa forma é a expressão sobre o sujeito que tem o mundo exterior na própria consciência, mas que não se identifica com ele (Neuvald, 2015).

Ao distanciar-se da Indústria Cultural, a consciência pressupõe o pensamento no qual o indivíduo acolhe o mundo e relaciona-se por meio da crítica imanente (forma interrogativa e negativa com o conteúdo dele proveniente). Esse processo de distanciar-se é, nada mais, do que o processo de reconciliação forçada entre o sujeito e o mundo que se constitui pelo substrato da formação, cuja referência encontra-se na experiência estética e na arte como forma de superação da coisicidade e da lógica instrumental gerada pela Indústria Cultural. Assim, pela Teoria Estética (1970, p. 19) “a arte é a antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta”.

Em contraposição ao associar a Indústria Cultural e a arte, há uma perda de sua função enquanto potência de resistência, crítica e estranhamento autônomo e libertador do pensamento e expressão no mundo. A arte pelos moldes da Indústria Cultural se vê refém de um processo de padronização, mercantilização e standardização. É aqui que opera a vultosa crítica de Adorno (2002, p. 09) sobre “[...] a falsa identidade do universal e do particular”, uma vez que se acredita que o indivíduo e o todo se encontram reconciliados por meio da lógica do consumo e da mercadoria. A arte passa a ser produto e mercadoria, em que indivíduos buscam de maneira deliberada a aquisição como forma de inserção na sociedade do consumo, ou seja, como uma maneira de se sentirem parte de uma totalidade, do qual não querem se sentir totalmente isolados e ou excluídos.

Consequentemente, a arte mercadorizada se resume ao processo de promover uma visualidade instrumental que, de certa forma, potencializa o desejo pela aquisição do que efetivamente é a reflexão do conteúdo estético. A arte passa a ser representação de um contexto evidentemente marcado pelos padrões e forma social e política de estar no mundo. Nesse sentido, a arte veiculada pela

lógica do consumo descarta qualquer possibilidade de reflexão crítica, artística e filosófica contido em seu contexto.

Adorno (1995, p. 14) traz uma significativa contribuição sobre essa predileção da irreflexão pelo consumo em demasia.

Por esta via ele procurava escapar aos ditames de um pensamento enrijecido, coisificado, cuja aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la. Assim, a forma relaciona-se ao conteúdo do pensamento para Adorno.

Por conseguinte, a arte torna-se refém de uma insatisfação que se espalha na sociedade e, que se vê como antítese, o consumo, ou seja, a arte torna-se mais um aparato da Indústria Cultural, uma mercadoria a ser consumida e, que possa gerar a “tal” felicidade por conta da busca da satisfação pelo desejo consumista do indivíduo. De certa forma, a felicidade encontra-se presa aos produtos que poderão ser adquiridos ou que deverão ser desejados e, não está distante do mesmo sentimento de compra que se tem por um aparelho tecnológico, como é dos celulares, smartphones que a cada ano se renovam, com tecnologias mais avançadas e, gerando o descarte natural das coisas. Esse descarte pode se ampliar até mesmo no campo das relações humanas.

A estética tem sido utilizada demasiadamente para ilustrar os produtos da Indústria Cultural, e entregar cada vez menos o que promete. A beleza dos produtos e das embalagens suscitam no comprador uma certa euforia, que até poderia ser comparada com a felicidade, mas, ela é tão passageira que não se consegue distinguir o sentimento desencadeado pela compra. Para Haug (1997, p. 47)

Há muito esse ponto foi alcançado no reino das aparências da estética da mercadoria, o que absolutamente não significa que as mercadorias não possuam mais valor de uso, mas elas não cumprem quase nada daquilo que a estética da mercadoria promete. À medida que a estética da mercadoria é “recebida” pelo comprador, determinando seu comportamento - até mesmo em como gastar seu dinheiro-, ele se vê numa situação comparável ao Tântalo, ludibriado permanentemente pelas mais belas ilusões e necessidades - ao tentar apanhá-las, elas desaparecem.

Esse esvaziamento da funcionalidade dos produtos elaborados pela Indústria Cultural, tem cumprido bem seu papel, pois o consumidor, distraído

pela estética da mercadoria, tem se apropriado cada vez mais desse vazio. Haug (1997, p. 48) exemplifica “ele é e não é o que é, como a obra de arte surrealista”. Isto posto, o aspecto emancipatório da racionalidade foi deixado em segundo plano, dando destaque a razão instrumental, onde buscava-se o domínio técnico e científico da natureza, deste modo a Indústria Cultural, para Adorno (2002, p. 9) [...] se desenvolveu com a primazia dos efeitos, da performance tangível, do particular técnico sobre a obra, que outrora trazia a ideia e com essa foi liquidada. O particular, ao emancipar-se, tornara-se rebelde, e se erigira, desde o Romantismo até o Expressionismo, como expressão autônoma, como revolta contra a organização.

A arte baseada na racionalidade técnica, também denominada de sociedade administrada, cuja intencionalidade transforma objetos, pessoas, cultura em coisas, não obstante a própria arte se encaixa com mercadoria, sendo produzida em larga escala como meio de dominação e lucro. No século XX, a produção em massa dos meios de comunicação como: rádio, cinema e programas de televisão, tem favorecido monetariamente os grandes investidores, e tornando-se desejo do público. O que se justifica para Adorno (2002, p. 8)

O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito. O cinema e o rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos.

A consequência deste empacotado cultural é o conglomerado de músicas e repertórios musicais vendidos e produzidos abaixo do valor artístico, séries televisivas e filmes que banalizam as conquistas humanitárias e favorecem a normalização das barbáries, utilizando-se de scripts violentos e com roteiros possíveis de saber o início e o final da história. Assim, a baixa qualidade dos produtos artísticos vendidos pela Indústria Cultural é pertinente ao seu valor de troca, que se utiliza do discurso de mercadoria, o que não se considera com a arte. Adorno (2002, p. 8) assegura que:

a verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito. O cinema e o rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos

rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos.

O discurso da Indústria Cultural apresenta características que revelam sua profunda influência na sociedade. Antigamente, os consumidores de música e cinema dependiam de meios tradicionais, como rádios, cinemas e gravadoras, para acessar os conteúdos culturais. Entretanto, nos últimos anos, os serviços de *streaming*⁹ transformaram radicalmente o cenário com as plataformas: Netflix, Spotify, Globoplay e Amazon Prime Vídeo, visto que, não apenas alteraram o modo como consumimos conteúdo, mas também impactaram profundamente a produção, distribuição e até mesmo a forma como a cultura é entendida, em uma sociedade cada vez mais digitalizada. Esses serviços introduziram um novo modelo econômico na Indústria Cultural, oferecendo aos consumidores o acesso imediato aos conteúdos culturais, contendo uma enorme diversidade de obras e assim alterando a dinâmica do mercado.

Neste sentido, a Indústria audiovisual se utiliza de algoritmos que determinam quais conteúdos são promovidos nas plataformas, e estes priorizam as obras que garantem maior retorno financeiro, marginalizando artistas independentes e produções com menos valor comercial. Esse fenômeno não apenas limita a diversidade cultural, mas também reforça um ciclo em que o sucesso é medido pela popularidade em vez da qualidade artística. Como resultado, a Indústria Cultural se vê pressionada a produzir conteúdos que atendam às demandas comerciais das plataformas, em detrimento da inovação criativa.

Na sociedade competitiva, a propaganda preenchia a função social de orientar o comprador no mercado, facilitava a escolha e ajudava o fornecedor mais hábil, contudo até agora desconhecido, a fazer com que a sua mercadoria chegasse aos interessados. Ela não só custava, mas também economizava tempo-trabalho. Agora que o livre mercado chega ao fim, entrincheira-se na propaganda o domínio do sistema. Ela reforça o vínculo que liga os consumidores às grandes firmas. Só quem pode rapidamente pagar as taxas exorbitantes cobradas pelas agências publicitárias, e, em primeiro lugar, pelo próprio rádio, ou seja, quem já faz parte do sistema, ou é expressamente admitido, tem condições de entrar como vendedor no pseudo mercado. (Adorno, 2002, p.70)

A ascensão dos serviços de *streaming* alterou as práticas de produção cultural, pelo investimento massivo das plataformas, que para atrair

⁹ *Streaming* é uma tecnologia que permite a transmissão de conteúdos de áudios e vídeos sem necessidade de realização de downloads, pois é transmitido em tempo real pela internet, e pode ser acessado por diferentes plataformas de serviço.

produções originais e reter assinantes, disponibilizam todo tipo de produção cultural saturando o mercado e levando à banalização das produções. O foco em séries e filmes, visam o apelo imediato, o que acaba por desafiar normas estéticas ou narrativas. Para Adorno (2002. p. 38)

A reprodução mecânica do belo, que a exaltação reacionária da "cultura", com a sua idolatria sistemática da individualidade, favorece tanto mais fatalmente, não deixa nenhum lugar para a idolatria inconsciente a que o belo estava ligado. O triunfo sobre o belo é realizado pelo *humor*, pelo prazer que se sente diante das privações bem-sucedidas. Ri-se do fato que não há nada para se rir. O riso, sereno ou terrível, assinala sempre um momento em que desaparece um temor. Anuncia a liberação, seja do perigo físico, seja das malhas da lógica.

Além disso, os serviços de *streaming* tem um potencial de influenciar as normas culturais e sociais, servindo como molde das percepções sobre a cultura e a identidade das pessoas, em decorrência dos algoritmos que acabam mostrando o que os usuários devem ver e ouvir. Sobre este contexto, Adorno (2002, p.33) aponta uma crítica sobre a cultura alienante cultura alienante.

O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo — que desaparece tão logo se dirige à faculdade pensante — mas por meio de sinais. Toda conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada.

A Indústria Cultural apresenta sua função pelo entretenimento, fazendo seus usuários consumirem o que está exposto, visando justamente a ausência dos sentidos, por isso, a combinação entre diversão e esclarecimento não é vista como possível para Adorno, pois ela é um ponto de inflexão para sensibilidade de uma Arte autêntica. Adorno (2002, p .57) afirma que “A cultura industrializada dá algo mais. Ela ensina e infunde a condição em que a vida desumana pode ser tolerada. O indivíduo deve utilizar o seu desgosto geral como impulso para abandonar-se ao poder coletivo do qual está cansado.”

Outro ponto a ser observado da era digital, são vídeos de curta duração, gerados com os mais variados conteúdos, utilizados em plataformas e redes sociais de grande alcance, com rolagem infinita, assim como os *streamings* utilizam as características do usuário por meio de algoritmos, a partir de alguma característica como por exemplo: vídeos de animais uma vez que você os viu, eles aparecerão infinitamente de diferentes formas e contextos, os conteúdos são para

o consumo rápido, a ponto de não serem gravados na memória dos indivíduos. Todos esses aparatos utilizados pela Indústria Cultural para alavancar o consumo, também se utilizam de propagandas e produtos que passam a ser vendidos nos *trailers* e intervalos, levando a acessibilidade em todos os conteúdos audiovisuais produzidos, e sua propagação passa a alcançar a grande massa da população e ainda com o cunho de “arte”. Adorno (2002, p. 57) aponta que:

As situações cronicamente desesperadas que afligem o espectador na vida cotidiana transformam-se na reprodução, não se sabe como, na garantia de que se pode continuar a viver. Basta dar-se conta da própria inutilidade, inscrever a própria desconfiança, eis que já entramos no jogo. A sociedade é uma sociedade de desesperados e, portanto, a presa dos líderes.

A grande estratégia da Indústria Cultural é afirmar que o sujeito tem o poder de escolha, quanto a este ou aquele produto, mas no fundo, ele irá consumir o que está posto, a depender de seu poder econômico, assim, ele não tem escolha, o que fundamenta a frase de Adorno (2002), que a irracionalidade que permanece igual na sociedade, mesmo com toda a racionalização que existe. Freitas (2008, p. 18) afirma que “os produtos fornecidos pelos meios de comunicação em massa passam a ideia de que as necessidades que eles satisfazem são legítimas, próprias dos seres humanos como seres livres, que podem exercer seu poder de escolha quanto na verdade [...], acabam sendo meramente mais uma oportunidade de exercer seu poder de compra”.

A mercantilização da cultura e da arte, absorve a capacidade de esquematismo dos indivíduos, que na concepção kantiana é usado para designar o procedimento mental das percepções sensíveis aos conceitos fundamentais que se constituem por meio de categorias. Ainda, [...] já que a Indústria Cultural decompõe o que podemos perceber em suas partes elementares e as rearranja de um modo que lhe seja interessante, ela adquire o enorme poder de influir no modo como percebemos a realidade sensível – em última instância, na maneira pela qual percebemos o mundo (Duarte, 2002, p. 39).

Para Oliveira e Pestana (2021) a Indústria Cultural e a estética da mercadoria provocam nos indivíduos o brilho imediato no universo das coisas e, que ao passo que é consumido, seu valor é liquidado por uma questão de segundos, uma vez que novos desejos e aquisições surgem. Com a proliferação da arte via Indústria Cultural, as obras artísticas, por exemplo, se vêm escravas de um

consumismo inconsequente e raso. Conforme caminha a estética da mercadoria e os modismos artísticos, telas e obras de arte são espalhados em todos os espaços sociais públicos e privados, como forma de manifestação de uma evolução cognitiva e sensível em relação aos avanços da arte. Ou seja, não importa o aprofundamento crítico, artístico e filosófico do conteúdo da tela, desde que seja algo que se permite encontrar em vários outros lugares, enquanto linguagem comercial de uma certa modernidade. Sobre isso, Oliveira e Pestana (2021, p. 160) afirmam que:

Atualmente, a indústria cultural e a estética da mercadoria provocam-nos o brilho imediato no universo das coisas que, aos poucos, perdem seu encanto, quando a unicidade e a especificidade de valor de uso caminham na mesma proporção com o que é dissolvida nossa verdadeira essência, reduzindo-a ao processo produtivo e mercadológico e, conseqüentemente, revelando os sintomas do colapso da formação cultural nesse tempo social. Isso é imprescindível para o entendimento do conceito de indústria cultural, uma vez que ultrapassa uma situação cotidiana de consumo na esfera restrita do valor de um produto, alcançando uma dimensão instrumental que transforma o próprio pensamento dos indivíduos em mercadoria.

Conseqüentemente, o que interessa ao sistema da Indústria Cultural é a criação de um mundo em que a consciência se veja convertida ao processo de coisificação, ou seja, a um modo de dominação que se propaga em todas as esferas da vida humana, no sentido de fortalecer os vínculos comerciais e mercadológicos em detrimento das relações humanas emancipatórias.

Assim, a experiência formativa se vê enclausurada a um modelo de sociedade que se rende a uma lógica instrumental e técnica e, da mesma forma, a arte se reduz ao conjunto de habilidades técnicas e performances artísticas que se fortalecem na materialização do produto como forma de propaganda e consumo. Simultaneamente as expressões sensíveis, refinadas e formativas são reduzidas ao produto vendável nos grandes e pequenos comércios. A arte, longe dos preceitos adornianos, se alastra em todas as instâncias da vida moderna e, novas configurações são dadas as obras de arte, que agora deixam as telas para enveredar por caminhos diversos: estampas de camiseta, canecas, materiais de decoração, materiais escolares, acessórios etc.

O esclarecimento que alavancou as descobertas do saber é reificado mais uma vez, pois, além de ter se voltado apenas para a técnica, é utilizado como forma de poder sobre as massas, mistificando-a. Enfim, “[...] a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das

peças" (Adorno, 2002, p. 73). A mesma situação que acontece a partir das obras de arte, também é reconhecida na indústria cinematográfica, que reproduz situações cotidianas da vida humana e de seu processo de miserabilidade como uma continuação do filme assistido. Nesse processo em que a Indústria Cultural invade a arte cinematográfica, expropria desta experiência a capacidade imaginativa dos indivíduos, passando a oferecer um novo formato de produção cinematográfica que se espalha em ar de semelhança, ou seja, sempre há os seus finais que se prolongam em novas edições como forma de continuidade para as novas cenas.

As dinâmicas de produção da indústria cinematográfica lidam diretamente com a imaginação do homem, forja-se a tal ponto que a imaginação desses indivíduos passa a ser apenas aquela oferecida por ela, e neste percurso constata dois modos de manipulação: a primeira é de induzir a nos projetar como aquelas grandes celebridades, porém as massas encontram-se escaldadas com esta identificação. Então muda-se para uma segunda dinâmica, que no fundo tem o mesmo fim que a primeira, como Adorno (2002, p. 45) constata:

A fortuna não deve chegar para todos, mas para quem tira a sorte, ou melhor, para quem é designado por uma potência superior. Na maioria das vezes, a própria indústria do prazer, que é incessantemente apresentada como estando em busca dessa pessoa. As personagens descobertas pelos caçadores de talentos e depois lançadas em grande escala pelos estúdios são tipos ideais da nova classe média dependente. [...]. Assim, ela fixa para a espectadora, não apenas a possibilidade de também vir a se mostrar na tela, mas ainda mais enfaticamente a distância entre elas. Só uma pode tirar a sorte grande. Só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, está é para uma tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio e que, no entanto, jamais é.

De certa forma, a Indústria Cultural vai ludibriando seus consumidores com suas promessas fajutas, no qual descreve Adorno (2002, p. 37): "o hóspede há de se contentar com a leitura do menu. Nunca se chega ao objeto desejado". O que o autor quer afirmar está associado ao poderio da Indústria Cultural em fazer o consumidor achar que possui o poder da escolha e de possível realização de seus desejos, que são "[...] suscitado por todos os nomes e imagens esplêndidos, mas, sempre acabam com uma [...] opaca rotina da qual se queria escapar" (Adorno, 2002, p. 37). Isso se dá pelo fato que continuam sendo

indivíduos economicamente dependentes de seu próprio trabalho. E o seu poder de escolha, não acontece de fato, porque ao participar da produção dos bens culturais e artísticos, os homens adquirem os produtos que nem sempre necessitam, e estarão sempre precisando de um novo produto, participando de um ciclo interminável e vicioso via consumo.

No tocante ao processo de mercadorização da arte, pode-se atentar para o fato de que esta se desvia do caminho da autorreflexão como defende Adorno, percorre a lógica da mercadoria e consumo sujeitando-se à racionalidade instrumental e ao processo de formação danificada, ou seja, semiformação. A arte presente na esfera capitalista, forja um pensamento danificado, em que ao invés do indivíduo desenvolver a experiência do pensar crítico, sensível e expressivo como forma autônoma e livre, torna-se um escravo de obras de arte famosas, de nomes comercializados pela mídia e propaganda e, diante disso, são vítimas de um atrofiamento da consciência crítica, principalmente, porque suas escolhas não são livres, mas sim, já anteriormente determinadas pela Indústria da Arte e do Consumo. Assim, o esclarecimento se torna uma forma de obscurantismo intelectual e o saber uma forma de poder e manipulação fetichizante da Indústria Cultural. Ao indivíduo, cabe apenas a manutenção da ordem capitalista, pelo seu próprio processo de coisificação, o que de certa forma, caminha para uma nova forma de barbárie.

Pucci (2001) considera que numa sociedade danificada, há possibilidades de parir manifestações de barbárie em todas as esferas formativas e, há uma possibilidade pela Teoria Estética em Adorno de se pensar em um processo formativo gerador da autorreflexão crítica que deve se desenvolver enquanto esclarecimento geral, a começar pela primeira infância. Neuvald (2015) corrobora ao afirmar que o pressuposto formativo em Adorno é análogo à experiência estética, ou seja, a formatividade da experiência estética desde a educação infantil pode ressignificar o lugar da arte na formação enquanto possibilidade refinada da descoberta, da exploração e conhecimento do mundo, da leitura subjetiva e criativa do saber, a partir da experiência sensível e artística.

Desse modo, é por meio da experiência formativa estética que se tem a possibilidade de desbarbarização na educação e na formação humana, principalmente com o reconhecimento de que esse processo deve iniciar desde a

infância, como forma de promoção do novo, do belo, do diferente pela via da consciência crítica e da sensibilidade refinada do saber. Ainda, a partir desse encaminhamento, há uma possível aproximação com a educação voltada para a autonomia, assim como pressupõe Adorno (1995), de modo que venha a fortalecer o indivíduo em todo o seu processo formativo a resistir à pressão da coletividade em detrimento do particular.

Pelo caminho da arte que se distancia da indústria e mercadorização das coisas, é possível render-se a uma educação que permita a elaboração da história e o contato com o outro não idêntico e diferenciado (Adorno, 2002). Assim, a experiência formativa envolve a compreensão do presente como um momento histórico único, rejeitando as imposições culturais de barbaridades ocasionadas pela história. Isso significa libertar-se das limitações que a cultura e a educação já teriam determinado, permitindo um verdadeiro processo emancipatório. Essa abordagem busca romper com as condições objetivas que perpetuam as continuidades do passado.

2.1.2 A Arte como Mercadoria e a Expropriação do Belo pela Indústria Cultural

Assim, pode-se dizer que a Indústria Cultural é a forma original pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada no mercado e por este consumida. Numa sociedade em que todas as relações sociais são mediatizadas pela mercadoria, também a obra de arte, ideias, valores espirituais se transformam em mercadoria, relacionando entre si artistas, pensadores, moralistas através do valor de troca do produto (Freitag, 1986, p. 72)

A concepção de arte, esteve sempre atrelada a sensibilidade, a imaginação e a percepção do artista, na busca de representar o belo, por meio das expressões de emoções e desejos, e hoje em pleno século XXI, a arte precisa ser um instrumento de resistência capaz de alavancar críticas a partir da realidade social. Em contraposição, educar para a sensibilidade tem se tornado distante para os ideais sociais e políticos de nossa sociedade, principalmente, porque se refere a uma crítica à priorização da racionalidade técnica e quantitativa nas práticas educativas e sociais contemporâneas. Em vez de valorizar o desenvolvimento das capacidades sensíveis e emocionais dos indivíduos, a educação moderna tem se concentrado predominantemente em competências técnicas, que são mensuráveis e objetivas.

A Arte precisa educar para a sensibilidade e, isso implica cultivar a capacidade de percepção emocional, estética e ética. Trata-se de fomentar uma conexão mais profunda com a arte, a empatia, a reflexão crítica e a apreciação do mundo à nossa volta, aspectos fundamentais para o pleno desenvolvimento humano. Isso envolve a formação do sujeito como ser sensível — alguém capaz de perceber e se conectar com a diversidade de experiências humanas e com o mundo de uma maneira mais ampla e subjetiva (Furlan, 2024). Por esse motivo, o conceito de belo, é subjetivo, compreendido como particular e empírico. Schiller (2002, p. 12) corrobora ao afirmar que: “através do belo, o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão”.

A razão e sensibilidade da natureza humana é entendida por Schiller (2002) como mista e, uma não exclui a outra, devendo ambas estarem em harmonia, cabendo a cultura fazer esta ponte. Schiller (2002, p.12) “É mediante a cultura e a educação estética, quando se encontra no “estado de jogo” contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto suas capacidades intelectuais quanto sensíveis”. Então pela cultura, o homem deveria usufruir de suas potencialidades em favor da sua liberdade e emancipação. E esta se daria pela educação estética, onde as forças sensíveis, e a natureza racional, formariam homens dotados de liberdade. Para Schiller (2002, p. 13)

Contudo, deve-se notar, a “liberdade estética” é uma liberdade sui generis e não deve ser confundida de modo algum com liberdade ou autonomia encontrada na razão prática: “para evitar mal-entendidos, lembro que a liberdade de que falo não é aquela necessariamente no homem enquanto inteligência, liberdade esta que não lhe pode ser dada nem tomada; falo daquela que se funda a sua natureza mista.

A liberdade que a arte produz, é traduzida na própria expressividade humana, que é capaz de denunciar as amarras sociais, e individuais, por intermédio dos sentidos. Silva e Oliveira (2017), reconhecem que a liberdade que vem da arte, não pode ser sistematizada, mas precisa fluir, deixando que o pensamento se manifeste sem regulação, ou determinações políticas e sociais. Para isso, Adorno (1985), faz suas alegações quanto ao princípio essencial da arte, cujo esclarecimento, guarnecido da razão instrumental, provocou um estado de alienação objetiva do pensamento e da reflexão.

Diante disso, a sociedade capitalista utiliza a lógica mercadológica por intermédio da Indústria Cultural, expropriando o sentido primário do belo, ou seja a subjetividade e o reflexão crítica do mundo, em detrimento da dominação, por meio da formação cultural, social e econômica, condicionando os indivíduos à necessidade de consumo. Maia (2000, p. 22) “envolve toda a sociedade em um esquema totalitário que educa a sensibilidade numa espécie de ante educação dos sentidos”, que reforça e instrui o homem para a ausência de autonomia e para submissão.

À medida que a Indústria Cultural avança, a educação voltada para o que é sensível se deteriora, comprometendo a capacidade de ver o mundo de forma subjetiva. Esse desvio afasta o processo educativo da autorreflexão, levando a uma ausência de subjetividade e à fragmentação da natureza humana. Em vez de fomentar uma compreensão profunda e crítica da realidade, a educação se torna superficial, moldada por padrões homogêneos que limitam a individualidade e a expressão pessoal. Essa situação resulta em uma sociedade onde as pessoas se tornam menos capazes de questionar e refletir sobre suas experiências, e passam a considerar a razão objetiva e o desejo pelos bens materiais produzidos como único meio de satisfação e felicidade. Todavia, Maia (2000, p. 22) afirma que [...] talvez fosse possível à arte contrapor-se ao mundo e gerar uma contradição, pelo menos no campo das ‘ideias’, e relembrar uma felicidade que desconhecemos.

Por esta razão, a internalização desta anti-educação, é observar a obra de arte de modo fragmentado, atemporal, sem considerar sua denúncia e o gozo pela contemplação. O contrário não seria possível, mesmo que os sujeitos fossem capazes de se deleitarem da beleza artística exposta, visto que a mercadorização nega a liberdade, em detrimento da ideologia de capital e da razão instrumental. Maia (2000, p.26) considera que “em meio à infelicidade geral os lampejos de felicidade proporcionados pela fruição artística estão confinados a meros instantes que já contêm em si mesmos o amargor de sua efemeridade”.

Assim, a pseudoliberalidade e a falsa felicidade prometidas pela Indústria Cultural dependem de um controle social silencioso, no qual os indivíduos não se dão conta de seus próprios pensamentos, atitudes e ações, pois estão profundamente imersos em um sistema de manipulação que os condiciona. Complementando essa afirmativa, Freitag (1994. p.42) aponta que “o sujeito do

conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e o molda”. E a cultura passa a ser mais um instrumento do sistema capitalista para a alienação. A evidência disso é a reprodução de criações artísticas em produtos que serão comercializados e consumidos, sem nenhuma reflexão crítica do que representa a obra, tornando o mercado da arte um instrumento de sedução e domínio, excluindo qualquer possibilidade da produção da sensibilidade e da expressão humana.

Adorno (2002), ressalta que a Indústria Cultural, tornou a arte em entretenimento, para que seus consumidores encontrem um alento, por meio do divertimento, para conseguirem enfrentar suas condições alienantes de trabalho. Mas dessa forma, anestesia-se a realidade, mantendo a força de reprodução do próprio sistema.

Mas com a acessibilidade dos produtos "de luxo" em série e com seu complemento, a confusão universal, tem início uma transformação no caráter de mercadoria da própria arte. Esse caráter nada tem de novo: só o fato de se reconhecer expressamente, e o de que a arte renegue a própria autonomia, enfileirando-se com orgulho entre os bens de consumo, tem o fascínio da novidade. A arte como domínio separado foi possível, desde o início, apenas como burguesa. Mesmo a sua liberdade, como negação da funcionalidade social que se impõe pelo mercado, permanece essencialmente ligada ao pressuposto da economia mercantil. As puras obras de arte, que negam o caráter de mercadoria da sociedade já pelo fato de seguirem a sua própria lei, sempre foram, ao mesmo tempo, também mercadorias: e à medida que, até o século XVII, a proteção dos patronos defendeu os artistas do mercado, estes eram sujeitos, em troca, aos patronos e a seus propósitos. A liberdade dos fins da grande obra de arte moderna vive do anonimato do mercado. As exigências deste são tão complexamente mediadas que o artista permanece isento, seja apenas em uma certa medida, da pretensão determinada: pois sua autonomia, simplesmente tolerada, foi acompanhada, durante toda a história burguesa, por um momento de falsidade, que se desenvolveu por último na liquidação social da arte. Beethoven, mortalmente enfermo, que lança longe de si um romance de Walter Scott exclamando: "Este escreve por dinheiro!", e que, ao mesmo tempo, usufrui da venda dos últimos quartetos — suprema recusa do mercado — revela-se um homem de negócios, ainda que teimoso e nada esperto, oferecendo o exemplo mais grandioso da unidade dos opostos (mercado e autonomia) na arte burguesa. Vítimas da ideologia são aqueles que ocultam a contradição, em vez de acolhê-la, como Beethoven, na consciência da própria produção. (Adorno, 2002, p.63)

A ideologia da indústria é o negócio, o lucro. E seu poder provém da “[...] sua identificação com a necessidade produzida [...]” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 113), e a grande necessidade dos consumidores, é a ávida busca de diversão. “A indústria cultural está corrompida, mas não como uma Babilônia do

pecado, e sim como catedral do divertimento de alto nível” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 118), pois através da diversão, o homem quer esquecer-se do sofrimento, não quer pensar em nada. A expressão "Babilônia do pecado" remete a uma imagem tradicional de decadência moral e corrupção total, associada a uma cidade de excessos e desordem, no caso a sociedade capitalista vigente. Em relação a expressão "catedral do divertimento de alto nível", Adorno e Horkheimer (1985) faz menção à Indústria Cultural e à sua natureza fetichizante e sedutora que disfarça suas intenções manipuladoras por trás de uma fachada de entretenimento "elevado" ou "sofisticado". Ou seja, ao invés de ser uma força abertamente destrutiva ou corrompida de maneira visível, como uma "Babilônia", a indústria cultural se apresenta de forma atraente, como algo que proporciona prazer e cultura "de alta qualidade" (Adorno e Horkheimer, 1985).

Consequentemente, “o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação [...]”. Isso se dá pela Indústria Cultural e seu poder de manipulação que, mesmo apresente-se de forma refinada e “nobre”, está, de fato, corrompida por seu papel em massificar, homogeneizar e controlar a experiência cultural e a reflexão crítica da sociedade. Agora a própria liberdade é reproduzida e funciona pelas leis de mercado. Adorno (2002, p. 115) indica que;

Quando se aceita como verdadeiro o pensamento de Marx, de que na sociedade burguesa a força de trabalho tornou-se mercadoria e, por isso, o trabalho foi coisificado, então a palavra hobby conduz ao paradoxo de que aquele estado, que se entende como o contrário de coisificação, como reserva de vida imediata em um sistema total completamente mediado, é, por sua vez, coisificado da mesma maneira que a rígida delimitação entre trabalho e tempo livre. Neste prolongam-se as formas de vida social organizada segundo o regime do lucro.

Sobre o trabalho, é possível pensar no que formularam Marx e Engels no século XVIII, a tese crítica da sociedade capitalista com base no sistema econômico caracterizado pelo consumo e alienação motivada pela propriedade privada, por intermédio da exploração do capital para o bem e acumulação de riquezas da classe dominante. O trabalho tornou-se dividido, e sobre este processo a força objetiva que está nele empregado, domina o homem de tal forma, contra qual ele nada pode. A alienação pertencente à estrutura de trabalho no sistema capitalista, impede a liberdade dos indivíduos, decorrendo assim o fetichismo da

sociedade capitalista.

Para tanto, o significado da palavra fetiche em alemão é feitiço, encantamento, mistificação. Para discutir a forma mercadoria, Marx afirma que há uma dualidade no conceito, que seria a forma como a mercadoria se apresenta, o processo que as transformam em mercadoria em algo atribuído valor e a relação que elas estabelecem no mercado. O fetiche está na alteração da percepção da realidade, que apresenta a mercadoria como algo comum corriqueiro, mas, que também tem um caráter místico que é o seu valor. Neste sentido, a relação que a sociedade instaura em primeiro lugar é a relação entre a mercadoria e não mais as relações entre pessoas, ou seja, o capitalismo transformou o modo de vida das pessoas, que agora se organizam para produzir, reproduzir, barganhar, por meio da troca.

Por esta razão, o capitalismo pode ser compreendido como o domínio do capital sobre a sociedade, e sua força de mando são as coisas que são produzidas e o seu valor não as relações entre os sujeitos. Então este sistema, suga o trabalhador utilizando sua força de trabalho para gerar valor, o que gera o apagamento das relações entre pessoas, ao não reconhecer o processo histórico de como as mercadorias foram feitas e o que se instaura é a concepção mística que as mercadorias estabelecem entre si, nesta concepção é atribuído à mercadoria um valor simbólico, transcendente ao que o produto representa e não o real.

No entanto Adorno, atribui o fetichismo um caráter objetivo e subjetivo, considerando não apenas o valor atribuído ao uso da mercadoria, mas também, o valor ideológico na psique, que torna o ser humano palpável, concreto assim como a mercadoria. Esse processo de coisificação do sujeito é denominado por "*bildung*", ou seja, a transformação dos sujeitos em um ser universal, genérico, onde suas relações e individualidades são apagadas em detrimento do todo. Adorno (2002, p. 46): "a indústria cultural perfidamente realizou o homem como ser genérico. Cada um é apenas aquilo que qualquer outro pode substituir: coisa fungível, um exemplar. Ele mesmo como indivíduo é absolutamente substituível, o puro nada, e é isto que começa a experimentar quando, com o tempo, termina por perder a semelhança.

A ampliação do conceito de fetichismo por Adorno, coloca a cultura

e a arte, neste contexto. Para Silva e Oliveira (2017, p. 6), “ao se tornar mercadoria, a obra de arte se fetichiza. Neste sentido, o proprietário se adorna de coisa, ao consumir, pensando, contudo, que consegue fazê-la durável porque integra a si”. Assim, a visão da arte que está contemplada neste sistema de mercado, via Indústria Cultural, influencia de tal modo seus usuários, que se conformam e adaptam seus pensamentos e comportamentos expropriando a subjetividade e o belo, em detrimento da padronização e da própria individualidade, tornando inviável uma arte autêntica.

Tudo tem valor somente enquanto pode ser trocado, não enquanto é alguma coisa de *per se*. O valor de uso da arte, o seu ser, é para os consumidores um fetiche, a sua valoração social, que eles tomam pela escala objetiva das obras, torna-se o seu único valor de uso, a única qualidade de que usufruem. Assim o caráter de mercadoria da arte se dissolve no próprio ato de se realizar integralmente. Ela é um tipo de mercadoria, preparado, inserido, assimilado à produção industrial, adquirível e fungível, mas o gênero de mercadoria arte, que vivia do fato de ser vendida, e de, entretanto, ser invendável, torna-se — hipocritamente — o absolutamente invendável quando o lucro não é mais só a sua intenção, mas o seu princípio exclusivo. (Adorno, 2002, p. 65)

Posto isto, Williams (2007) elucida que a sociedade contemporânea tornou a arte a força produtiva para a reprodução do capital, que está subjetivamente aplicada para este fim. A Indústria Cultural, alicerçada no capitalismo tardio, organiza a arte para promover a si e seus produtos. A função mimética que a arte possuía (que é a ideia de que ela imita, criando e reproduzindo o que é real), transformou-se, denominando-se assim a regressão da mimética. A arte utiliza o método de antecipar a própria imitação pelo sujeito e faz com que o consentimento que ela deseja despertar pareça algo que permanece. O movimento de pensar a arte como espaço de liberdade, na era da reproduzibilidade, transforma em objeto a obra e o artista em detrimento das funções do mercado e do lucro veloz.

Destarte, em Adorno (2002, p. 16) há a afirmação de que “o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da Indústria Cultural”, entre eles a educação e a instituição formativa, que acabam por reproduzir e se alimentar da arte enquanto mercadoria. A consequência desse modelo de adaptação da arte enquanto mercadoria provoca a expropriação da subjetividade e da liberdade para se fazer a arte, e quando há este esfacelamento da liberdade e da expressão artística enquanto belo, o que resta no processo de educação e formação, é a reprodução

via Indústria Cultural dos padrões, dos modelos, das técnicas.

Pensando assim, desde a educação infantil, deve-se pensar em um projeto formativo de resistência ao que se tem instituído enquanto arte pela lógica do consumo e da produção. Em contraposição, a arte na educação infantil precisa fomentar desde a primeira infância, a manifestação do novo, do belo, do diferente, do estranhamento, da crítica, da criatividade, da sensibilidade refinada ao olhar, ou seja, para Adorno (1970) a Arte deve ser um espaço de autenticidade, autonomia e emancipação, portanto uma expressão genuína e não apenas um meio para o cumprimento de expectativas sociais e econômicas.

Em relação a Arte enquanto sensibilidade refinada ao olhar, Adorno (1970) esclarece que é um meio para desenvolver a sensibilidade crítica. No ambiente da educação infantil, isso significa ensinar as crianças a observarem, questionar e interpretar o mundo ao seu redor de forma sensível e criativa. Essa abordagem ajuda a construir uma base para a autonomia intelectual e emocional, permitindo que elas resistam à conformidade imposta pela sociedade de consumo.

O mais curioso é que, embora a infância não tenha sido um tema central nas obras de Theodor Adorno, suas ideias apresentam uma profunda afinidade com as reflexões de seu parceiro intelectual Walter Benjamin (2002). Benjamin (2002) dedicou-se de maneira significativa à infância em seus escritos, destacando a importância da experiência autêntica e formativa na construção da identidade. Essa experiência, ao permitir o desenvolvimento da subjetividade, é potencializada pela reflexão crítica e pela aproximação com a Arte em sua essência, configurando-se como um elemento indispensável para a formação humana.

No mundo dos pequenos, “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando-a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico (Benjamin, 2002, p. 69). Sob tal condição a experiência formativa que a educação infantil deve fazer, é primeiramente pelo distanciamento dos produtos oferecidos pela Indústria Cultural, e retomada da condição de aparato histórico e cultural que produz em primazia indivíduos emancipados, leitores do mundo e de suas práticas.

Por meio de Benjamin (2002), é possível compreender que a

infância é um tempo de encantamento e descoberta, onde as crianças interagem com o mundo de maneira única e criativa. Essa perspectiva contrasta com a visão crítica de Adorno (1995) sobre como as estruturas sociais podem restringir essa liberdade criativa à medida que as crianças crescem e se tornam parte do sistema capitalista. A conexão entre Adorno (1995) e Benjamin (2002) nos convida a refletir sobre como o ambiente sociocultural impacta a infância e a subjetividade da criança. Enquanto Benjamin celebra o potencial imaginativo das crianças, Adorno alerta para os riscos da conformidade e da alienação que podem surgir ao longo do desenvolvimento. Assim, mesmo sem uma análise direta da infância, o diálogo entre os dois pensadores amplia o entendimento das complexidades envolvidas na formação da identidade e na experiência humana, contribuindo para uma visão dos desafios da formação individual em uma sociedade que busca a todo custo padronizar as experiências humanas.

Contudo, embora Adorno (1995) não tenha se aprofundado no tema infância, suas críticas à Indústria Cultural, revelam como as estruturas sociais podem limitar e impactar nas experiências formativas dos sujeitos, inclusive das crianças. Por conseguinte, a Arte defendida por ele tem a capacidade de libertar da monotonia que a Indústria Cultural impõe, da formação de sujeitos homogêneos, que consomem tudo o que é produzido passivamente e construir capacidade crítica diante das imposições da sociedade contemporânea.

Consequentemente, a Teoria Estética em Adorno (1970) reforça a necessidade de um projeto formativo que, desde a educação infantil, contrarie a mercantilização da arte e valorize a experiência estética genuína. Isso envolve fomentar o novo, o belo, o diferente e o crítico, permitindo que a arte atue como um campo de expressão autêntica e de transformação. Assim, ao invés de ser reduzida a uma ferramenta de entretenimento ou distração, a arte na educação infantil pode ser um meio de despertar a criatividade, refinar a sensibilidade e estimular a crítica ao mundo institucionalizado e ao consumo padronizado.

3 ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES CRÍTICAS E FORMATIVAS

Esta seção tem como objetivo refletir o papel da arte na educação infantil, com foco no processo de desenvolvimento das experiências formativas para crianças de até cinco anos de idade. A discussão se insere no contexto contemporâneo, em que a educação infantil é reconhecida como uma etapa essencial para a promoção do desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões sociais, afetivas, cognitivas e motoras, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Ainda, busca explorar a articulação entre arte e educação infantil, analisando criticamente a mercantilização da arte, uma problemática amplamente discutida por Adorno (1970) em sua obra "Teoria Estética". Sob os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, propõe-se refletir sobre a Arte como um campo que transcenda a mera releitura mecânica de obras de artistas renomados ou a simples matematização de técnicas e habilidades motoras. Para isso, é essencial, primeiramente, compreender o contexto em que essa "suposta arte" se manifesta, principalmente a partir da seguinte indagação: a) Qual o papel da educação infantil em relação ao ensino de arte na formação da criança no contexto atual? Em seguida, busca-se analisar como o ensino de arte tem sido estruturado nessa etapa educacional, além de investigar as possibilidades de um projeto educacional que vise a emancipação humana por meio da formação estética na infância.

De certa forma, busca-se um olhar mais atencioso para a formação crítica das crianças a partir de práticas educativas que visem a emancipação a partir da arte enquanto potência da sensibilidade e reflexão e, que seja uma antítese a arte que vem sendo propagada pelos espaços formativos que, de certa forma, estão rendidos aos moldes da Indústria Cultural. Para isso, primeiramente é fundamental entender sobre a infância e a educação infantil do ponto de vista histórico, legal e pedagógico.

3.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES HISTÓRICOS, LEGAIS E PEDAGÓGICOS

Partimos do pressuposto de que a infância constitui a primeira e uma etapa singular no desenvolvimento humano. Por isso, é fundamental que ela

seja cuidadosamente pensada, organizada e promovida de forma a garantir o pleno desenvolvimento de todas as suas dimensões: afetiva, social, intelectual, linguística e físico-motora. Contudo, a consolidação desse reconhecimento só ganhou força com o processo de modernização da sociedade. Na contemporaneidade, a infância é compreendida, vivenciada e historicamente construída de diferentes maneiras, variando conforme os contextos culturais e sociais nos quais está inserida. Com isso, a concepção de criança também ganha um novo olhar, necessitando de ressignificação em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos pequenos, principalmente no que se refere ao contexto da educação infantil. No Brasil, essas mudanças não ocorreram de forma abrupta, mas começaram a se manifestar com a Revolução Industrial e as transformações nos grandes centros urbanos.

Com o avanço das atividades fabris as mulheres passaram a trabalhar fora ingressando no mercado de trabalho, e este novo contexto social gerou outros, pois agora a mulher necessitava de um lugar para deixar seus filhos. Neste contexto histórico surgem as creches, a educação de cunho assistencialista era responsável pelos cuidados das crianças pequenas, durante a jornada de trabalho da mãe. Rizzo (2003, p. 31) ressalta sobre a oferta deste atendimento.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.

Este novo arranjo social, estava sob a competência da Secretaria de Assistência Social e somente com a Constituição Federal de 1988, é que as instituições que faziam este atendimento passaram a ser delegadas pela Secretária de Educação e confirmadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Então, o que temos até aqui, é uma reflexão sobre o surgimento do sentimento de infância e lugares que pudessem atender as crianças, não de maneira meramente assistencial, mas educativo, no sentido de garantir seu pleno desenvolvimento, uma vez que agora é vista como alguém que possui necessidades específicas e direito a uma educação com mais dignidade e qualidade.

Historicamente, as primeiras instituições voltadas para a infância

surgiram com o objetivo de atender crianças em situação de abandono. Um exemplo marcante é a "Roda dos Expostos", criada em 1832 no Rio de Janeiro, em resposta à crescente urbanização dos centros urbanos. De acordo com Paschoal e Machado (2009) e Marcílio (1997), no Brasil, a Roda dos Expostos foi, por muito tempo, a única instituição destinada ao acolhimento dessas crianças, permanecendo em atividade até aproximadamente a década de 1950. Nesse contexto, duas realidades sociais distintas se consolidaram. A primeira envolvia crianças de famílias pobres, frequentemente abandonadas devido à falta de recursos ou exploradas como mão de obra barata, uma vez que a prioridade dessas famílias era a sobrevivência. A segunda realidade dizia respeito aos filhos de mães solteiras de famílias abastadas, que, diante de uma gravidez indesejada, acabavam por deixar os filhos aos cuidados dessas instituições.

Nessa época, a concepção de criança e infância ainda estava em processo de construção. Embora já se reconhecesse que a criança não era simplesmente um adulto em miniatura, conforme observa Rizzo (2003, p. 37), ela ainda era vista como “[...] um objeto descartável, sem valor intrínseco como ser humano”. No contexto do atendimento infantil, predominavam abordagens assistencialistas, com pouca ênfase em aspectos educacionais. Apesar de algumas tentativas de preparar as crianças para a vida adulta, o treinamento oferecido era puramente instrutivo, desprovido de um currículo formal ou de uma perspectiva pedagógica mais ampla.

As preocupações higienistas, ainda influenciadas pelas inquietações herdadas do século anterior, emergiram como uma resposta direta aos elevados índices de mortalidade infantil que alarmavam a sociedade da época. Médicos e higienistas da época acreditavam que as doenças eram fenômenos sociais que afetavam todos os aspectos da vida humana, incluindo epidemias relacionadas à falta de higiene e à desnutrição. Dessa forma, as inquietações em relação à infância emergiram, a partir desses grupos específicos. No entanto, a filantropia era a responsável pelo atendimento das crianças nas creches, sendo os poderes públicos ausentes desta responsabilidade, perdurando essa situação no Brasil até o fim do século XX, Rizzo (2003, p. 38).

A educação pré-escolar do pobre continuou, ainda por muitos anos, sendo responsabilidade filantrópica, de caráter assistencialista e eventual,

especialmente, e dependente das intenções das primeiras damas, que, na expectativa da falta do que fazer, ocupariam assim o seu tempo, dando vazão aos seus instintos de proteção à infância.

No Brasil, os atendimentos realizados para a infância surgiram em passos lentos, a educação da infância administrada pelo poder público, se deu por volta de 1941 com a criação do serviço de Assistência ao Menor - SAM, que tinha como objetivo abrigar menores desvalidos, em regime disciplinar. Para Souza (2020, p. 64)

O Serviço de Assistência a Menores (SAM) foi criado para sistematizar, fiscalizar, regulamentar as verbas orçamentárias destinadas à Assistência Social e para ser um orientador técnico e pedagógico das instituições oficiais e privadas de atendimento ao menor desvalido e delinquente. Era um órgão burocrático e técnico que atendia às reivindicações da sociedade e à política de controle social instituída no país.

Até então, a preocupação com a infância no Brasil focava principalmente nas crianças pobres, marginalizadas pela sociedade, muitas vezes abandonadas e vagando pelas ruas. O objetivo era prevenir as desordens geradas por essa realidade e tentar recuperar aqueles considerados "desviantes", uma abordagem herdada do movimento higienista. Apesar da crescente influência internacional sobre a valorização da infância, o Brasil avançava de forma lenta, com esforços limitados para que o Estado implementasse políticas públicas voltadas para o campo educacional.

Em 1959, a Organização das Nações Unidas- ONU, aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, que visava no princípio sétimo o atendimento gratuito e obrigatório de todas as crianças no primeiro grau. Este documento foi um marco norteador em relação ao atendimento de crianças na escola. Assim, houve alterações legais em torno da Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961, que pretendia atender crianças menores de sete anos em creches e jardins de infância. No Brasil, pela primeira vez, o estado cita o atendimento de crianças pequenas em instituições próprias.

Em 1970, com SAM extinguido, as discussões sobre a infância são consideradas prioridades sociais e políticas, salienta-se que as influências internacionais em torno da infância, foram necessárias para a construção da educação infantil que se tem hoje. Para Kramer (1995), a educação voltada para a criança, tinha um cunho prático de servir a pátria. Todo interesse em torno dos

pequenos era gerado pelo pensamento de ofício, afinal, a formação de uma pátria se dá ainda na infância, com a maior idade poderiam se alistar no exército, aeronáutica e marinha, formando assim um país forte, de bons homens.

Em 1988, depois de amplos debates acerca do tema criança, infância, aprova-se a Constituição Federal, que irá nortear o Estados e o tipo de educação que deverá ser proposto para a infância.

3.1.1 A Educação Infantil e a Legislação na Contemporaneidade

Durante a maior parte da história do Brasil, o atendimento educacional de crianças, se deu de forma assistencial por entidades filantrópicas, que tinham como principal objetivo tirar as crianças da rua. Com a Constituição Federal de 1988, os rumos da educação e da concepção de infância passaram a ser um direito constitutivo e legalizado, assim como descrito no artº 205 (Brasil, 2003, p. 201): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Essa citação, extraída da Constituição Federal do Brasil de 1988, reflete a ideia de que a educação deve ser um direito universal, acessível a todos, e que é responsabilidade tanto do Estado quanto da família. Além disso, destaca a importância da colaboração entre a sociedade e esses dois atores (Estado e família) para garantir que a educação seja promovida de maneira eficaz. Nesse sentido, o objetivo principal da educação infantil é o pleno desenvolvimento da pessoa em suas diversas dimensões: social, afetiva, cognitiva, física e moral, uma vez que a educação deve preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, ou seja, para que possam participar ativamente da sociedade, tomando decisões informadas e exercendo seus direitos e deveres (Brasil, 1988).

Ainda, a oferta como dever do Estado no artº 208 garante no inciso IV o “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;” (Brasil, 2003, p.202), sendo um passo inédito até então, dado às políticas públicas anteriores que reconheciam o direito nas séries iniciais, ou seja, acima de sete anos. Porém o inciso V, vem ao encontro com a discussão do objetivo desta pesquisa, “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação

artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 2003, p. 203). O destaque neste inciso vai para a afirmação “criação artística”, que prevê a todas as crianças a experiência da arte, nos mais elevados níveis. Assim, a visão de Hegel (1997) pode ser analisada à luz dos conceitos fundamentais da filosofia hegeliana sobre arte, educação e desenvolvimento humano como uma forma de promoção da liberdade e da racionalidade humana. Embora o filósofo não trate diretamente da experiência da arte para todas as crianças como uma questão pedagógica específica em sua obra, a ideia de que a arte é um veículo importante para o desenvolvimento humano e a formação do indivíduo está implícita em sua teoria estética.

O acesso à arte, em Hegel (1997), contribui para o desenvolvimento da liberdade, da razão e da consciência, o que ressoa com a educação como capacitação do indivíduo para entender e vivenciar a arte de maneira profunda, permitindo-lhe perceber a totalidade do mundo e das ideias através da estética. Em contraposição, a arte não é apenas um objeto de prazer sensível, mas uma forma de conhecimento profundo das ideias, que se manifesta por meio de formas materiais e sensíveis.

E ao relacionar a criação artística enquanto experiência da arte nos mais elevados níveis, Hegel (1997), em primeiro lugar, concebe a arte como uma manifestação do Espírito, que se desenvolve através da história e se expressa por meio de formas sensíveis e concretas. Para ele, a arte não é apenas uma forma de prazer estético, mas também uma forma de conhecimento e de revelação das ideias. A arte é um meio pelo qual a consciência humana se aproxima da verdade, buscando a harmonia entre o sensível e o racional. Portanto, para Hegel, a arte na expressão “o elevado nível” é um dos modos mais refinados de manifestação da liberdade humana e do pensamento, sendo capaz de expressar ideias abstratas de maneira concreta.

E ao relacionar essa concepção de Arte de Hegel (1997) ao trabalho na Educação Infantil, significa que a educação artística deve ser abordada de maneira significativa e estimulante, permitindo que as crianças não apenas consumam arte (observando ou ouvindo), mas também participem ativamente de sua produção e criação. A ideia de “nos mais elevados níveis” sugere que essa vivência deve ir além do básico ou superficial, incentivando a exploração criativa, a

reflexão e a expressão de forma complexa, através de diversas formas de arte, como pintura, música, dança, teatro, entre outras.

Através de práticas artísticas variadas, como pintura, música, dança e teatro, as crianças podem explorar a arte como uma forma de libertação e autoconhecimento, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de si mesmos e do mundo ao seu redor, alinhado com o conceito hegeliano de que a arte é um meio para a elevação da razão e da liberdade no desenvolvimento humano. Nesse sentido, a participação ativa das crianças na criação artística permite que elas se conectem de forma mais profunda com a arte, possibilitando uma vivência que promova o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais, assim como a expressão de suas próprias potencialidades.

Na contramão da Arte na perspectiva hegeliana, há arte reduzida aos ditames da Indústria Cultural que, de modo geral, limita a capacidade crítica e criativa dos indivíduos, pois, em vez de promover a reflexão e a autonomia, essa indústria molda as pessoas para que elas se conformem aos valores e normas estabelecidos pela sociedade capitalista e, conseqüentemente, a arte por esse viés é rendida pelo entretenimento e reduzida a bens de consumo, feita para ser reproduzida em massa e consumida passivamente. Nesse segmento, a criatividade é substituída pela repetição, e o potencial emancipador da arte é subvertido para garantir que os indivíduos sigam os padrões estabelecidos pela sociedade, sem questioná-los.

Adorno (1995) esclarece que a Indústria Cultural se constitui ética e politicamente no processo produtivo. E o conceito de semiformação¹⁰ é a base que estrutura a dominação social, que é muito mais profunda que apenas uma manipulação política. Para Adorno (1995, p. 21)

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente.

Sobretudo, promover uma experiência do concreto sensível, com

¹⁰ Adorno (1995) usou esse termo, especialmente no contexto da sociedade capitalista, para descrever uma forma de educação que, embora ofereça algum nível de conhecimento e desenvolvimento intelectual, falha em fornecer uma verdadeira formação crítica e emancipatória para os indivíduos. A semiformação é, portanto, uma espécie de formação incompleta ou danificada.

uma educação de qualidade que ofereça a arte para além de releituras, e pinturas mecânicas para crianças e fora dos parâmetros da Indústria Cultural. Para Kramer (2000, p. 5) a infância se concebe quando

[...] reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Outro tópico relevante proposto na Constituição Federal (1988) é o artigo 206, em que afirma que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 2003, p.201). As novas concepções nacionais democráticas, foram estendidas até as escolas, com base nos princípios: de participação, fiscalização, e descentralização, onde todos os agentes internos e externos ao ambiente educacional pudessem promover uma educação mais elevada histórica e socialmente aos educandos, entretanto, a dívida externa que já havíamos acumulado e com a discussão do combate à pobreza os órgãos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros) de investimentos financeiros, solicitaram algumas reformas em vários setores dentre eles a educação, e essas reformas atenderam ao viés neoliberal, e ao recrudescimento das políticas de bem estar social.

A implementação dos vários documentos normativos ao longo da década de 90, foram regidos depois da Conferência de Jomtien (1990) cujo debate se intitulou como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e as principais problemáticas levantadas nesta conferência foram:

[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (Onu, 1990).

Assim, alavancados pelos princípios internacionais das agências

como: UNICEF e ONU, a educação sofreu alterações propostas pelos órgãos internacionais, cujo objetivo era impor em todas as esferas sociais, inclusive a educação, a lógica de mercado, alterando as concepções de vida de cada indivíduo. E esse movimento é uma das formas do capitalismo se materializar para permanecer hegemônico.

O que já havia sido discutido nas análises adornianas corrobora que tudo está sob o crivo da Indústria Cultural, inclusive a educação. O princípio das políticas públicas educacionais era a democratização, a universalização do acesso e a gestão democrática, que deveriam formar os cidadãos autônomos para essa sociedade, mas, toda a qualidade educacional, ganhou uma nova interpretação, a de produção. A formação humana deveria ser capaz de criar cidadãos produtivos para o mercado de trabalho. Toda a educação é voltada para a lógica mercadológica, onde o desempenho e as habilidades precisam ser medidas, sob um discurso de eficiência e qualidade. Tanto no viés neoliberal, quanto pelos moldes da Indústria Cultural, a subjetividade é desintegrada, pois o sujeito passa a ser empreendedor de si mesmo, desmantelando o que é coletivo. O que somente a subjetividade é capaz de fazer com cada indivíduo, torna-se comum, todos são, pois o objetivo agora torna-se meta, apenas uma estratégia de marketing da vida humana.

Os marcos históricos das novas legislações pós Constituição Federal de 1988, é o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA lei nº 8.069/90, (Brasil, 1990), o Artigo 54 reafirma o que já está proposto na Constituição Federal de 1988, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente educação básica obrigatória e gratuita em idade própria, acesso aos níveis elevados de ensino, atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”, entretanto em 2016 revogou-se o inciso IV da lei de 1990, prevendo a então o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”, ambos os textos garantem a criança o direito à educação em ambiente escolar.

A tentativa de propor uma democratização na educação gerou diversas expectativas em torno da educação e dos cuidados das crianças menores, especialmente depois das promulgações das leis de 1988, e asseguraram as crianças e os adolescentes como indivíduos de direito humanos, como propõe o

artigo Art. 3º: (Brasil, 1990).

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade

Com o avanço das discussões em torno da infância e da qualidade da educação se formularam mais dois documentos, a Política Nacional de educação infantil em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9.394/96, o primeiro texto, relata “Não há mais controvérsia sobre a importância da educação infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão” (Brasil, 1994, p. 111) e complementa que há construção de concepção de criança. A educação infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento. (Idem, 1994, p. 11). Nas páginas seguintes dos documentos, são descritos os objetivos e as diretrizes pedagógicas, da educação infantil, como:

- 1 - expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
- 2 - fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento.
- 3 - promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

O segundo texto aprovado, é entendido como a Lei maior da educação em âmbito nacional desde a sua aprovação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, (LDBEN), é neste marco histórico que legalmente a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, cuja aplicabilidade seria o direito a cidadania e a regulamentação da oferta do atendimento às crianças. E isso quer dizer que a criança tem seu direito garantido à educação infantil, entretanto, facultativo aos pais, atualmente até os três anos, pois a idade obrigatória passou a ser de 4 anos com a lei nº 11.700/08.

A seção II do documento está reservada para educação infantil e

prevê três artigos específicos para a faixa etária: 29, 30 e 31. Destacamos o Art. 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 22).

No artigo evidenciado, observamos que a proposição legal é o atendimento ao desenvolvimento global da criança, ou seja, em todas as suas dimensões. Este é um novo entendimento de criança, um cidadão que deve ser capaz de olhar e apresentar a sua leitura de mundo, sua singularidade, criatividade, suas diferentes linguagens e formas de se expressar. Para que isso aconteça, a educação infantil, a família e a comunidade precisam se intercomunicar, aglutinando seus conceitos de vir a ser, para que as potencialidades das áreas humanas garantam o direito de ser criança.

Adorno (1995) concorda que é na primeira infância que os traços de personalidade se dão, e o modo como a criança fará intervenções no mundo sejam constituídos nesta faixa etária, mas contrapõe dizendo que hoje há “o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão. (Adorno, 1995, p.159). Diante disso, a escola tem como tarefa primordial na educação da infância a superação de toda espécie de alienação, Adorno (1995, p. 158) acrescenta que “[...] a tarefa de intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, [...] mas precisa ser realizada a partir da primeira infância mediante uma educação permanente durante toda a vida.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Seu objetivo era orientar as instituições de educação infantil nas práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade do atendimento. O RCNEI reconhece que o cuidado e a educação são partes fundamentais do processo educativo. Embora tenha sido divulgado no final do século XX, é importante ressaltar que esse marco não possuiu força de lei; se tratou apenas de um documento orientador, destinado a guiar as práticas educativas nas instituições.

Neste documento, se materializou o que fala a LDB no Art. 26: “os

currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.”

Os apontamentos do RCNEI, em relação aos conteúdos, trazem os eixos de artes visuais e música, com uma linguagem de expressão e comunicação humana, o desenvolvimento de “capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas.” (Brasil, 1998a, p. 48). Deste modo, o excerto nos mostra que o olhar estético precisa permear o olhar e as produções artísticas das crianças, e apresentadas em diferentes contextos culturais. No volume 3 (Brasil, 1998c, p. 85), as artes visuais e a música estão contempladas e conceituadas da seguinte forma:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

Para tanto, a compreensão das artes neste documento, é de certa forma mais clara, onde as crianças são concebidas como singulares, cuja aprendizagem ocorre nos campos prático e reflexivo nos aspectos do: fazer artístico, apreciação e reflexão. E apontam no contexto histórico uma das mazelas que a educação para a arte tem deixado (Brasil, 1998c, p. 87), e como tem acontecido: “as Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números”.

Na fundamentação geral apresentada no Referencial Curricular da educação infantil, percebe-se que a sua função era de orientar, sendo um guia para os professores e gestores na construção do seu próprio currículo, ao propor sugestões acerca das metodologias, e ideias quanto à aplicabilidade dos

conteúdos dos eixos. O enfoque dado à professora neste documento, é ativo, como colaborador na aprendizagem do educando. Nos documentos posteriores algumas concepções começaram a se modificar em razão dos acordos internacionais para a educação do país.

Um ano após a publicação do RCNEI, é implementado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/99, onde apresentam os princípios e orientações para os sistemas de ensino, bem como organizar, articular, desenvolver e avaliar, este documento representa um marco fundamental para a organização, equidade e a qualidade da educação do Brasil, assim como o foco na educação na formação integral do alunos, a diversidade e a inclusão, a interdisciplinaridade, e o alinhamento às Políticas Nacionais de Educação, como o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (1999) surgem para dar legitimidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), como parte de um processo de atualização e aprimoramento da qualidade da educação, e para acompanhar o desenvolvimento e as necessidades da sociedade brasileira.

Quando os PCN's foram criados e eles subsidiaram uma discussão sobre a implementação dos currículos, entretanto, no cenário do final do século XX, as discussões sobre a infância, e a educação básica, ensino médio, a educação superior e a formação continuada, precisavam de aprofundamento e da força da lei para se fazer cumprir.

É neste contexto, em sintonia com toda a movimentação internacional, nacional e as lutas sociais pelo direito à creche, é homologado as DCN's, visando uma educação capaz de contemplar as diversidades regionais e sociais do Brasil, favorecendo a formação integral dos alunos e esse conjunto de diretrizes é fruto de um extenso processo de debate do Conselho Nacionais e dos grupos que incluiu a participação de educadores, administradores, especialistas, universidades e representantes da sociedade civil, evidenciando a necessidade de revisar as orientações anteriores para melhor atender às exigências atuais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), apresenta vários tópicos, cujo objetivo é orientar a organização e a implementação da educação infantil em todo território nacional. O documento

propõe a garantia de uma educação de qualidade, que respeite a diversidade cultural, as especificidades de desenvolvimento das crianças nas práticas pedagógicas cotidianas e a elaboração da proposta pedagógica das unidades escolares.

Na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicada em 2013, o parecer CNE/CEB nº 20/2009, para a educação infantil, apresenta uma justificativa para a reformulação;

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. (Brasil, 2013, p.82)

E apresenta os novos desafios a serem cumpridos em relação à educação infantil:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil. (Brasil, 2013, p. 82)

A DCN (2013), estabelece uma proposta curricular mais abrangente, contemplando diversas áreas do conhecimento que foram organizadas em componentes curriculares. Porém possui seu foco na lógica das competências, como podemos perceber no excerto abaixo:

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis (Brasil, 2013, p. 89)

Assim, como nos outros documentos, a lógica das competências está presente, norteando a base de constituição social e educacional, e esta lógica

segue o movimento neoliberal, seguindo os acordos internacionais e o novo modelo mundial. Araújo (2004) aponta que a pedagogia das competências não pode ser compreendida como apenas um resultado da realidade internacional, uma vez que ela é parte desta nova realidade e contexto social, dessa forma, se posiciona como mais um fator de mediação nas relações de conflito entre capital e trabalho.

Em relação ao componente curricular arte, o documento aponta a promoção da expressão artística como forma de desenvolvimento pessoal e cultural, e a promoção do relacionamento entre as crianças e as diversas manifestações artísticas como: música, artes gráficas e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura e a poesia.

Os princípios estéticos propostos no documento visam a valorização da sensibilidade, criatividade, do lúdico e da diversidade cultural e artística. Desta forma, o trabalho pedagógico na educação infantil, deve ser construído por meio de um olhar sensível, e que aprecie a criação e promova a participação das crianças em diversas experiências.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (Brasil, 2013, p. 88)

Entretanto, se observamos que a lógica das competências, está inculcada dentro dos componentes curriculares, definidos como aponta Araújo (2004, p. 3) “a partir do trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”. “Saberes”. É preciso considerar a procedência, para Araújo (2004) o modelo de lógica das competências tem origem na França e se baseia no racionalismo, inspirado na teoria do capital humano. Esse modelo tem base tecnicista e surgiu com o avanço das tecnologias e da indústria, que possibilitaram a racionalização dos processos formativos. Além disso, foram fundamentadas nas ciências cognitivas, uma vez que acreditava-se que as aprendizagens e os procedimentos formativos deveriam ser racionalizados.

Considerando, a lógica das competências e a teoria de Adorno, encontramos um ponto de similaridade crítica neste mesmo movimento, que é a racionalidade instrumental, marcada como aquela que busca a eficiência e a eficácia em processos, priorizando resultados práticos em vez de considerar as implicações éticas ou sociais. Essa forma de racionalidade se manifesta em diversas áreas, incluindo a educação, onde o foco pode estar mais na produção de resultados mensuráveis do que no desenvolvimento integral do indivíduo.

O racionalismo está subjacente também nas ações de formalização das competências, nas práticas que visam os objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos. (Araújo, 2004, p. 503)

No campo da pedagogia, Araújo (2004) ressalta que a abordagem das competências se transformou em uma dinâmica que oferece modelos para operacionalizar o aprendizado, permitindo uma decodificação dos processos mentais e das tarefas. Isso se relaciona ao conceito de "aprender a aprender" e à transferência de habilidades. Isso resulta na decomposição das tarefas e na padronização dos métodos de execução.

Ao utilizar procedimentos padronizados e "objetivos", definidos por especialistas, a Pedagogia das Competências ganha o status de procedimento científico. Tem ainda a força, se de algum modo se mostrar eficiente, de permitir o controle sobre os saberes e competências desenvolvidas. (Araújo, 2004, p. 505)

Sendo assim, apesar dos avanços proporcionados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, e os esforços do poder público em ampliar a discussão sobre a infância, e tentar garanti-la de forma mais abrangente, vários desafios persistem. A desigualdade no acesso à educação de qualidade, a formação inadequada dos professores e a falta de recursos nas escolas são questões que ainda precisam ser enfrentadas.

Por fim, é preciso que as instituições de educação infantil e a sociedade como um todo reconheçam a importância do papel da arte e da criatividade no processo educativo. Isso não apenas enriquece o desenvolvimento das crianças, mas promove uma formação mais humanizada. Além disso, ao refletirmos sobre a racionalização instrumental, devemos buscar alternativas que coloquem o ser humano no centro do processo educativo, respeitando suas

individualidades e promovendo um ambiente onde todos possam expressar-se livremente. Abordar essas questões de maneira contínua e crítica é fundamental para construir uma educação que realmente prepare as novas gerações para um mundo mais justo e sensível.

Em 2001, o Brasil participou do Fórum Mundial de Dakar, onde reafirmou compromissos propostos pelos movimentos internacionais e assumiu o cumprimento das metas estabelecidas de educação para todos. A partir deste documento é reformulado o PNE (Plano Nacional de Educação). E em 2001 passa a vigorar a Lei nº 10.172, que destaca o desempenho da educação infantil necessária para todo o processo educacional “[...] porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descurado ou mal orientado” (Brasil, 2001, p. 9). E complementa “[...] a intervenção na infância, através de programas de desenvolvimento infantil, que engloba ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social” (Idem, 2001).

As recomendações propostas pelo PNE de 2001 tinham como meta a sua execução em dez anos. A ampliação da educação infantil era uma estratégia de desenvolvimento humano, cujo retorno econômico, político e social era incomparável a qualquer outro modelo. Entretanto, quatorze anos depois de discussões e reflexões o PNE é avaliado e reformulado. E em 2014, é aprovado o decenal (2014-2024) do PNE, a Lei nº 13.005/2014, em sua meta I para a educação infantil, pressupôs:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

A busca pela ampliação na oferta de vagas para as crianças da educação infantil tem se estendido de ano a ano, e se materializado por meio de normativas, deliberações e decretos, do poder público para garantir o acesso, a permanência e qualidade da educação. Ressalto que há outros decretos, deliberações e normativas que foram se constituindo ao longo da promulgação da

Lei de Diretrizes e Bases, mas, que para este momento foram escolhidas apenas as leis de âmbito nacional que subsidiassem a discussão do capítulo referente.

Em 2017, foi aprovada a Resolução nº 2, que implementa em todo o território brasileiro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este documento materializa mais uma vez a política neoliberal e os acordos firmados pelo Brasil com os órgãos internacionais, como: FMI, BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Internacional do Desenvolvimento-BID e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, todas estas entidades regulamentam o financiamento da Educação Básica, desde os anos 90.

Vale destacar, que a experiência formativa, deliberada por este documento apresenta a fragmentação da racionalidade e pode ser enquadrada como uma pseudoformação, pois o discurso oficial representa uma realidade adaptada ao domínio do capital, onde o dominante enquadra as necessidades do dominado como algo palpável e indispensável. Adorno (1995, p. 27) explica que: “a perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se dela”.

O texto utiliza em seu discurso a garantia e o direito de aprendizagem de um conjunto de conteúdos fundamentais comuns para todas as escolas do país, sendo elas públicas e privadas, enfatizados pela implementação de competências, habilidades, aprendizagens gerais e específicas, que os alunos precisam desenvolver em cada etapa da educação básica, composta pela educação infantil; Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio. No entanto, a proposta visa a formação do aluno para o mercado de trabalho enaltecendo a técnica, o que acaba por influenciar na organização da escola e em todos os fatores envolvidos na área educacional. Saviani (2016 p. 82)

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular.

Entretanto, tal contexto de mercantilização da educação, associada à necessidade de articular os interesses da iniciativa privada por meio de políticas públicas de Estado, deram os traços gerais à BNCC. Tais articulações, mediadas pelo favorecimento do Capital, determinam o escopo educacional dos indivíduos que se pretende formar. A pedagogia das competências avaliza o cenário internacional de incentivo à produção de força de trabalho fabril, remodelando outra vez a subjetividade dos indivíduos, de modo que o pensamento sobre o fracasso do seu destino, seja sua própria responsabilidade.

Por essa razão, a educação é uma estratégia segura para a perspectiva neoliberal, onde os interesses são postos à mesa pela classe dominante em favor do capital, e consumidos pelos indivíduos como um banquete que não saciará a sua fome e ainda o deixará subnutrido. Silva e Oliveira (2021, p.6) ressaltam: “a educação torna-se subproduto da vida social, que insiste na “produção do mesmo”, na sua forma de reproduzir o *capital*. E ao admitirmos a subprodução da vida social no capitalismo, tem-se conservado e/ou inventado formas educativas que, nas suas formas ideológicas, buscam a manutenção do sistema”.

A capacidade técnica de reprodução em série, é vinculada à padronização das escolhas e ao controle da consciência individual. Adorno afirma (1985, p.124) “Os trabalhadores, que são na verdade aqueles que proveem a alimentação dos demais, são alimentados, como quer a ilusão ideológica, pelos chefes econômicos, que são na verdade os alimentados”. Enquanto no cenário educacional permanecer o interesse pela formação para o mercado de trabalho e para a técnica voltada para as demandas do Estado, o caráter emancipador da educação vai se findando. Neste sentido, Adorno (1995, p.155) argumenta:

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante [...]. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. [...]. No referente ao segundo problema [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior.

Assim, a arte de que se trata na BNCC, não se converte em emancipação dos indivíduos, pois seus conteúdos não propiciam uma experiência de formação plena do indivíduo, inversamente se faz na lógica reprodutivista de uma formação para a alienação e competitividade, o que a caracteriza como semiformação. Adorno (1995) reforça que a materialização efetiva da emancipação, é a força dispensada em educar os sujeitos para a contestação e a resistência.

Outro tópico a ser explicitado sobre a educação infantil expressas na BNCC (2017) é a relação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e os conteúdos para tal aprendizagem, que consistem em: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se, distribuídos nos em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Pensamento, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Traços, sons, cores e formas (Brasil, 2017). Neste sentido, o direito de aprendizagem está expresso na BNCC como a efetivação da igualdade, mas não traz uma tônica em relação à equidade, que conceitualmente tem suas diferenças. É preciso considerar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dizem respeito ao compromisso do Estado em garantir, assim como o acesso e a permanência para os alunos.

Neste sentido, os verbos expressos na BNCC, indicados como os objetivos da aprendizagem, são limitantes e não representam a totalidade de um processo de apropriação do conhecimento, e dos bens culturais históricos produzidos pela humanidade, pois não demonstra a ação do pensar, refletir, analisar, generalizar, comparar.

Entretanto, a arte está expressa no documento como uma linguagem, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, o que indica segundo o documento “[...] “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (Brasil, 2017, p .13). Assim, não é compreendida como experiência formativa, mas se enquadrada como um conteúdo a ser aprendido, ou seja, um desenvolvimento da habilidade artística, e não como algo a ser sentido, experimentado pelo sujeito, que proporcione um olhar sobre a educação estética, que formará o indivíduo para sua emancipação. A justificativa para adoção de tal enfoque é elucidada da seguinte

forma:

O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) [...]. (Brasil, 2017, p.13).

Destarte o campo traços, sons, cores e formas, compreendido aqui como a parte que trabalhará com o conteúdo “estético”, ou seja, com a arte, é referido em quatro conceitos: traços, sons, cores e formas, expostos como manifestações artísticas, culturais e científicas para as crianças pequenas. Por meio destas vivências as crianças deveriam ser capazes de produzir suas próprias manifestações, desenvolvendo senso crítico e estético, e conhecendo a si mesmas e o mundo ao seu redor. É preciso preocupar-se como a arte está sendo concebida e ensinada, e sobretudo como ela pode ser empregada na vida dos que dela usufruem.

3.2 ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES FORMATIVAS

Na conferência *Educação: Para quê?* publicada no livro *Educação e Emancipação* (1995), Adorno ressalta a dificuldade que as crianças daquela época tinham para aprender e se apropriar da arte e cultura por meio das experiências formativas, principalmente pela forte tendência mercadológica no contexto da sociedade administrada. Contudo, Adorno (1995) evidencia com grande motivação a necessidade de uma formação investida na infância, em que crianças desde a mais tenra idade sejam potencializadoras do pensar crítico, sensível e criativo como forma de conhecimento de mundo e de manifestação livre do pensar.

Deste modo, buscaremos refletir sobre qual criança encontramos na educação infantil hoje, e como os educadores têm direcionado a experiência estética para esse público? Há possibilidade de uma educação para a superação da alienação, que fortaleça este período de descoberta e conhecimento de mundo, utilizando a arte como componente integrativo da criatividade e da imaginação?

Adorno (1995) refere-se à efetividade de uma educação para a

emancipação, trazendo a questão da espontaneidade como parte do processo de conscientização da criança. Apoiado nos ensinamentos psicológicos, em especial a psicologia do desenvolvimento “a educação que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se concentrar na primeira infância” (Adorno, 1995, p. 121) Adorno, aposta na interferência da educação o mais cedo possível, a fim de intervir no possível engessamento e alienação por parte da cultura.

A concepção de educação para Adorno não pode funcionar como uma forma que modela os indivíduos, “[...] porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior [...]” (Adorno, 1995, p. 141), pois, deve ser levado em conta a individualidade de cada homem, “[...], mas também não a mera transmissão de conhecimentos [...], mas a produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 1995, p. 141). Cujas consciências estariam vinculadas à política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 1995, p. 142).

A consciência reificada pretende reconquistar como substituto do que ela recusa aos homens na imediatidade sensível, aquilo que não tem lugar na sua esfera. Enquanto a obra de arte excita aparentemente o consumidor pelo seu carácter sensual, ela torna-se-lhe estranha, alienada: transforma-se em mercadoria, que lhe pertence e que ele receia constantemente perder. (1970, p.25)

Por assim dizer, a soberania popular, em uma equidade do poder só acontece efetivamente, se houver sujeitos emancipados, esclarecidos; caso contrário, torna-se apenas mais uma ideologia. Pois, como falar do poder de escolha do povo, se de antemão tudo se encontra esquematizado, ou previamente decidido. Por isso, Adorno afirma que a realidade “[...] envolve continuamente um movimento de adaptação” (Adorno, 1995, p. 131). Deve-se preparar os homens “[...] para se orientarem no mundo” (Adorno, 1995, p. 143). E se a educação não promover isso, ela tornar-se-ia ideológica. Sendo assim Becker, que participou em uma das entrevistas de Adorno, sendo ele Presidente das Escolas Superiores de Educação Popular da Alemanha afirmava:

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação

sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. (Adorno, 1995, p. 144).

E essa adaptação, que é uma consciência da realidade, deve estar vinculada: “[...] entre teoria e prática, não pode por assim dizer ser tratada em nível universitário, mas precisa ser realizado a partir da primeira educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida” (Adorno, 1995, p. 146)

A teoria oferecida para as crianças deveria contribuir para sua adaptação no mundo, intermediar a consciência e a realidade, cooperar para as novas experiências. Adorno, anuncia que um dos grandes defeitos com o qual se defronta atualmente é “[...] que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada [...]” (Adorno, 1995, p. 148), cuja camada é oferecida pela Indústria Cultural, que unilateraliza os desejos, fazendo com que o diferente seja repudiado, sendo assim não é possível realizar experiências verdadeiras, mas pseudo-experiências, que já vem estabelecido o que experimentar. Assim: “a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (Adorno, 1995, p. 150).

As verdadeiras experiências seriam aquelas que o indivíduo dispusesse de verdadeira consciência, que é a faculdade de julgar sua própria realidade, pois a consciência para Adorno não está reduzida somente a capacidade de pensar, mas “[...] é o pensar em relação à realidade [...]” (Adorno, 1995, p. 151). Sendo assim, as experiências contribuiriam para o aumento da reflexão, sendo o próprio conteúdo para a reflexão. “Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão” (Adorno, 1995, p. 150). Por exemplo, a barbárie de uma guerra tem uma reflexão numa falsa experiência, ou melhor, estereotipada, pois, alguém definiu que um determinado povo seja inferior e por isso devem ser aniquilados, os outros sem comprovarem isto na experiência real, aderiram a tal reflexão, que na verdade é uma irreflexão. “Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação” (Adorno, 1995, p. 151).

Não obstante a esta realidade posta por Adorno na Alemanha pós-guerra, encontramos arraigados nos Centros de educação infantil a desconexão

em relação ao que se pretende com a arte, expressas de forma literal nas políticas públicas para a educação infantil como a BNCC. Como visto, a educação está voltada para o aprendizado de competências e habilidades técnicas, e a arte como um mero assunto a ser trabalhado. Na descrição do campo traços, sons cores e formas, podemos verificar as pretensões do documento norteador dos currículos;

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (Brasil, 2017, p. 40)

Assim, durante a história da educação infantil no Brasil a presença da Arte, principalmente as visuais na educação de crianças tem revelado uma desconexão entre o que é sugerido pela teoria e o que ocorre na prática pedagógica. As atividades de desenho, colagem, pintura e modelagem com argila ou massinha são vistas apenas como passatempos, sem significado. Em alguns contextos da educação infantil, o foco da arte está voltado na ornamentação, como a decoração de eventos com temas infantis ou a criação de convites e cartazes, com os adultos frequentemente assumindo a maior parte do trabalho, subestimando a capacidade das crianças pelo processo de viver a experiência de sua própria arte de forma significativa e expressivamente humana. E por fim, as artes visuais são empregadas como um suporte adicional na assimilação de diversos assuntos. É comum os adultos oferecerem folhas reproduzidas ou impressas para as crianças colorirem suas ilustrações, a fim de aprimorar habilidades motoras e reforçar a memorização de letras e números.

A compreensão estética trabalhada, deve servir para além da expressão gráfica e plástica, dos exercícios e habilidades motoras e, ainda, para a preparação para a escrita. Este descompasso em relação a arte, tem se conduzido nos moldes da racionalidade instrumental, pois o seu olhar está voltado para o produto final, e não para o processo, o que difere da perspectiva adorniana, que traz a estética como elemento formativo, uma forma de conhecimento, onde a sua natureza é sensível, atemporal e subjetiva.

Assim, a infância qualifica-se pelo pensamento imagético e subjetivo, o que se assemelha ao conceito de arte, pois pensar por meio de experiências concretas é complexo, e é justamente a capacidade de abstração que aproxima a criança de modo mais autêntico da experiência estética, ao estar defronte a uma obra, a criança sente e expressa o mundo de forma lúdica, o que é inerente à parte mimética da arte.

Dessa forma, a arte é um componente formativo da educação infantil, visto que nesta etapa a criança aventura-se, utilizando os espaços para vivenciar e investigar os objetos, texturas, formas e superfícies, caracterizando o modo pelo qual a criança conhece o mundo. Para Adorno “[...] o comportamento estético deveria exigir na infância a familiaridade com o belo natural, de cujo aspecto ideológico se afasta para o salvar na relação com os artefatos” (1970, p. 86).

Este movimento dialético e subjetivo da experiência estética na educação infantil tem o poder de romper com a lógica da razão instrumental, que, tradicionalmente, tem sido associada apenas ao letramento e à escolarização. Esse movimento é essencial para evitar a adaptação à cultura da razão prática, vinculada ao processo de trabalho, um fenômeno que Adorno alerta como um risco iminente à perda da imaginação e da autorreflexão crítica.

Por conseguinte, é preciso um olhar sobre a adaptação que cerca a educação infantil que visa ultrapassar sua orientação de tempo cronos, de linearidade, da pressa e da utilidade fabril, suplantando o instrumentalismo que vincula a arte como um treinamento de habilidades e competências, ou um elemento auxiliar do aprendizado. É essencial, compreender a arte como um conhecimento, dando tempo, para que a criança realize sua experiência sensível, subjetiva e seus próprios devaneios. Para Ostetto (2014, p. 7):

O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo.

Sobre isso, em Adorno (1970, p. 17), “cada obra de arte é um instante”, ou seja, a Arte, por sua essência, está em constante movimento e transformação, sendo algo momentâneo e fugaz. Cada obra artística, ao ser criada,

representa um equilíbrio temporário ou uma pausa momentânea dentro de um processo contínuo. Ou seja, ela surge como uma resposta a uma questão interna que a própria arte propõe, mas também se torna uma questão, porque ao ser criada, gera novas perguntas e provoca novos olhares e interpretações.

Ao relacionar com a educação infantil e com o conceito de "tempo kairós" em Adorno (1970, p. 17), revela-se a importância de captar o momento presente na experiência da criança. O "kairós" é o conceito grego de tempo que se refere ao momento oportuno ou ao instante decisivo, e, neste contexto, representa a percepção da criança no processo de aprendizagem, um momento específico e único em que a arte e a experiência educacional se entrelaçam. Assim como Adorno aponta que a arte é uma reflexão sobre si mesma e gera novas questões, na educação infantil, esse olhar atento às percepções momentâneas da criança, suas descobertas e suas interações com o mundo, é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Portanto, o olhar compenetrado, nas percepções do tempo kairós (o instante) na educação infantil é justamente, o mesmo que propõe Adorno (1970) em relação a arte.

Consequentemente, é na relação do tempo presente que promove a experiência estética, pois é preciso um olhar atento as miudezas que estão intrínsecas nas relações com as crianças como: a subjetividade, a interação, a apropriação dos diversos conhecimentos e a troca de experiências, proporcionando assim, uma experiência de fato formativa. Uma questão importante a considerar é que na visão de Adorno, a inaptidão das experiências dentro da alta sociedade burguesa, bem como as obras musicais eruditas já não eram mais conhecidas pelas crianças, por isso sua tensão em relação aos caminhos de barbárie que a arte se permitiu conduzir em relação à educação e formação. Diante disso, o pensador frankfurtiano explicita sobre a necessidade urgente arte enquanto princípio estético de estranhamento e conscientização, sendo necessário seu trabalho inicial desde a primeira infância.

Para Adorno (1995) a conscientização se baseia no raciocínio em que a pessoa acolhe o mundo e estabelece uma relação interrogativa e crítica com o conteúdo que ele contém. Essa dinâmica de conflito entre o indivíduo e o mundo é a base da evolução, cujo ponto de partida Adorno identifica na experiência estética e nas obras de arte, que apresentam o aspecto empírico, não se limitam a

ele, mas ultrapassam sua materialidade. Ainda, a educação tem como urgência a desbarbarização, pois, estando “[...] na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...]” (Adorno, 1995, p. 155) e não pela falta de instrução para ser civilizado, “[...] mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva [...]” (Adorno, 1995, p. 155), por um impulso destrutivo.

Sobre isso, é possível refletir que a educação e os professores “[...] continuam considerando a competitividade como um instrumento central da educação é um instrumento para aumentar a eficiência” (Adorno, 1995, p. 162). E esta postura contribui para o cultivo de uma reflexão sem objetivos humanos, pois não visa o bem geral, mas particular. “Por isto a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização.” (Adorno, 1995, p. 167). Uma autoridade consciente, que seja transparente com criança, e proporcione experiências que visem a conscientização e a sua autorreflexão.

Porém, para atingir este nível de emancipação, as escolas, desde a educação infantil, devem motivar as crianças para esse propósito formativo estético. Becker contextualiza a educação da Alemanha, sendo ela uma educação tríplice, que não levaria a emancipação, pois havia “[...] escolas para os denominados altamente dotados, em escolas denominadas mediamente dotados e em muitas escolas para os que seriam praticamente desprovidos de talento [...]” (Adorno, 1995, p. 170). Pois para Becker, “[...] o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. (Adorno, 1995, p. 170). Como falar de emancipação dos sujeitos, se de antemão já está determinado, como vai ser o entendimento de cada um, pois é uma educação classicista, pois, “[...] já no início da socialização podem se colocar condições que impliquem uma ausência de emancipação durante toda a vida” (Adorno, 1995, p. 172).

E esta ausência de emancipação, tem seus pressupostos na Indústria Cultural, que pretende unificar as consciências, conduzindo sempre a sociedade em heterônoma, fazendo o mundo planejado e pautado por interesses capitalistas. Por isso Adorno, afirma que gostaria que a escolas:

[...] houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; [...] imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror [...]. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *muns vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado (Adorno, 1995, p. 183).

A emancipação é reconhecida como “[...] uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser.” (Adorno, 1995, p. 181). Ou seja, é um esforço contínuo do indivíduo para tal acontecimento, porém, deve-se desde a infância subsidiar a emancipação, a autonomia do pensar, que não seria algo utópico, pois é próprio do homem pensar e buscar a verdade. Mas o que torna difícil isto, é que a verdade se encontra mistificada, e essa sim é utópica, pois leva o homem a projetar-se e adaptar-se a uma falsa realidade, cuja está pautada pelos avanços tecnológicos, e a busca ávida de capital, esquecendo da verdade, que é o que sempre norteou e alavancou o pensar humano.

O formador, neste sentido, não deveria possuir uma “[...] ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador” (Adorno, 1995, p. 63). Pois, para Adorno a formação cultural “[...] só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos, [...] mas sim a disposição aberta [...]” (Adorno, 1995, p. 64), que seria a disposição de “[...] se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para apreender [...]”. (Adorno, 1995, p. 64). Seria mais que apreender o objeto, mas o refletir sobre. Assim, como um colaborador e construtor, pois já não aniquila a criatividade do sujeito perante o conhecimento, o determinando como um depósito. De certa forma, ao realizar um processo espontâneo de forma consciente a criança já está superando a alienação.

Neste sentido, a educação na infância, deve proporcionar experiências estéticas que levem o contato com o inusitado, desconhecido, para que a criança aprenda a ser produtora e não consumidora dos estereótipos oferecidos pela Indústria Cultural, e por fim, que suas expressões levem o seu pensamento a emancipação e não a subserviência e ao silenciamento.

4 A TEORIA ESTÉTICA E O TRABALHO HUMANIZADOR DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A quarta seção tem como objetivo analisar a contribuição da Teoria Estética em Adorno para o trabalho humanizador do ensino da arte na educação infantil. O trabalho com a arte deve primeiramente exprimir todo o sentido da consciência humana, nela toda alma subsiste, e concomitantemente demonstra aquilo que é mais sutil e vasto na essencialidade do artista, que é a entrega. Por meio da entrega, a arte emerge e avança, tornando a experiência do que é sensível presente nas características da obra. Adorno (2018, p. 122) explica que “faz parte da experiência da arte a consciência no seu antagonismo imanente entre o interior e o exterior”. Assim, não se trata da experiência fragmentada, mas, do movimento dialético entre o corpo materializado e a mente expandida.

Para tanto, Adorno (1970, 274) define a experiência estética como além da vivência subjetiva, a “irrupção da objetividade na consciência subjetiva”, em outras palavras, é a quando um indivíduo, consegue incluir por sua própria consciência e interpretação aspectos do mundo externo, não só pelas emoções e sensações, mas pela autorreflexão.

Ao realizar o movimento dialético de conexão entre o mundo palpável, compreensível e o incompreensível, a arte extrai na própria obra a experiência metafísica, que é subjetiva ao indivíduo que a experimenta, realizando de modo elementar a sua proposição estética. Adorno (1970, p. 529) salienta que: “a experiência só não basta, é preciso que seja alimentada pelo pensamento. A estética não tem de se adaptar aconceptualmente aos fenômenos estéticos. A consciência do antagonismo entre o exterior e o interior imanente à arte faz parte da experiência artística.”, e ainda que a dialética das obras de arte tem um potencial expressivo que mostram a face da própria racionalidade.

Nas obras de arte¹¹, a análise não se dá apenas esteticamente, mas de forma dialética e, expressa e desafia as contradições da racionalidade. Em Adorno (1970), há a capacidade da arte para além da mera representação, visto

¹¹ Utilizaremos a seguinte definição com base na teoria crítica: A obra de arte é uma criação humana que emerge da autonomia estética e precisa ser heterogênea, pois busca oferecer possibilidades para transcender as condições materiais vigentes. Nesse sentido, ela se apresenta como um instrumento de reflexão e crítica, promovendo um processo de não-reconciliação com a realidade, e assim, para a sua contestação.

que revela, por meio das expressões e alto nível de refinamento, às tensões e os conflitos da sociedade. É no espaço entre o racional e o irracional que a dialética também se encontra na obra de arte, permitindo manifestações críticas à razão instrumental, e revelando o que, na maioria dos casos, se encontra silenciado ou ignorado pela sociedade capitalista. Por isso, a experiência estética, para Adorno é um meio de resistência e emancipação.

Furlan (2024, p. 127) considera que por meio das contribuições adornianas, há a Arte como “possibilidade de devolver à humanidade a sua capacidade crítica por meio da reconciliação forçada entre o homem e a natureza, principalmente, no sentido emancipatório da Arte enquanto nucleadora da liberdade e expressividade humana”. Diante disso, a autora afirma que a Arte em Adorno (apud Furlan, 2024, p. 127) nada mais é do que “a arte livre, em que o pensamento possa se manifestar livremente sem que esteja desvinculado do seu compromisso social e formativo”.

Adorno (1970, p. 132) afirma que a expressão se revela no olhar das obras de arte. Mesmo diante do seu pessimismo em relação à conjuntura social e cultural vigente, ele reconhecia a necessidade de transformações nas condições objetivas para que os processos formativos pudessem se concretizar. Nesse sentido, Adorno propõe a desestruturação da totalidade social e educacional, com o objetivo de promover uma superação por meio da resistência crítica. Para ele, a reflexão estética é um elemento essencial para a conexão entre formação e educação, pois permite uma compreensão mais profunda e transformadora do mundo.

Para Silva (2008), a ideia de resgatar o potencial autocrítico da própria obra de arte é essencial, pois isso permite que a arte se torne um meio de questionamento e reflexão sobre a realidade, e não apenas uma forma de representação. Adorno (1970) utiliza o conceito de "mímesis" para interpretar a estética, referindo-se à maneira como a arte imita ou reflete a realidade, mas de forma crítica e transformadora. A "mímesis" não é apenas uma reprodução da realidade, mas sim uma interpretação crítica dessa realidade, que revela suas contradições e questiona as estruturas existentes.

No contexto da produção artística e do espaço da estética, a obra de arte é vista como um movimento dinâmico, capaz de reinterpretar e reinventar a

condição da arte moderna. Isso significa que a Arte não é estática, mas está em constante processo de transformação, refletindo as mudanças sociais, culturais e históricas. Dessa forma, a produção artística torna-se um campo em que a realidade é não apenas representada, mas também questionada e reimaginada, oferecendo novas formas de entendimento e de engajamento com o mundo. No entanto, Silva (2008) salienta que o potencial expressivo das obras de arte, por si só, não é capaz de se libertar do fetiche mercadológico do capital. Por isso, é preciso refletir sobre o potencial mimético na produção de significados das obras artísticas. Para Adorno (1970, p. 68):

A arte é refúgio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se, em graus mutáveis da sua autonomia, ao seu outro, dele separado e, no entanto, não inteiramente separado. A sua recusa das práticas mágicas, dos seus antepassados, implica participação na racionalidade. Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e se sirva dos seus meios, é uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado.

No excerto acima, Adorno, aborda a relação entre arte, expressão e o contexto capitalista. Embora haja aspectos nas obras de arte que possam ser valorizados, isso não é suficiente para libertá-las do fetichismo da mercadoria impostos pelo capital. O fetichismo aqui se refere à maneira como os objetos são valorizados não por seu significado intrínseco, mas pelo valor de mercado que possuem. À vista disso, Adorno nos leva a uma reflexão, sobre o "potencial mimético" das obras de arte, que significa considerar como a arte pode imitar, representar ou criar significados que vão além do valor financeiro. A produção de sentidos por meio da arte pode oferecer uma nova perspectiva e um entendimento mais profundo da realidade social e cultural, desafiando as normas estabelecidas pelo capitalismo.

O comportamento mimético da arte expõe o indivíduo em diferentes níveis de autonomia em relação ao outro, que, embora distinto, não está completamente separado. A rejeição das práticas mágicas de seus ancestrais implica uma inserção na racionalidade. O fato de que algo mimético possa existir dentro desse contexto racional e utilize seus recursos é uma resposta à irracionalidade negativa que permeia o mundo racional sob administração. Assim complementa Adorno (1970, p. 68)

Pois, o objectivo de toda a racionalidade, da totalidade dos meios que dominam a natureza, seria o que já não é meio, por conseguinte, algo de não-racional. Precisamente, esta irracionalidade oculta e nega a sociedade capitalista e, em contrapartida, a arte representa a verdade numa dupla acepção: conserva a imagem do seu objectivo obstruída pela racionalidade e convence o estado de coisas existente da sua irracionalidade, da sua absurdidade.

Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) fazem a relação entre o mito e a razão, na relação de dominação da natureza. A mimesis aqui se torna o contrário da razão instrumental, já que, se coloca como aquilo que não se deixa dominar. Silva (2008) ao ponto de quanto mais o indivíduo tenta descobrir sobre a verdade de uma obra de arte, mais conteúdos lhe são apresentados, não se esgotando. Então, os conceitos básicos da mimesis são os de preservar na imagem os seus objetos racionais, mas desvenda em seu movimento irracional os absurdos, do estado das coisas. Adorno (2018), para o artista a obra de arte terminada é um ponto de partida, sem saber seu ponto de chegada.

Neste sentido, a presente seção visa desenvolver possíveis contribuições sobre a teoria estética (1970) e o trabalho com a arte em suas dimensões, buscando em uma perspectiva reflexiva e humanizadora, um caminho para uma educação infantil mais sensível e coerente para os tempos presentes e, que efetivamente permita a Arte enquanto movimento de expressividade, subjetividade humana, criatividade e humanização.

4.1 ARTE ENQUANTO CRIAÇÃO, EXPRESSÃO E APRECIÇÃO

Não há como pensar no mundo, sem nele existir, de fato todo o processo de criação é também uma experiência social e cultural da existência. Assim, não há como expressar-se neste mundo sem voltar-se para si, é um constante desprendimento da consciência material e racional produzida pelos sentidos.

A criatividade é inerente ao homem, enquanto potencialidade, e não se desenvolve apenas no campo artístico, pois está relacionada ao sentido global que integra a vida do ser humano. Enquanto isto, a apreciação estética da obra exige um olhar sensível e uma consciência crítica, que expõe as mazelas

sociais, e ajudaram de fato no distanciamento da razão instrumental. Assim, se constitui uma experiência estética, voltada para a emancipação humana. A expressão estética, a criação e a apreciação, são um desafio para uma educação para a emancipação, para que isso aconteça há necessidade da superação no sentido da arte como padronização e como instrumento de dominação. Superar o pensamento da racionalidade instrumental por meio da “racionalidade estético-formativa” (Silva, 2015). Trata-se aqui de pensar o termo como uma capacidade de abrir-se para a sensibilidade estética, para entender os desafios da formação cultural da infância na contemporaneidade.

Deste modo, buscaremos fazer alguns desdobramentos no que diz respeito ao aspecto mais prático do desenvolvimento da sensibilidade e da expressividade na infância, no sentido de apresentar uma possibilidade de reflexão que leve à superação do conceito estereotipado e cristalizado, pelo discurso da Indústria Cultural.

Então, o processo de superação de qualquer mecanismo de padronização, dar-se-á pela formação dos indivíduos. Para Freitas (2008, p. 33)

A racionalidade estética é *sui generis*, pois não contém aquele caráter unívoco do conhecimento matemático, porém não é absolutamente disparatada, absurda. Sua coerência, sua identidade, não deve ser buscada a partir de um ponto externo à própria obra, pois ela surge a partir da experiência com a coisa.

A experiência entre o objeto e sujeito é o que caracteriza a obra de arte, desfazendo o processo de separação entre a razão e o espírito que fora produzido com o iluminismo, agora para além de compreender o que está imprimindo a obra, é possível também sentir, com o próprio corpo, deixando que os sentidos expressem aquilo que está posto. É uma relação de apreciação não abstrata, mas, de tal corporeidade que pode ser sentida. Adorno (1970, p. 134) revela que “a expressão é um fenômeno de interferência, tanto função do procedimento técnico como mimética. A mimese, por seu lado, é evocada pela densidade do processo técnico, cuja racionalidade imanente parece, no entanto, opor-se à expressão”. Quando Adorno fala que “a expressão é um fenômeno de interferência”, precisamos entender que a expressão artística não é algo isolado;

ela é influenciada tanto pelas técnicas utilizadas quanto pela capacidade de imitação (mimese) da realidade.

A mimese, então, pode ser vista como uma forma de conectar a arte à realidade, por isso, este conceito é utilizado por Adorno (1970), para a compreensão da Teoria Estética. Na arte contemporânea, Freitas (2008) o indivíduo precisa imitar o que consideravelmente diferente daquilo que se espera, pois, na Indústria Cultural, a imitação já ocorre no que é percebido pelo sujeito no dia a dia. No entanto, a "racionalidade imanente", que é apresentada no excerto, em relação ao processo técnico pode ser vista como oposta à expressão. Isso significa que, enquanto as técnicas podem permitir uma representação precisa e controlada da realidade (mimese), elas também podem restringir ou limitar a capacidade do artista de expressar emoções mais profundas e subjetivas. Em suma, a expressão na arte surge dessa interação complexa entre as técnicas utilizadas e o desejo de imitar ou representar algo do mundo real.

Freitas (2008, p. 33), nos ajuda a interpretar: "[...] na experiência estética contemporânea a relação entre contemplador e a obra exige uma postura não abstrata, e sim este se abandone à tarefa de compreender a estrutura construtiva singular única, da obra. Todo processo de particularização extrema do relacionamento entre sujeito e objeto é o que caracteriza a *expressão* na obra de arte.

Como a expressão, não é um processo que acontece isolado, ainda mais na infância, onde é preciso levar em consideração que a criança está em desenvolvimento, e que dependerá das experiências formativas, e isto inclui aspectos do particular para o genérico, porém não de modo desmembrado, mas, de todo para o todo. Assim, em contramão, a monotonia, que não leva a criatividade, mas a repetição, vivida cotidianamente pelos indivíduos na Indústria Cultural, a experiência estética, apresentada por Adorno, nos ajude a conceber o caráter crítico, que nos coloca em uma posição de questionar e não se deixar seduzir aos padrões que levam a falta de criatividade, autonomia e sensibilidade. Neste sentido, Freitas (2008), indica que precisamos ser conduzidos para não abrir mão da autonomia da obra de arte, nem criar uma arte totalmente desconectada da realidade.

No processo criativo, os contextos históricos e culturais, assim como a integração emocional e intelectual, são imanentes a quem cria e visível a quem observa. Para Ostrower (2014, p.5) “criar e viver se interligam”. Na infância, a criança participa do processo criativo, de modo mais substancial, onde o tempo presente, assim como espontaneidade, são características próprias da sua natureza. Adorno (1970, p.119) afirma que: “a obra de arte é ao mesmo tempo processo e instante. A sua objetivação, condição da autonomia estética, é também petrificação. Quanto mais o trabalho social contido na obra de arte se objetiva e plenamente se organiza, tanto mais ela soa a oco e se torna estranha a si mesma”.

Na visão adorniana, o trabalho artístico expressa a essência e a autenticidade da criança em processo de formação. A criatividade, nesse contexto, se revela através da imaginação, do brincar e do simbolizar o mundo real, mesmo que de forma imprecisa e espontânea. A criança, ao criar, o faz como uma forma de viver e compreender o mundo à sua volta. Nas experiências infantis, a racionalidade e a sensibilidade coexistem de maneira harmônica, ambas voltadas para o mesmo objetivo: o aprendizado. Isso se dá pelo trabalho da Arte que precisa ir além da simples criação de objetos estéticos ou da reprodução de algo já existente; uma vez que expressa a essência do ser humano em formação, permitindo a construção de um sujeito autêntico e crítico. A arte, nesse contexto, não é apenas um produto acabado, mas um processo de autoconhecimento e expressão das potencialidades humanas (Adorno, 1970).

Adorno (1970) vê a criatividade como um processo de reflexão e transgressão da realidade imediata. As crianças, ao expressar suas experiências de forma lúdica e simbólica, criam como uma forma de viver, de entender e interpretar a realidade, o que permite ao ser humano um acesso único à sua própria essência e a possibilidades de transformação. A Arte não é apenas uma forma de expressão estética, mas também uma forma de conhecimento e reflexão, e no contexto da infância, permite à criança não apenas aprender sobre o mundo, mas também sobre si mesma. Diante disso, a Arte, então, ao ser inserida no contexto da educação infantil, não se limita ao simples ensino de técnicas ou habilidades, mas se torna um meio poderoso de desenvolvimento integral, ampliando a visão de mundo e contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e sensíveis.

Em diálogo¹² com Adorno (1970), Ostrower (2014, p.129) apresenta uma reflexão sobre a expressividade infantil, que se altera de acordo com o desenvolvimento físico e psíquico da criança, “à medida que a criança vem naturalmente a se discriminar, dentro de si e em relação aos outros, também estrutura seu potencial sensível e racional em níveis mais complexos”. Neste excerto, podemos perceber que a estruturação progressiva do indivíduo, o leva a encontrar dentro de si, níveis cada vez maiores de complexidade e a administrar as tensões e conflitos, e a compreensão interna de ser, podendo alterar a sua realidade e transformar-se por ela. Em outras palavras, a criança vai adquirindo, ao longo do tempo, uma maior capacidade de compreender e expressar o mundo ao seu redor, através da arte, enquanto gerencia as tensões internas e externas.

Vale considerar que a visão de Ostrower (2014) é mais centrada no desenvolvimento individual da criança e sua capacidade de criar e transformar a realidade por meio da arte, enquanto Adorno (1970) se concentra na crítica social e nas condições externas que moldam a produção artística. Embora ambos vejam a arte como um meio importante de expressão e desenvolvimento, suas abordagens estão voltadas para diferentes aspectos do papel da arte na vida humana: um mais voltado ao indivíduo e ao processo de formação, e o outro à crítica das estruturas sociais que influenciam esse processo.

Entretanto, para ambos os autores, a tomada de consciência é fundamental para o questionamento crítico do mundo, pois cada criança é um universo em potência de expressão social e individual. Neste sentido, é preciso considerar que a criatividade infantil se difere do adulto, pois o contato que a criança realiza com o criar é o ato da própria existência com o mundo, que a altera, sem intenção, em função da própria necessidade de crescer e se expandir. Já o adulto utiliza-se da criação para alterar a sua realidade, num sentido de formação das suas realidades produtivas.

Segundo Ostrower (2014, p. 130), “a propensão a diferenciar-se e a reordenar-se a fim de atingir níveis de maturidade é imanente aos próprios

¹² Apesar das possíveis aproximações entre os dois autores, saliento que há uma divergência substancial, onde um se dedica a falar sobre os aspectos práticos do desenvolvimento da sensibilidade e criatividade como habilidade universal artística do indivíduo, e o outro aborda uma crítica filosófica das condições sociais que influenciam a arte.

processos da vida. Como essencial ciclo do crescimento e de transformação, o amadurecimento é uma necessidade do ser”. Desse modo, considerar que todo o processo de criação é subentendido, como um processo de formação, é dar forma a algo novo, material ou simbolicamente e, com isso “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”, como enfatiza Ostrower (2014, p 9). Ao perceber as formas que estão dispostas no cotidiano material, a busca pela ordenação dos fenômenos visíveis, faz com que o homem crie e compreenda o seu redor. A arte utiliza-se do sentido mais latente do olhar interior, para provocar as inconsistências do mundo exteriorizado. A expressão, a criação e a apreciação, são partes constituintes da arte na experiência estética, não de forma fragmentada, mas de um todo complexo e ordenado, onde é esperado agir com intenção, de modo que transforme a natureza e acabe transformado por ela.

A crítica à razão instrumental, fundamentada por Adorno, traz em seu âmago, a vontade do homem de transformar a natureza para dominá-la, em uma única via, agindo enquanto um processo exploratório, de mover-se pela necessidade de poder, sem alterar o próprio comportamento de quem agiu. Por isso Adorno (1970) contrapõe essa concepção, pois a Arte segundo ele é a antítese da sociedade e, por interferência dela, o homem se transforma e é transformado em um processo consciente da percepção de si. Esta percepção, no caso, é capaz de afetar o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais, e assim resolver as situações imediatas e antecipar mentalmente a um problema concebido. Ostrower (2017, p.27), aponta que:

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis de ser sensível-cultural- consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar realidades, os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, amplia-se.

No processo criativo, estão explícitos a condição humana, as experiências e a realidade, num contínuo desejo de apresentar um crescimento interior e a sua perspectiva sobre a vida. Adorno (2018, p. 88) aponta que “a percepção ideal de obras de arte seria aquela na qual o que de tal maneira mediato

se torna imediato; a ingenuidade é o destino, não a origem”. A constituição da realidade de forma concreta ocorre por meio de intervenções e interações que condicionam as pessoas a atribuírem às suas compreensões o desejo daquele que as impõe e as constrói.

Nesse sentido, a superação da realidade exposta se dará pelo resgate da ingenuidade latente, pela sensibilidade livre das determinações postas, que estão presentes na bagagem cultural dos indivíduos, neste caso a liberdade das padronizações feitas pela Indústria Cultural. A relação de interação com a arte necessariamente passa pela ingenuidade de sentir sem medo, afastado do controle criado pela mercantilização e acesso às artes. Adorno afirma que (2018, p. 83) “a ingenuidade dos artistas se rebaixou à ingênua submissão diante da Indústria Cultural. Aquela nunca foi imediatamente a essência natural do artista, mas a obviedade com a qual procedeu na condição social que foi inserido”.

Se relacionarmos a expressão, a criação e apreciação nos parâmetros que a Arte propõe, o resultado é expressão da sua essencialidade enquanto natureza e consciência, visto que a Arte não é apenas um produto final; ela encapsula a essência da condição humana, por meio das emoções, pensamentos e interações sociais. A consciência aqui se refere à percepção e ao entendimento do mundo ao nosso redor, algo que a Arte pode intensificar e expandir.

Neste contexto, a infância reúne todos os elementos necessários para o desenvolvimento artístico, pois é um período marcado pela espontaneidade, criação, apreciação e expressão. A arte na educação infantil, portanto, assume um papel crucial como uma forma de resistência à Indústria Cultural e ao capitalismo tardio, conforme a proposta de Adorno. A educação infantil deve ser elevada a um nível em que a criança possa vivenciar a arte de maneira plena, permitindo que ela se torne protagonista de sua própria experiência artística, respeitando e valorizando as características intrínsecas da sua natureza infantil.

No próprio processo de desenvolvimento infantil, a criança já vive devaneios, experiências imaginativas que são fundamentais para sua formação, e que podem ser orientados de maneira mais profunda por quem o observa, e media-lo para que, o ato de criar se torne uma extensão da própria experiência de existir,

permitindo que a criança desenvolva uma voz única e autêntica, capaz de refletir suas percepções e sentimentos sobre a realidade.

Para Adorno (2018, p. 83) “uma relação genuína entre a arte e a experiência da sua consciência consistiria na formação que não só ensina a resistência contra a arte como um bem de consumo, como também deixa que se torne substancial o recipiente, o que seria uma obra de arte”. Esta relação entre a arte e a consciência enfatiza como o ato criador é profundo e autêntico, uma vez que, uma obra de arte não é apenas um objeto; é um reflexo da vida e da consciência de quem a criou, carregando significados que vão além da superfície, pois ultrapassa o que está exposto por meio da apreciação estética. Por isso, a formação mencionada precisa ir além do aprender técnicas para “criar arte”, ela se refere à educação crítica que ensina as pessoas, neste caso as crianças a resistirem à ideia de arte como um mero produto de consumo na sociedade contemporânea.

A expressão artística, então, é um processo individual e singular, mas é sempre resultado das proposições e experiências com o meio cultural, por isso em todos os lugares onde é externalizada seu resultado é a própria história vivida e constituída pelo meio. O que constitui a primeira infância em suas múltiplas potencialidades é a interação com o mundo externo e interno, onde a expressividade, criação e a apreciação, estão ancoradas pela espontaneidade e ingenuidade, fazendo com que a criança tenha um nível maior de liberdade que contribuem para o distanciamento dos aparatos de dominação.

Freitas (2008, p. 24) afirma que “a seriedade do prazer artístico faz com que ele seja qualitativamente diferente do que se experimenta nos meios de comunicação de massa. Desta maneira a criança vai ter a capacidade de lidar com o irreal, de carácter simbólico melhor do que um adulto que já passou pelas experiências moldadas das regras.

A prática de habitar o mundo imagético é tão comum na infância que se aproxima da experiência artística. Às crianças fazem a todo momento experiências cinestésicas onde todos os sentidos estão abertos aguçados pela curiosidade. Se levarmos em conta que o processo imaginativo e de criação das crianças não tem limites definidos por ela e que os mecanismos utilizados para apropriação das múltiplas linguagens, nada mais que o desenvolvimento da

potência que existe na infância, isso leva a considerar que o trabalho com a Arte é um dos passos que podem cultivar a vitalidade e a emancipação. Dar possibilidades para que a criança possa descobrir, inventar, conhecer novas oportunidades e se abrir a novas experiências, pois na infância a atenção está voltada para o tempo presente, e em tudo que acontece ao seu redor.

A formação desejada para a infância está intimamente relacionada às experiências autênticas com a Arte. Para isso, é fundamental que a educação infantil proporcione uma experiência artística que não se submeta a essas pressões externas, permitindo que as crianças experimentem a arte como uma forma de descoberta, de questionamento e de afirmação da sua autonomia criativa. Dessa maneira, a Arte pode se tornar um espaço de resistência à lógica mercantilista, promovendo o desenvolvimento integral da criança e sua formação para o exercício da cidadania crítica e consciente.

4.1.2 ARTE ENQUANTO LIBERDADE E LEITURA DE MUNDO

A Arte é considerada um produto cultural que reflete não só a perspectiva estética do artista, mas também as contradições e tensões da sociedade. Para Adorno (1970) a arte não deve ser apenas um espelho da realidade, mas uma forma de crítica a essa realidade. Ele sustentava que uma genuína obra de arte possui autonomia, significando que não deve se submeter a interesses comerciais ou políticos, permitindo assim uma experiência estética que provoca reflexão, questionamentos e assim leitura de mundo.

A etimologia da palavra liberdade tem origem no latim *libertas* que significa, condição de fazer escolhas com autonomia, ou seja, de acordo com sua própria vontade. O termo liberdade traz consigo uma gama vasta de significados e conceitos complexos, pois envolvem a razão, responsabilidade, moralidade, ética, além de trazer questões existenciais de capacidade do próprio indivíduo, perante as situações (Williams, 2007). Marcuse (1975, p.156), define liberdade sendo “o domínio da natureza é totalmente diferente do domínio da liberdade; nenhuma autonomia subjetiva pode violar as leis da causalidade e nenhum dado sensorial pode determinar a autonomia do sujeito (pois, caso contrário, o sujeito não seria livre)”, e termina apontando que a autonomia que o indivíduo exerce sua autonomia

é sempre no mundo objetivo, pois depende de sua tomada de decisões na materialidade, o que influencia diretamente o ambiente ao seu redor.

No livro “Dialética Negativa”, Adorno (2009) desenvolve um conceito filosófico sobre a liberdade, que está ligado ao uso de uma razão que não é instrumental. Para que um indivíduo possa identificar e buscar a liberdade, é necessário que ele exerça uma razão que transcenda o individualismo e o pragmatismo. Assim, ele está intimamente ligado a sua crítica a sociedade contemporânea e a cultura por ela produzida.

A contradição entre o universal e o particular tem por conteúdo o fato de que a individualidade ainda não é e por isso é ruim onde ela se estabelece. Ao mesmo tempo, essa contradição entre o conceito de liberdade e a sua realização também permanece a insuficiência do conceito; o potencial de liberdade exige uma crítica àquilo que sua formalização obrigatória fez dele. (Adorno, 2009, p. 132)

Em sua perspectiva, a liberdade é mais uma condição que envolve a autonomia do sujeito e a capacidade de engajamento crítico com as normas sociais, convenções e estruturas de poder que moldam as experiências humanas. Adorno (2009) afirma que frequentemente as pessoas encontram-se em uma forma de "pseudoliberalidade", no qual suas escolhas são limitadas por imposições sociais e econômicas. Nesse contexto, os indivíduos podem ser levados a agir conforme interesses que não são os seus, resultando em uma conformidade que impede a manifestação da autonomia. Assim, a liberdade, segundo Adorno, não deve ser encarada apenas como um estado de livre-arbítrio, mas como um processo de emancipação das imposições externas. Para tanto Adorno (2009, p. 186) explica que:

O caráter soberano do pensamento que, em virtude de sua liberdade, se volta para si como para seu sujeito produz também o conceito de não-liberdade. Não há nenhuma simples contradição entre esses dois conceitos, mas uma interpenetração entre eles. A consciência não apreende isto por meio de um ímpeto teórico ao conhecimento. A soberania que domina a natureza e a forma social dessa soberania, a dominação sobre os homens, lhe sugere o oposto, a ideia de liberdade.

Por isso, o autor enfatiza que a liberdade está intimamente ligada ao desenvolvimento da consciência crítica. Isso implica que ser livre envolve não somente a capacidade de agir, mas também a disposição para refletir sobre as consequências dessas ações e sobre o contexto social em que se está inserido, ou

seja, a capacidade de ler o mundo. A liberdade autêntica é, portanto, uma liberdade reflexiva, onde o indivíduo é capaz de questionar as estruturas sociais e buscar um entendimento mais profundo sobre si mesmo e o mundo. Adorno (2009, p.191) complementa que [...] Liberdade significa crítica e transformação das situações, não a sua confirmação por meio da decisão em meio à sua estrutura de constrangimento. A definição apontada, nos leva a perceber que a liberdade pressupõe não aceitar o que nos é imposto, mas questionarmos e buscarmos mudar as estruturas que nos pressionam, de certa forma, a liberdade envolve um papel ativo na análise e na mudança do nosso contexto social, político ou pessoal, em um processo dinâmico onde o indivíduo age na construção de sua realidade em vez de ser um mero espectador das circunstâncias.

O indivíduo só encontra a humanidade no momento em que toda a esfera da individuação, incluindo aí o seu aspecto moral, é percebido como epifenômeno. Por vezes, a sociedade como um todo, sobressaindo ao desespero de seu estado, defende, contra os indivíduos, aquela liberdade que protesta em nome da não-liberdade daqueles. Por outro lado, na era da opressão social universal, é somente nos traços do indivíduo massacrado e violado que sobrevive a imagem da liberdade contra a sociedade. Onde essa liberdade se refugia em cada época histórica, ela não pode ser decretada de uma vez por todas. A liberdade torna-se concreta nas figuras alternantes da repressão: na resistência a ela. Há tanta liberdade da vontade quanto há a vontade de os homens se libertarem. A própria liberdade, contudo, está tão enredada com a não-liberdade que ela não é meramente inibida por esta, mas a contém como condição de seu próprio conceito. (Adorno, 2009, p. 222)

Assim, o processo de humanização não se dá individualmente, mas na interação com os outros, de modo coletivo. No entanto, a palavra liberdade pode ser utilizada como forma repressiva para os indivíduos, indicando a práticas de não-liberdade, defendendo injustiças e opressões sociais em nome da ordem, assim como as realizadas por Hitler e aliados na Alemanha. Neste contexto, mesmo com a imagem da liberdade deturpada, pelas experiências vividas pelos indivíduos, ainda sim pela resistência, e pela consciência crítica poderão saber o que significa ser livre. Por isso Adorno (2009, p. 223) aponta: “há tanta liberdade da vontade, da vontade quanto há a vontade de os homens se libertarem”. A ideia defendida pelo filósofo é de liberdade não como um estado fixo ou garantido, mas como um manifesto por meio da resistência contra a opressão, ou seja, a luta pela liberdade é um processo contínuo e dinâmico.

Do mesmo modo, a liberdade está intrinsecamente ligada à

autonomia estética, visto que para Adorno (1970), quanto mais livres se tornaram dos fins exteriores, tanto mais perfeitamente se definiram enquanto organizadas, por sua vez, na dominação. É indispensável o conceito de liberdade quando se trata da Arte, pois representa a autonomia e independência que o artista possui para criar suas obras sem sofrer repressões sociais, morais ou religiosas em relação ao seu significado.

No entanto, o conceito de liberdade artística não é universal, uma vez que ao longo da história ela esteve sujeita a condicionantes externos que determinavam se ela era aceitável ou não, de acordo com a moralidade vigente na época. Ainda, refere-se à autonomia do artista em criar e divulgar suas obras sem sofrer sanções da sociedade dominante. Trata-se da capacidade de expressar ideias, sentimentos e visões de mundo de forma genuína, sem se submeter a pressões externas que limitem sua criatividade ou imponham restrições ao seu conteúdo artístico.

Durante o processo em que o artista transforma sua subjetividade em algo concreto, a obra de arte seja música, pintura, cinema, teatro, literatura ou dança —, ao menos em teoria, adquire uma nova liberdade. É como se houvesse um movimento dialético: o produto criativo pertence ao artista, mas assim que ele o apresenta ao público, essa obra deixa de ser exclusivamente dele. Isto se deve, porque quem fará as interpretações será o público, ganhando a liberdade da subjetividade o artista. Por isso, ressalta Adorno (2018, p. 38), “nenhuma obra de arte, nem mesmo a mais subjetiva, esgota-se no sujeito que a constitui, juntamente com o seu conteúdo”. A leitura da obra tende a variar conforma as interpretações de cada indivíduo, isto inclui a autonomia, e por vezes ultrapassam o que de fato o próprio artista quis expressar naquele objeto.

Entretanto, Adorno (1970, p.11) apresenta uma reflexão sobre a liberdade um tanto pessimista, após os acontecimentos vivenciados no século passado.

Com efeito, a liberdade absoluta na arte, que é sempre a liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não-liberdade no todo. O lugar da arte tornou-se nele incerto. A autonomia que ela adquiriu, após se ter desembaraçado da função cultural e dos seus duplicados, vivia da idéia de humanidade. Foi abalada à medida que a sociedade se tornava menos humana. Na arte, as constituintes que dimanaram do ideal de humanidade estiolaram-se em virtude da lei do próprio movimento. Sem dúvida, a sua autonomia permanece irrevogável.

No entanto, é importante ressaltar que essa liberdade artística nem sempre foi plenamente garantida ao longo da história. Muitas vezes, artistas foram censurados, perseguidos ou tiveram suas obras rejeitadas por desafiarem normas sociais, culturais ou políticas estabelecidas. A liberdade na arte, portanto, envolve não apenas a ausência de restrições externas, mas também a coragem de enfrentar possíveis repercussões e defender a integridade de sua expressão criativa.

Nesse sentido, a liberdade na arte é um direito fundamental que permite aos indivíduos explorarem novas formas de linguagem, questionarem convenções estabelecidas e contribuírem para o enriquecimento do pensamento crítico e da diversidade cultural em uma sociedade plural e democrática.

A relação entre a expressão e a liberdade na arte, é perpassada pelo processo criativo em que o indivíduo dá forma às suas ideias e conceitos, em uma contínua reflexão. Em seguida, a expressão entra em cena para comunicar essas criações de forma tangível e perceptível aos outros. A liberdade desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que o indivíduo se sente livre para criar e se expressar, ele pode alcançar um nível mais autêntico e significativo. A espontaneidade também é mencionada como um elemento importante, pois está ligada à liberdade de agir sem restrições ou inibições.

Quando o indivíduo consegue acessar essa liberdade através da espontaneidade, ele se torna capaz de romper com as amarras da dominação e da conformidade, permitindo que sua arte seja verdadeiramente original e genuína. O artista, então, integra todas essas facetas: criação, expressão, liberdade e espontaneidade em um todo coeso e harmonioso.

Essa integração de todas as possibilidades e potencialidades do ser humano na arte permite ao artista resistir às pressões externas e criar obras que refletem não apenas sua visão singular, mas também uma compreensão mais ampla do mundo e da existência. É neste processo, que o artista se torna um ser mais completo e menos multifacetado, capaz de explorar as diversas dimensões da criação e da expressão artística.

O fazer artístico, é resistente quando, de certa forma, vive por meio de sua própria autonomia e daquilo que é espontâneo, apesar de ser difícil viver assim neste mundo. No entanto, é uma tentativa de afastamento, um ato de

resistência contra o sistema e a dominação alheia. De fato, Adorno (1970, p. 232) propõe que “[...] as obras produzidas na liberdade não podem florescer sob a constante servidão social e as suas marcas estão nelas gravadas, mesmo ao aventurar-se a criá-las. Se pensarmos no processo da espontaneidade, nos escritos de Ostrower (2017), ela passa por uma seletividade. Não é qualquer espontaneidade, mas aquela que vem do processo de interioridade. Assim, o ser humano é capaz de encontrar os mecanismos que considera melhor diante de sua autonomia para ser espontâneo.

A sociedade administrada, criticada por Adorno, é compreendida como sendo regida pelo capital, assemelhando-se a uma grande empresa, nela a vivência é inflexível e controlada, nos defrontamos a todo momento com a dominação, e nos tornamos rígidos e submissos, o que caracteriza o processo de alienação. Nesse contexto alienante, a rigidez e os preconceitos nos impedem de acolher os movimentos mais fluidos que a arte propõe. Ostrower (2017, p. 99), faz uma relação com a fluidez e o equilíbrio, apontando um caminho para a própria existência;

No fluir da vida, nos sucessivos eventos externos e internos que nos mobilizam, cada momento de estabilidade é imediatamente questionado. Cada situação que se vive, cada ação física ou psíquica, cada emoção e cada pensamento desequilibra algum estado anterior. [...] viver, para nós, torna-se um incessante ter-que-desequilibrar-se a fim de alcançar algum tipo de equilíbrio dentro de si.

A espontaneidade, em sua essência, possibilita nos tornar mais flexíveis em relação a nós mesmos, promovendo sinceridade, e uma harmonia com a nossa natureza. Ser espontâneo é verdadeiramente ser livre, demonstrando nossa coerência, por meio da autonomia e permitindo-nos acessar a liberdade de viver, assim como a criança. Segundo Ostrower (2017, p. 160) “Refletir sobre a liberdade e a infância é, de fato, abraçar sua naturalidade. Quando pensamos na criança, imediatamente associamos à liberdade - não uma liberdade imposta por outrem, mas aquela que emana de sua própria essência natural”.

No entanto, ao negligenciarmos a liberdade da forma como deveríamos, deixando de prover os meios e condições necessárias para que a criança acesse cada vez mais sua liberdade, acabamos por nos tornar uma forma

de dominação sobre ela. A educação deve criar meios de acesso à liberdade, à criatividade e outras características individuais ligadas à espontaneidade.

Dessa forma, afastar a criança da sociedade administrada e da arte massificada pela Indústria Cultural significa promover que ela se descubra através do brincar, de sua própria natureza, permitindo que explore a liberdade, da essência da criação e da expressividade que encantam o mundo. Promover sua emancipação é o papel primordial da educação infantil: potencializar a liberdade inerente à criança e afastá-la das amarras da sociedade administrada.

Ao pensar em um projeto de trabalho com a criança com foco artístico, é crucial concentrar-se nos diversos elementos da arte: nas linhas, cores, formas, volumes, planos e técnicas. Não apenas na técnica pela técnica, mas em uma abordagem consciente e responsável que explore essa expressão subjetiva e contribua para formar um ser consciente socialmente. Ostrower (2017, p. 165) considera que:

Ser livre significa compreender no sentido mais lúcido e amplo que a palavra pode ter significa o entendimento de si uma aceitação em si da necessidade da existência em termos limitados a vivência deste entendimento é a mais plena e mais profunda interiorização a que o indivíduo possa chegar ser livre é ocupar o seu espaço de vida.

A arte, de fato, promove a vida. A liberdade é uma condição daquele que é verdadeiramente livre, que tem a capacidade de decidir por si mesmo e viver com autonomia. Quando se trata da liberdade como uma interpretação do mundo, ela leva o indivíduo a enxergar através de suas próprias lentes, suas experiências, sua história e externalizar tudo isso por meio da arte. Nesse contexto, a criança deve ser a agente de sua própria interpretação do mundo, podendo expressar, através da liberdade, seu contexto livre das amarras da mercantilização artística imposta pela Indústria Cultural. A arte, nesse sentido, não serve apenas como entretenimento, mas como um palco para subversão a dominação.

A aspiração da arte enquanto liberdade é a negação do que é estabelecido pela Indústria Cultural. O critério para a verdadeira obra de arte é aquele que consegue alcançar a aspiração de afastamento entre o sujeito e o objeto, pois a verdadeira arte não se fragmenta, mas encontra em sua totalidade a

sua singularidade. Adorno (1970, p.259) faz uma consideração em relação a interpretação dos artistas e da própria liberdade, onde;

O primado do objeto, enquanto liberdade potencial do que é emancipação da dominação, manifesta-se na arte como sua liberdade relativamente aos objetos. Se está em seu poder apreender o seu conteúdo no seu outro, só numa relação de imanência lhe cabe ao mesmo tempo em sorte está outro; não lhe deve ser imputado. A arte nega a negatividade do primado do objeto, o seu elemento irreconciliado e heterônomo, que faz aparecer pela aparência da reconciliação das suas obras.

Adorno (1970) reflete neste excerto, acerca da liberdade, o potencial emancipador da arte seria a negação do objeto enquanto dominação, isto acontece quando o artista consegue utilizar-se do objeto em diferentes modos, não se prendendo ao uso funcional. Esta relação conceitual de liberdade é expressada mediante a autonomia dos objetos do mundo real. A capacidade de compreender ou captar o conteúdo dentro de algo que é seu outro, cujo no entendimento da relação ambos coexistem sem hierarquia clara.

Ao fazer isso, a arte nega a concepção limitante que há no mundo objetivo, visto como simplesmente independente e irreconciliável. À vista disso, a arte cria uma aparência de harmonia e reconciliação, que não é imputada ao objeto em si, mas é criada dentro do contexto da obra de arte. Desse modo, o sentido da liberdade, da arte, é se utilizar da capacidade expressiva, como forma de comunicação dos sentidos de maneira autônoma, no qual o indivíduo pode dispor da sua leitura de mundo sem as amarras da dominação.

Portanto, ao utilizar a arte enquanto prática formal na educação infantil, e refletir sobre os atuais processos que prejudicam o pensamento e a sensibilidade é, ao mesmo tempo, uma forma de educar-se contra o processo de semiformação, sendo resistência e agindo com liberdade, em resposta às dominações da sociedade administrada, que busca insistentemente padronizar as relações de ser e estar no mundo.

4.1.3 ARTE ENQUANTO DENÚNCIA E DESENCANTAMENTO DO MUNDO

Adorno (1970), defende a arte contemporânea, e diz que ela se revela ao mundo de forma irreal, longe das amarras da razão instrumental e da

Indústria Cultural, pois está num campo onde não há fronteiras para a expressividade, a sua exposição apresenta as múltiplas possibilidades de se apresentar, por meio da sensibilidade, pensamentos e pelos próprios devaneios singulares dos indivíduos. Para Freitas (2008, p. 24), “a arte contemporânea pode ser qualificada como, em princípio, antissocial, desprezando normas e preceitos de estruturação preconcebidos, rejeitando modelos éticos, políticos, religiosos que possam determinar previamente sua forma.”

A arte contemporânea é a forma material e subjetiva de denúncia, nela estão as caracterizadas a autenticidade, a criatividade das experiências humanas. O termo desencantamento do mundo referido por Adorno (1970;1985), está ligado à sua crítica à racionalidade instrumental, discutida no capítulo primeiro deste texto. Com o avanço da ciência, à padronização das relações e da cultura, frente a perdas das dimensões simbólicas, estéticas e espirituais da vida humana. Seu argumento em torno da lógica da instrumentalização, é caracterizada pela eficiência, pela padronização e pela busca de lucro, havia permeado todas as esferas da vida humana, reificando as experiências e alienando os indivíduos de si mesmos e do mundo ao seu redor. Adorno (1970, p. 69) afirma que:

A arte constitui um momento no processo do assim chamado por Max Weber desencantamento do mundo, implicado na racionalização; todos os seus meios e métodos de produção dela procedem; a técnica, que declara herética a sua ideologia, que tanto lhe é inerente como a ameaça, porque a sua herança mágica se manteve tenazmente em todas as suas transformações. Só que ela mobiliza a técnica numa direção muito mais oposta do que o faz a dominação.

O conceito de desencantamento do mundo não deve ser entendido como um mero desencanto, ou como um sentimento em relação a outrem, nem deve ser associado a um estado de desapontamento ou desilusão. Esses significados não refletem a intenção de Weber ao usar a expressão desencantamento do mundo. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.17)

o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.

Neste excerto o esclarecimento se instrumentalizou por dois fatores para esse processo de desencantamento: o primeiro é a religião, que opera por meio de um processo de desmistificação das formas tradicionais de salvação; o segundo é a ciência, uma força empírica e intelectual que, ao desencantar o mundo, o transforma em um mero mecanismo causal.

Desta forma, a racionalidade técnica, todas as explicações fenomenológicas advindas de outro viés são descartadas, pois toda a credibilidade do esclarecimento está sobre o que pode ser testado, calculado. Assim, todas as esferas da vida humana estão sobre o domínio da razão instrumental, nomeada por Adorno como Indústria Cultural. Assim, o resgate do encantamento perdido, é o objetivo da dimensão estética sensível, materializada pela arte e pela filosofia. Adorno (1970, p. 69) afirma que “A arte é racionalidade, que bem crítica está sem se lhe subtrair; não é algo pré-racional ou irracional, como se estivesse antecipadamente condenado à inverdade perante o entrelaçamento de qualquer atividade humana na totalidade social.

A Arte, enquanto desencantamento do mundo, traz em sua essência a ideia primordial do encantamento, pela capacidade de apreciar o belo, o autêntico e o singular, conceitos estes que a Indústria Cultural tem retirado, alterando as relações e as demandas artísticas, por meio do entretenimento e da diversão. Os dispositivos mercadológicos utilizados para abordar a Arte representam, na verdade, um aprisionamento dos indivíduos diante da sociedade contemporânea. Adorno, expõe (2018, p. 112) que “A experiência estética rompe, como já sabia Schopenhauer, o encanto da rígida autoconservação. Modelo de um estágio de consciência no qual o eu não mais teria felicidade nos seus interesses, no final das contas, em sua reprodução”

Quando a Arte se propõe de forma crítica a desencantar, busca trazer esclarecimento sobre as amarras e a dominação, revelando o que está oculto aos nossos olhos. O olhar sobre o mundo, antes mediado pelo controle de ideias hegemônicas, limitava e obscurecia a visão individual, tornando-a direcionada e intencionalmente manipulada. Segundo Adorno (1970, p.73) “A arte é movida pelo facto de que o seu encanto, rudimento da fase mágica, é refutado pelo desencantamento do mundo enquanto presença sensível imediata, enquanto esse momento não pode ser completamente eliminado”.

Mediante a interação e a compreensão da expressão artística como forma de materializar a interação individual com o mundo, percebe-se que anteriormente nada do que se via era genuíno ou real. Desencantar novas possibilidades de visão de mundo implica ressignificar a exposição do que se sente e do que se vê, deste modo, a essência da arte parte do olhar de quem a produz, permitindo infinitas interpretações por parte daqueles que consomem e observam a obra de arte.

As implicações da arte como mercadoria afetam tanto o âmbito cultural quanto o social, moldando o pensamento e o comportamento dos indivíduos em relação à racionalidade técnica, que, na verdade, representa uma forma de dominação. De maneira particular, Oliveira e Silva (2018) esses indivíduos são atraídos pela suposta expressividade do artista, que está associada ao conceito de arte espetáculo e fetiche. O disfarce provocado pela Indústria Cultural a este conceito, promove a perda da expressividade humana e da autorreflexão, transformando a arte em produtos padronizados que podem ser trocados, consumidos e geridos em função do seu valor para o mercado, o que resulta na deterioração enquanto identidade.

Os padrões teriam resultado originalmente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência. De fato, o que explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia (Adorno, 1985, p.100).

A arte, quando se apresenta como uma forma de denúncia crítica, desempenha um papel fundamental na sociedade ao expor questões sociais, políticas e culturais de forma impactante e reflexiva. Por intermédio da expressão artística, os artistas têm a capacidade de questionar o status quo, que é um mecanismo de controle e opressão que aliena os indivíduos e os afasta de sua verdadeira essência, provocando assim debates que conscientizem o público sobre injustiças e desigualdades presentes em nosso mundo.

Essa vertente da arte busca não apenas entreter ou embelezar, mas sim confrontar, desafiar e despertar consciências. Muitas vezes, a arte como denúncia crítica é uma ferramenta poderosa para dar voz aos que estão à margem para expor problemas sistêmicos e provocar mudanças na sociedade. Por isso, busca recorrer a todas as expressões artísticas como: as pinturas, esculturas, música, teatro, cinema ou outras, a arte como denúncia pode inspirar ações transformadoras e incentivar a reflexão sobre temas urgentes e relevantes para a sociedade. Ela convida o espectador a questionar a realidade vigente e a considerar novas perspectivas sobre o mundo em que vivemos.

Neste viés, ao trabalhar com a Arte como componente transformador e gerador de conhecimento e de consciência, no sentido de superar permanentemente a alienação da sociedade danificada pelo consumo, espera-se que este processo seja a partir da educação infantil, onde atrelado a promoção da espontaneidade e da imaginação, as crianças confrontem o que Adorno (1995) chamou de aptidões de uma verdadeira experiência, não de forma imediata e objetiva, mas aquela vinculada a subjetividade, que consistiria na conscientização, e na dissolução dos mecanismos de repressão do mundo administrado.

Ao relacionar com o ensino de Arte na educação infantil, de maneira prática, esse processo pode acontecer a partir da criação de um ambiente que favoreça a expressão espontânea e a exploração criativa das crianças, onde a arte não seja apenas consumida, mas vivenciada de forma ativa e pessoal a partir de um conjunto de situações e experiências formativas como é o caso da criação de ambientes que incentivem a livre expressão artística, onde as crianças possam brincar com diferentes formas de arte (pintura, escultura, música, dança, etc.) sem a pressão de resultados imediatos ou de uma técnica definida. Isso ajuda as crianças a desenvolverem suas habilidades criativas e a capacidade de pensar de forma genuína, além de outras possibilidades didáticas como a arte para promover a imaginação das crianças, a partir da criação de histórias, cenários ou personagens. Ainda, a Arte enquanto movimento de conexão com o mundo real e subjetivo, a partir de propostas de ensino de Arte que desenvolvam confluências com questões cotidianas e sensibilizem as crianças para as injustiças, desigualdades ou as próprias emoções, de maneira lúdica, além de estimular a reflexão crítica, mesmo que sejam crianças ainda pequenas (Furlan, 2024).

Nesse sentido, o processo de desencantamento pelo mundo é um constante equilíbrio e desequilíbrio. No desequilíbrio, o indivíduo busca encontrar novas formas de se reequilibrar, e a arte, nesse sentido, é uma ferramenta na busca por equilíbrio por meio da sensibilidade, da ressignificação, reflexão e interação entre o sujeito e sua realidade concreta. Outro aspecto levantado por Adorno é que a sociedade moderna tem implicado em uma "deseducação dos sentidos", propondo que a Indústria Cultural promova uma espécie de deseducação sensorial para formar sujeitos não plenamente conscientes, mas sim informados, sendo um eficiente mecanismo de controle para a dominação fomentada pela sociedade consumista.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (ADORNO, 1995, p. 119).

O programa de deseducar os sentidos, buscava levar à superficialidade as experiências estéticas e sensoriais, ancoradas na desvalorização e limitando de modo potencial a percepção humana de se conectar com o mundo, e de fazer leituras críticas para uma vida mais plena. Em contraposição este pensamento seria provocar uma educação para a estesia, um conceito que se refere à capacidade de perceber e experimentar sensações e emoções estéticas.

A palavra "aisthesis" é origem grega e significa "sensação" ou "percepção", Williams (2007) e está relacionada à forma como as pessoas reagem a estímulos sensoriais e emocionais, especialmente em relação à arte e à beleza. Esse conceito é utilizado em áreas como filosofia, psicologia e nas artes, enfatizando a importância da experiência estética na vida humana. Através da estesia, podemos desenvolver uma apreciação profunda com arte, a natureza e com a possibilidade de uma sociedade mais humana.

Então, incorporar a capacidade de estesia na educação infantil com as crianças, significa promover experiências de percepção sensorial e a apreciação estética desde a tenra idade. Isso pode ser feito através de diversas atividades que envolvam artes visuais, música, dança, teatro e até mesmo a observação da natureza. Assim, segundo Freitas (2008, p. 29) “o prazer que a arte nos proporciona é o descortinar este véu que paira sobre nossa individualidade concreta, reprimida e abafada pelo esforço individual de inserção na sociedade.”, este prazer, entretanto, é que quando não fazemos mais parte da máquina que gera o capital, mas, pode levar as nossas crianças a um estado de subversão e resistência.

Para Adorno, a arte autêntica romperia com a mera reprodução da realidade e com a imitação passiva, onde possibilitaria a criação de novas formas de expressão, de novos significados e de novas experiências estéticas. Ao desafiar as convenções estéticas e sociais, a arte crítica convida o espectador a sair da inércia e a confrontar suas próprias expectativas, refletindo sobre sua relação com o mundo.

Adorno (1970, p.68) ressalta que “a arte é refúgio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se, em graus mutáveis da sua autonomia, ao seu outro, dele separado e, no entanto, não inteiramente separado”. Destarte ao pensamento do autor, a uma tendência humana de imitar, reproduzir e seguir modelos pré-estabelecidos, na sociedade contemporânea há uma forte pressão para a submissão, padronização e para a reprodução acrítica de padrões culturais e sociais hegemônicos. Nesse contexto, a arte crítica se torna um espaço de resistência ao mimetismo, de subversão das expectativas e de questionamento das normas vigentes.

A mimesis para Silva (2008) transforma o conceito em auto temático, refletindo sobre a relação intrínseca entre mimese e racionalidade. A experiência estética é marcada pela interconexão entre razão e sensibilidade, pensamento e corpo, sujeito e objeto. A arte emerge da realidade empírica ao tentar substituir a irracionalidade por uma nova racionalidade, focada na expressividade estética das obras.

O compromisso com a autorreflexão proposto pela teoria estética é desatar o que já existe, desafiando o status quo, por meio do pensamento crítico e

das experiências sensíveis, onde o indivíduo não seja o produtor, mas também o que deleita do que produziu. Assim, a arte crítica se revela como um contraponto ao mimetismo social predominante na sociedade contemporânea.

Todavia, é no campo educacional que precisamos de audácia para realizar reflexões que não se submetam às normas e padrões da racionalidade instrumental. É crucial que a denúncia não seja um fim em si mesma, mas, de um movimento amplo que busca questionar as estruturas sociais e promover um verdadeiro diálogo sobre os problemas que enfrentamos, a fim de abordarmos as injustiças e não regredir a barbárie. O próprio Adorno denuncia o processo pelo qual a civilização, em vez de avançar em direção ao progresso e à emancipação, retrocede para formas de violência e opressão. Que de fato, o desencantamento e a denúncia nos levem a emancipação de pensamento e atitudes, e nos faça mais humanos e sensíveis para nós e os outros.

4.1.4 ARTE PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

*O território da arte é a contestação, é a
inovação, a ruptura, a sensibilidade
Rita Von Hunty (2024)*

As contribuições realizadas por Adorno em torno da educação são valiosas e, principalmente, porque sua preocupação se baseava no conceito da omnilateralidade, em outras palavras, a formação integral do ser humano. Para tanto, o objetivo educacional é oportunizar a ampliação deste universo cultural, já que a educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996) é o lugar do saber sistemático e elaborado, de produção coletiva. Possibilitar que as crianças tenham o direito de se apropriar de forma autorreflexiva e crítica, a cultura produzida pelas gerações anteriores e atuais.

O papel da educação infantil não é o de se adaptar a este mundo, colaborando com o sistema capitalista e com a Indústria Cultural, como se não houvesse alternativas, mas de modo, transformador, agir em direção a uma educação que leve às faculdades sensíveis, ao corpo, ao afeto, à cultura, à Arte, à reflexão, em sua forma mais plena, não como valor de troca reificada, mas como uma experiência humana emancipada.

A tarefa de transformar o espaço da sala de aula em outro, cujos princípios reúnam conscientização e racionalidade, exige, segundo Adorno (1995, p. 162) “a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”, visto que, apresenta a complexidade que estrutura externa exerce sobre o indivíduo internamente. Ainda, Adorno (1995, p.162) descreve que “por isso, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade”, ou seja, a conscientização do próprio eu, é um mecanismo de dissolução da repressão e das formações reativas, ele é visto como umas barreiras internas que as pessoas criam para lidar com suas emoções, medos ou experiências passadas. Quando essas barreiras se tornam muito rígidas, elas podem deformar a capacidade do indivíduo de realmente experimentar a vida de maneira emancipada.

A dissolução desses mecanismos refere-se ao processo de conscientização e aceitação, à medida que se reconhece e trabalha essas repressões, os indivíduos passam a se libertar dos padrões de comportamento antes inflexíveis, permitindo que experimentem emoções e situações de uma forma mais autêntica e enriquecedora. Adorno (1995) acrescenta que possa haver um nível qualificado de reflexão é preciso um aumento no nível de aptidão e de experiência.

Neste sentido, o desafio é educar para o pensamento, visto que está profundamente ligado à crítica da sociedade e à formação do indivíduo. Uma vez que o pensamento corresponde mais que a formalidade imposta e objetiva, é a capacidade de fazer experiências. Nesta medida, Adorno (1995, p.164) propõe que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Por consequência dessa afirmação, a Teoria Estética é uma possibilidade de se pensar e experimentar na prática para além do conceito dominante da razão que, em outras palavras, é um convite a expandir a compreensão do mundo, integrando diferentes formas de conhecimento e experiência.

Os elementos presentes na Arte, realizadas pelas experiências apresentam uma nova percepção do mundo à luz das emoções, sensações e intuições que não podem ser totalmente capturadas pela lógica ou pela razão, são

por vezes não traduzíveis. O aspecto perceptivo amplia essa experiência, incluindo a interpretação e o significado que atribuímos às nossas vivências. Essa relação dinâmica entre o sensível e o perceptivo nos permite construir uma visão mais complexa da realidade.

Além disso, a Arte está ligada ao processo de autoconhecimento e reflexão, o que facilita a reconciliação da nossa essência com a natureza. Com base em Oliveira e Silva (2017), este movimento de integração das nossas experiências sensoriais e emocionais com uma compreensão racional do mundo natural, começamos a ver nossa interconexão com ele. Essa reconciliação não apenas nos torna mais conscientes das consequências de nossas ações sobre o meio, mas também nos permite valorizar a beleza e a complexidade da natureza ao nosso redor.

É na promoção dessa relação equilibrada entre os elementos sensitivos, perceptivos e racionais, por meio da arte e da autorreflexão, que nos abrimos para a emancipação. E isso não significa de nenhum modo descartar a razão, muito pelo contrário, é permitir que se amplie em diversas formas de conhecimento, criando uma harmonia entre o raciocínio lógico e outras dimensões da experiência humana. Oliveira e Silva (2017) apontam que, ao adotar essa abordagem, conseguimos desenvolver uma visão mais ampla e integrada da realidade, que valoriza tanto as experiências subjetivas de cada indivíduo quanto as universais, significando o retorno das experiências entre o homem e a natureza, sujeito e o objeto, em uma perspectiva libertadora de qualquer aprisionamento.

O diálogo entre a Arte e a educação infantil proposto aqui, visam por meio de um olhar ressignificado apresentar sentido ao indivíduo, para ampliar com as experiências artísticas e sua capacidade de crítica de leitura do mundo, viabilizando o caminho para sua emancipação.

Consideramos nocivos os efeitos causados pelo controle ideológico que afeta a criatividade, a autonomia e a liberdade, principalmente das crianças. Perceber os engodos que fragilizam e fragmentam a fruição, tanto dos pequenos como dos próprios profissionais que atuam na escola, é reagir conscientemente à sociedade administrada pela razão instrumental, em outras palavras Marcuse (1975) é se libertar das condições existenciais inumanas.

Por meio da estética, podemos escancarar a tendência regressiva da estrutura social, que utiliza a arte para alavancar o mercado e justificar a permanência da sua dominação. Marcuse (1975), explana que a função estética é entendida como um princípio que regula toda a experiência humana, e só conseguirá desempenhar esse papel, caso se torne universal.

A experiência em que o objeto é assim “dado” é totalmente diferente tanto da experiência cotidiana como da científica; todos os vínculos entre o objeto e o mundo da razão prática e teórica são cortados ou, melhor, suspensos. Essa experiência, que propicia ao objeto o ser livre, é obra do livre jogo da imaginação. Sujeito e objeto tornam-se livres em um novo sentido. [...] A sua forma pura sugere uma unidade da multiplicidade, uma harmonia de movimentos e relações que opera segundo suas próprias leis a pura manifestação seu estar-aí, de sua existência. É esta a manifestação da beleza. (Marcuse, 1975, p. 159).

Entretanto, os estudos nos apontam em Adorno que a estética para a sociedade administrada é considerada supérflua, porque uma vez deturpou-se o conceito e foi reduzido em divertimento e entretenimento, produto a ser consumido. Para o capital a arte deveria ser simplesmente intuitiva. Ao passo de não pensar sobre ela. Deste modo, uma relação genuína entre a arte e a experiência consistiria numa formação para a consciência que não ensina a arte como um bem de consumo, mas para a resistência.

Salientamos que, os estudos em Adorno (1970), também apontam para a superação do conceito hegeliano de estética, que previu o fim da arte com sua filosofia, pois não aceitou a possibilidade de uma nova arte atualizada nos moldes contemporâneos, para ele a arte era forma de expressão superior, onde o Espírito se manifestaria mediante as formas sensíveis, isto se desenvolveria como parte de um processo histórico de totalidade, é o que explica Adorno (2018, p. 108);

A estética de Hegel se diferenciou daquela meramente formal pela sociedade [...] associou a arte à consciência das necessidades. Aquele que primeiramente anteviu um fim da arte, [...] que o momento do espírito seja, porém, imanente às obras de arte, quer dizer não deve ser equiparado ao espírito que as produziu, nem mesmo ao espírito coletivo da época. [...], por meio da resistência do material artístico, por meio de seu postulado próprio, por meio de modelos e modo de experiências historicamente contemporâneos, elementares já num espírito que, resumindo e desviando de Hegel, pode ser chamado de objetivo, de modo que sua redução ao espírito subjetivo se torna superada.

Adorno, disserta sobre a superação do conceito Hegeliano, pois compreende a complexidade da arte na sociedade moderna, vastamente marcada pela alienação e pela mercantilização e por todas as contradições em que ela se apresenta nas dimensões sociais, políticas e individuais, e ainda aponta uma reflexão sobre o direito da arte em continuar existindo (Adorno, 2018). Entretanto, Hegel, entendia a arte como parte de um processo de totalização e realização do espírito absoluto, em contrapartida Adorno, concebe a arte como uma forma de resistência à totalidade, em uma crítica profunda à sociedade. Por isso, “o direito da arte em continuar a existir”, se coloca como um ponto de superação ao pensamento Hegeliano, uma vez que a Arte é o próprio grito de liberdade, para o tratamento de temas complexos e desafiadores, ela é o espaço primário de exercício da expressão artística, e como tal precisa ser preservado, pois, desempenha um papel fundamental para o avanço do pensamento crítico e da autorreflexão sobre as condições humanas.

Diante do exposto, a experiência estética torna-se formativa quando ela proporciona os meios para o questionamento. É um tanto estranho, não olharmos para a sociedade ou para a escola, e não nos incomodarmos com a falta de sensibilidade, de afetividade, dos padrões que são seguidos à risca sem qualquer tipo de contestação. Dos currículos que não preveem a arte como conteúdo programático, da banalidade com que se expõe as obras culturais, do modo como se trabalha com as crianças, sem explorar sua fruição, performance, criação, apreciação, percepção. De fato, é desconcertante, seguir uma lógica fria, que coisifica tudo, e que instrumentaliza até mesmo o pensamento em nome de um formalismo racional.

Destarte, a esta lógica que ora beira a atrocidade, ora apenas um conformismo individual ou externo, o passo que ainda poderá ser revolucionário, é reeducar para os sentidos, com vistas à emancipação, e este caminho precisa ser trilhado a partir da formação, na infância. É se enchendo da Arte, que a própria existência vai fazendo sentido, é um processo, de ir e vir, dialético, mas em formato espiralado, para não correremos o risco de voltarmos na mesma base, mas alavancados pelo progresso por meio da autorreflexão, conseguimos ascender sempre em uma nova curva, despertando novos pensamentos, desejos, prazeres, conhecimentos e cada vez mais vida.

Em tais circunstâncias, Adorno e Becker (1995), concordam que para uma educação emancipatória, é necessário, superar também o conceito de talento, principalmente se este for de carácter virtuoso, ou visto como natural, ambos os autores concordam que há estudos que comprovam a possibilidade de aprender uma aptidão. Porém, para que isso se converta em uma educação para a emancipação, é preciso que as estruturas de desigualdades de classes sejam superadas, ao passo de garantir a todos uma oferta formativa de aperfeiçoamentos, iniciando pela pré-escola.

Assim, agindo com prudência e sensatez, Adorno (1995) chamou a atenção para a própria realidade, em relação à emancipação, dizendo, que a efetivação do conceito diante da organização social que temos, é uma contradição. Ele compreende que nenhuma pessoa pode existir conforme suas próprias determinações, pois vivemos em estado de heteronomia, e o discurso pode parecer esvaziado. Isto pode ser compreendido quando entendemos que vivemos em uma época esclarecida, não em uma época de esclarecimento, ela ainda está em construção, em uma dinâmica de “vir-a-ser”. Mesmo sabendo desta contradição, às vezes utópica, como assim se coloca. Preferimos acreditar nas palavras de Adorno (1995, p. 202) “Aquele que quer transformar, provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que pensa e que ele faz.”

Agir sobre a própria impotência, em vez de ficar paralisado pela sensação de fraqueza, é reconhecê-la como um ponto de partida para a resistência e a ação. À medida que admitimos nossa vulnerabilidade, podemos encontrar no autoconhecimento a coragem, e aqui propomos este espaço por meio da Arte, agir para novas formas, mesmo que pequenas, os impactos poderão ser transformadores.

5 CONCLUSÃO

A Arte é refúgio e resistência em meio às contradições impostas e perpetuadas na sociedade, principalmente sobre as condições fetichizante que à subordinam, como mercadoria; é esperança do encontro de si e da humanidade consciente, ela é a ponte que nos conecta a liberdade, rumo a emancipação.

Ao longo da pesquisa, buscamos tecer reflexões até arriscadas do ponto de vista teórico, aproximamos campos que são vistos como dissociados, a estética, a educação infantil e a formação; desenvolvendo como possibilidade prática e reflexiva a “Teoria Estética” de Adorno, na busca de encontrar uma possibilidade de um ensino de Arte para uma educação infantil mais humanizadora em que as crianças, desde a mais tenra idade, possam viver e experienciar a Arte de maneira genuína, desenvolvendo sua imaginação, criatividade e sensibilidade.

No entanto, essa dissociação entre a arte e a razão, é como uma cortina de fumaça, imposta como uma ideologia. Ambas foram separadas historicamente para consolidar algumas relações sociais que envolviam poder e dominação. A razão foi atribuída ao papel de desenvolver a humanidade rumo a produção e dominação da natureza, principalmente, após o iluminismo, e fortemente demarcada na sociedade moderna. E a arte, por outro lado, foi reduzida ao entretenimento e à diversão, por meio do prazer coisificado proporcionado pela Indústria Cultural em nome do progresso científico.

A crítica de Adorno à Indústria Cultural e à mercantilização da arte foi discutida ao longo da primeira seção. No qual, explanamos sobre a arte convertida em mercadoria, tornando-se um fetiche da Indústria Cultural, onde sua autonomia é comprometida pelo estado de heteronomia e sua função transformadora, prejudicada. Assim, ao padronizar experiências artísticas e submetê-las às regras do mercado, a formação de uma experiência estética fica comprometida. Neste cenário, a arte perde sua capacidade de transformar o indivíduo para a emancipação, limitando-se a reforçar a lógica do consumo e a massificação cultural.

Pelo movimento dialético de estudo, produção escrita e (re) leitura, entendemos que a Teoria Estética seja veementemente vivificada no campo formativo desde a primeira infância, principalmente, no contexto da educação infantil em relação a promoção de experiências estéticas que sensibilizem as crianças ao

inesperado e ao desconhecido por meio da criação, da crítica, da apreciação e imaginação. Para tanto, buscamos na segunda seção, historicizar com a políticas públicas para a educação infantil e o ensino da arte no Brasil, no sentido de compreender a formação e concepção proposta pelos órgãos federativos.

A contribuição da Teoria Estética é o que fundamentou a discussão da terceira seção deste trabalho, consideramos a arte ser uma possibilidade de resistência ao que tem se instaurado na sociedade e, especificamente, no trabalho pedagógico e formativo da educação infantil. Pelas telas estéticas de discussão adorniana, há a possibilidade da emancipação intelectual e a capacidade de pensar e agir de maneira autônoma a partir da arte mais humanizadora do ensino. Ao invés de se submeterem às formas de pensamento padronizadas que levam ao silenciamento e à passividade, o grande desafio é formar indivíduos que sejam capazes de questionar e transformar a realidade ao seu redor, contribuindo de maneira significativa para a sociedade.

No exercício de repensar o papel enquanto pesquisadora e professora da educação infantil, é crucial a tarefa de buscar reverter essa lacuna que separou a estética e o conhecimento. Parece-nos um caminho frutífero, romper com o uso da arte enquanto ferramenta de fixação de conteúdos, passatempo e como desenvolvimentos de habilidades e competências utilitárias para o sistema produtivo do capital. Para isso, é preciso retomar a relação entre a experiência estética e o aprendizado, em uma formação voltada para os sentidos e para a crítica imanente. Tais experiências devem ser projetadas para estimular a criatividade e a originalidade, permitindo que as crianças se tornem agentes ativos na produção cultural, em vez de meros receptores passivos dos estereótipos divulgados pela Indústria Cultural que, na maioria dos casos, se funde com a arte mercadorizada e reprodutiva do ensino.

A aproximação entre a experiência estética e a formação na infância não se limita a complementar um modelo educacional já existente; seu propósito é ampliar perspectivas e promover reflexão crítica por meio da sensibilidade, alterando de fato a educação, indo para além da simples transmissão de informações para efetivamente transformar. A arte, nesse contexto, ocupará um papel que transcende o mero entretenimento, atuando como um elemento essencial na formação integral dos indivíduos e na emancipação do pensamento.

Nesta perspectiva, retomamos o nosso problema de pesquisa que

consiste em: Verificar qual a contribuição da Teoria Estética para pensar a infância e a formação da criança na educação infantil à luz da humanização do ensino. E encontramos o potencial transformador da Teoria Estética (1970), que visa por meio da prática educacional com a arte compreender a riqueza e a complexidade da experiência humana. Nessa visão, a arte se torna uma aliada indispensável do conhecimento, abrindo caminhos fecundos para uma vida emancipada, crítica e sensível.

Ao incentivar a expressão subjetiva da criança, a exploração criativa e a apreciação estética, a educação busca fomentar um ambiente onde os pequenos em sua primeira infância possam desenvolver um pensamento crítico e independente, por meio de suas próprias marcas. Esse processo visa afastá-las da conformidade e do pensamento acrítico e reprodutivista em detrimento aos padrões estéticos de desenho, pinturas, modelagens e outras técnicas artísticas.

Como resultado da pesquisa, evidenciamos que o desenvolvimento de experiências estéticas e inusitadas no ensino da arte na educação infantil é uma via essencial para estimular a curiosidade e a criatividade. Por meio de um ensino humanizado, é possível promover atividades que despertem nas crianças um interesse genuíno pelas diversas manifestações culturais e artísticas. A apresentação de expressões artísticas, musicais, corporais, imaginativas ou visuais, não apenas amplia o repertório cultural infantil, mas também refina a sensibilidade do olhar e a capacidade de apreciação estética. Este processo é crucial para formar indivíduos com uma percepção mais sensível e crítica do mundo ao seu redor.

Nesse contexto, a criança deve ser compreendida como uma produtora de arte e cultura. Deve ser encorajada em sua originalidade e criatividade, permitindo que crie suas próprias obras e projetos. Para isso, é preciso criar um ambiente seguro, onde a criança se sinta livre para expressar suas ideias e emoções de maneira autêntica. Um espaço que valorize suas produções, que seja ouvida a sua voz, para que ela desenvolva confiança em sua capacidade criativa, bem como em seu papel ativo na construção cultural.

Além disso, o ensino da arte desde a educação infantil deve ser orientado para a emancipação crítica. A formação docente precisa contemplar propostas que incentivem a reflexão e o debate, proporcionando às crianças a oportunidade de analisar diferentes pontos de vista. Essa perspectiva, promove a autonomia intelectual desde a infância, encorajando os pequenos a formularem

opiniões fundamentadas em experiências cognitivas, sociais, afetivas e estéticas. Esse processo educativo fortalece a capacidade das crianças de pensar de maneira independente e crítica, contribuindo para sua formação integral.

A arte é um caminho para o desenvolvimento da autorreflexão estética, combatendo a subserviência e o silenciamento. Promover a autoexpressão e valorizar as vozes subjetivas das crianças são passos fundamentais para que elas se percebam como sujeitos plenos e criativos. Sua capacidade única de observar, interpretar e se expressar por meio da arte deve ser ouvida e respeitada, criando uma base sólida para o exercício da cidadania e do pensamento crítico.

Portanto, o ensino da Arte deve resistir a essa lógica imposta pela Indústria Cultural e atuar como um instrumento de emancipação. Por meio da crítica e da reflexão, é possível cultivar a autonomia intelectual e emocional das crianças, transformando o ensino artístico em uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos reflexivos, sensíveis e críticos. Assim, a arte na infância deixa de ser apenas uma prática educativa para se tornar um elemento central na construção de um mundo mais justo e consciente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Paz na Terra. 2002. ISBN 85-219-0453-3
- ADORNO, Theodor W. **A arte e as artes: primeira introdução à teoria estética**. tradução Rodrigo Duarte. 2ª edição. Rio de Janeiro. Bazar do tempo. 2018.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4ª ed. Trad: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética. [Ästhetische Theorie.]** Tradução de Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova; revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ARÊAS, Joana Pinheiro Gomes. A Teoria Crítica. **Discussão Filosofia**. São Paulo, ano 2, nº9, ISSN 1808-8961-09, p. 38-42.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (2004). As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, 22(2), Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>
- BENJAMIN, Walter et al. Textos Escolhidos. In: **Os Pensadores**. 2.ed. Trad.: José Lino Griinnwald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo:34, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 de abr 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado Federal, 1988. Org: Alexandre de Moraes. 21ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2003. ISBN: 85-224-3582-0
- BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 19 de jan de 2024.

BRASIL. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Anais do Seminário Internacional da OMEP. **Infância e educação infantil: reflexões para o início do século**. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 34-53.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Volumes: a,b,c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. p.36

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI,2013. p.562

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 01/99 – Câmara da Educação Básica. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 20/2009. Brasília, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal 13. 005. de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014. Brasil. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 abr. 2024

BRASIL. **Política Nacional de educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p.

BRASIL. **Resolução n.º2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 de maio de 2024.

CAMPOS, Ítalo M. **Uma análise do capítulo “o conceito de esclarecimento” da dialética do esclarecimento de Adorno e Horkheimer**. 2021. Sapere Aude, 12(23), 293-301. <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2021v12n23p293-301>

CARRIJO. Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal

de Uberlândia, 224f. Uberlândia, 2005

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 2002.

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

FREITAS, Verlaïne. **Adorno e a arte contemporânea**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FURLAN, Marta Regina. A Teoria Estética na Educação: A arte como nucleadora da reflexão crítica e emancipação humana. In: SOUZA, Leonardo Carvalho de; FURLAN, Marta Regina; AMARO, Sarita (org). **Arte, cultura e educação: perspectivas interdisciplinares resistentes e inclusivistas**. 1 ed. Porto Alegre: Nova Praxis, 2024 (p.121-149)

HAUG. Fritz Wolfgang. **Crítica da estética da mercadoria**. Tradução: Erlon José Paschoal; colaboração Jael Glauce da Fonseca. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

HEGEL, G.W.F. **Lições de estética – introdução**. Cadernos de tradução, n. 1, df/usp, 1997. Disponível em: <https://filosofia.ffe.usp.br/sites/filosofia.ffe.usp.br/files/publicacoes/Caderno%20Tradu%C3%A7%C3%B5es/%5BCadernos%20de%20Tradu%C3%A7%C3%A3o%20%5D%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Cursos%20de%20Est%C3%A9tica%20Hegel%20GWF.pdf> Acesso em: 10 jan de 2025.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Unesp, 2015.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

KOHAN, Walter. **A Infância da Educação: o conceito devir- criança**. In: Lugares da Infância: filosofia. DP&A. 2004

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 140p.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Seminário Internacional OMEP. Infância – **educação infantil: reflexões para o início do século**. Brasil, jul. 2000

MAIA. Ari Fernando. **Arte, técnica e indústria cultural**. Interface _ Comunicação, Saúde, Educação, v.4 , n.6, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/FqWsBgphnWHmmBwfKYLkXYx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 30 de set de 2023.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História

do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. 6ª edição, tradução Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. In: Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

MATOS, Olgária Chain Feres. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MATTÉI, Jean-François. Civilização e Barbárie. In: **Ética e Estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

NEVAULD, Luciane. **Estética, experiência formativa e infância em Adorno**. Impulso, Piracicaba. 25(62), 27-36, jan.-abr. 2015. ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v25n62p27-36>

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. PESTANA, Guiomar Gomes Pimentel dos Santos. **A experiência que revela: indústria cultural e semiformação na educação da infância**. Revista *Imagens da Educação*. v. 11, n. 1, p. 156 - 178, jan./ mar . 2021 ISSN 2179-8427 DOI 10.4025/imagenseduc.v11i1.47504

ONU. Declaração dos direitos das crianças de 1959. <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/370-declaracao-universal-dos-direitos-da-crianca/1919-declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959>. acesso em: 18 de jan de 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **educação infantil e arte: sentido e práticas possíveis**. 2011. Disponível em:<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI:10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação da professora. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 1-22, 2001.

RIBEIRO, Bruna. **PNE 2014-2024: não sendo plano de Estado, fracasso era esperado.** Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/02/13/pne-fracasso-era-esperado/>. Revista Educação. Edição 300. Publicado em: 13 de fev de 2024. Acesso em: 21 de abr de 2024

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Movimento de Educação, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em 28 de mai de 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHILLER. Friedrich J. C. **Cartas sobre a educação estética da humanidade.** São Paulo: Iluminuras EPU, 2002..

SILVA, Gerson Pindaíba da. **A educação infantil na Contemporaneidade.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Vol. 01. pp 527-539, Abril de 2017. ISSN:2448-0959

SILVA. Anilde Tombolato Tavares da. OLIVEIRA Marta Regina Furlan de. **Educação para a formação emancipatória do indivíduo: contribuição da teoria estética.** Actas del Cuarto Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación Vol. 4. Actas. 2017. ISSN: 2236-7519. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/213>. Acesso em: 19 jan de 2024.

SILVA. Alex Sander da. OLIVEIRA. Marta Regina Furlan de. **Teoria Crítica e Educação em tempos de exceção: o sentido educativo no pensamento constelativo de Adorno.** Revista Espaço Acadêmico nº 229, jul/ago.2021. bimestral. Ano XXI- ISSN 1519.6186. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58745/751375152330> Acesso em 31 mai 2024.

SILVA. Alex Sander da. **Mímesis, expressividade estética, semiformação e educação em Theodor Adorno.** REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 15, n. 2, Passo Fundo, p. 9-23, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7462/4378> Acesso em: 02 de jan de 2025.

SILVA. Alex Sander da. **Expressividade estética em Theodor W. Adorno e sintomas (de)formativos da sociedade contemporânea.** I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.2015. Disponível em:<https://cdsa.academica.org/000-079/238.pdf> acesso em 16 dez de 2024

SOUZA. Fabíola Amaral Tomé de. **A Institucionalização do Atendimento aos Menores – O SAM.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS Vol. 12 Nº 24, Julho - Dezembro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/download/11608/8348/38693>. Acesso em: 16 de jan de 2024.

UNESCO. **Marco de Ação Dakar: atingindo nossos compromissos coletivos.** Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

WILLIAMS. Raymond. 1921-1988 **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**; trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.