



## A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA ARTE E NA INDÚSTRIA CULTURAL: PROBLEMA DA EDUCAÇÃO?

## THE CHILDHOOD AND THE CHILD IN ART AND CULTURAL INDUSTRY: PROBLEM OF EDUCATION?

## LA INFANCIA Y EL NIÑO EN EL ARTE Y LA INDUSTRIA CULTURAL: ¿UN PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN?

Paula Ramos de Oliveira<sup>1</sup>  
Denis Domeneghetti Badia<sup>2</sup>  
Ivan Fortunato<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo discute a relação tripartida entre indústria cultural, infância e educação, por meio de uma dialogia entre esses elementos. Destaca-se a fórmula da indústria cultural de reduzir a arte a produtos de consumo por meio de uma simplificação do imaginário para conseguir se sustentar e perpetuar o mercado capitalista. A educação surge como resistência, pela qual a arte deve ser apresentada como forma de fruição estética, desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, apresentando às crianças, outras maneiras de ver e viver o mundo. Espera-se que a discussão ora apresentada sirva para lançar luz sobre a presença ainda dominante e insistente da indústria cultural na sociedade, impondo-se desde a infância, e a necessidade de se criar resistência a ela, sob pena de manutenção do ciclo vicioso mercadoria-consumo. Nesse contexto, a educação e a arte são indispensáveis.

**Palavras-chave:** Capitalismo. Imaginário. Experiência.

**Abstract:** The paper discusses the trifold relationship between cultural industry, childhood and education, through a dialogue between these elements. It is highlighted the cultural industry's formula of reducing art to consumer products through a simplification of the imaginary in order to sustain itself and perpetuate the capitalist market. Education emerges as resistance, whereby art must be presented as a form of aesthetic fulfillment, development of creativity and critical thinking, presenting children with other ways of seeing and living the world. It is hoped that the discussion presented here will serve to shed light on the still dominant and insistent presence of the cultural industry in society, imposing itself since childhood, and the need to create resistance to it, under penalty of maintaining the vicious cycle of merchandise-consumption. In this context, education and art are indispensable.

**Keywords:** Capitalism. Imaginary. Experience.

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, Brasil.

<sup>3</sup> Instituto Federal de São Paulo. Itapetininga, São Paulo, Brasil.



**Resumen:** El artículo analiza la relación tripartita entre industria cultural, infancia y educación, a través del diálogo entre estos elementos. Destaca la fórmula de la industria cultural de reducir el arte a productos de consumo a través de una simplificación del imaginario para sostenerse y perpetuar el mercado capitalista. La educación surge como resistencia, por la cual el arte debe presentarse como una forma de disfrute estético, desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, presentando a los niños otras formas de ver y vivir el mundo. Se espera que la discusión aquí presentada sirva para arrojar luz sobre la presencia aún dominante e insistente de la industria cultural en la sociedad, imponiéndose desde la infancia, y la necesidad de crear resistencias a ella, bajo pena de mantener el círculo vicioso de las mercancías-consumo. En este contexto, la educación y el arte son indispensables.

**Palabras clave:** Capitalismo. Imaginario. Experiencia.

## INTRODUÇÃO

As reflexões sobre as influências da Indústria Cultural na educação têm permeado as discussões entre os pesquisadores que procuram compreender a mudança de valores e de práticas socioculturais entre os indivíduos, em grande parte promovida pela mídia. Esta mudança de valores também vem ocorrendo nas Artes. (BERTONI, 2001, p. 76).

Neste artigo, buscamos evidenciar uma relação tripartida entre arte, indústria cultural e a educação, estando esta dialogicamente localizada bem no centro desses elementos. Tanto a arte quanto a indústria cultural elaboram visões de mundo, mas esses processos de elaboração são radicalmente distintos e, portanto, também deles nascem mundos distintos. Por isso, essa polarização ocupa grande parte dos estudos que compõem as ciências humanas (p. ex. FABIANO, 2003) incluindo, portanto, a educação (cf. MENDRANO; VALENTIM, 2001). Quando abordamos a temática da infância e das crianças, também não podemos nos esquivar de enfrentar estes dois âmbitos – o da arte e o da indústria cultural – que se fazem tão fortemente presentes na contemporaneidade.

Ao escrever este artigo não temos nenhuma pretensão de aprofundar os conceitos norteadores, expressos no título, isto é: arte, indústria cultural, infância e crianças. Apenas gostaríamos de assinalar a importância da arte, como contraponto à indústria cultural, para a vida das crianças e para pensar sobre elas e com elas; crianças-sujeito, não crianças-objeto, ainda que, às vezes, pretensamente tomadas como objeto de estudo. Para nós, essa importância da arte não deve ser esquecida, muito menos ignorada na educação, especialmente nos processos formais de



educação conduzidos de forma sistemática nas escolas. Pois é preciso que essa educação não seja absorvida pela indústria cultural, tornando-se resistência.

Como não se trata de examinar os conceitos em profundidade, é importante registrar que entendemos arte como uma forma expressiva e criativa que se manifesta através de diferentes linguagens, tais como, por exemplo, o filme, a música, as artes plásticas, a literatura, o teatro, a coreográfica, a dança, a fotografia, o grafite etc. Curiosamente, tais linguagens também são capturadas pela indústria cultural e nem sempre há clareza de em qual âmbito estamos, pois essa indústria tende à simplificação para massificação da arte. Assim, nesse jogo de capturas, o caráter mercadológico se insinua muitas vezes de modo sutil – embora, em outras, ele se torne escancarado.

Dessa forma, ao escrever este texto, nosso objetivo passa ser o de demonstrar não apenas a importância da arte na educação das crianças como uma forma de desenvolver a criatividade, tornando-se resistência à massificação da indústria cultura. Isso por que acreditamos que a educação tem esse papel e essa força de transformar o *status quo*, partindo, primeiro, do reconhecimento de que a indústria cultural se faz presente na sociedade de forma muito intensa, organizando a agenda social de forma viciosa, gerando produtos repetitivos à exaustão, criando novos produtos e, assim, recursivamente. Entendemos que esse padrão pode ser rompido pela educação e pela arte.

Para alcançar tal objetivo proposto, o texto está desdobrado em duas seções. Na primeira, sob o título de “A Indústria Cultural e a Infância”, tratamos da tensão provocada pelo repetição de padrões da indústria cultural sobre o imaginário e sua fórmula de tratar tudo como mercadoria. Já na segunda seção, “A Educação e Arte como Resistências”, discutimos nossa tese de que a educação precisa da arte, e vice-versa, para poder desenvolver os elementos mais importantes para resistência à indústria cultural, quais sejam, a criatividade e a criticidade que servem tão somente para compreender todo contexto da indústria e fazer diferente.

Ao final, esperamos que a discussão ora apresentada sirva para lançar luz sobre a presença ainda dominante e insistente da indústria cultural na sociedade, impondo-se desde a infância, e a necessidade de se criar resistência a ela, sob pena de manutenção do ciclo vicioso mercadoria-consumo. Esperamos, ainda, que esse escrito mobilize outras incursões reflexivas e investigativas a respeito dessa relação tripartida entre indústria cultural, arte e educação, e que essas investigações revelem o quanto a educação e a arte são necessárias.



## A INDÚSTRIA CULTURAL E A INFÂNCIA

A sociedade atual é irremediavelmente o lar da Indústria Cultural. Quase tudo tem preço e objetivo de mercado e parece seguir um padrão predeterminado e padronizado pela lógica do consumo. É certo que palavras, roupas, hábitos alimentares, preferências, estilos e sentimentos sempre foram mais ou menos determinados pela cultura, mas o que se observa, atualmente, é uma seleção dinâmica e superficial de tipos estabelecidos de acordo com interesses econômicos ou, muitas vezes, apenas identificados e potencializados por eles. (OLIVEIRA; PASCHOAL, 2015, p. 6).

Ao lermos o trecho citado na epígrafe, vimos como a indústria cultural é algo presente, insistente e, se não for percebida, identificada, questionada e combatida, tende a se tornar a própria cultura; aliás, ela já é a própria cultura, pois permeia toda a vida, manifestando-se nos modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, dada essa evidente presença, observamos na indústria cultural uma clara tensão entre indústria e cultura, cujo sentido foi muito bem capturado na passagem a seguir:

Com efeito, a produção simbólica contemporânea não é só indústria e nem é só cultura, apesar de ser indústria e também ser cultura. Não obstante a produção simbólica seguir o mesmo ritmo de produção e de divisão de tarefas como qualquer outra mercadoria, ela não pode ser reduzida apenas ao termo indústria porque, ideologicamente, ainda conserva certas idiosincrasias que a identificam como portadora de determinadas características particulares. Isto pode ser muito bem observado nas propagandas dos produtos feitos “exclusivamente” para certa faixa etária, como para os adolescentes, por exemplo. Tem-se a impressão de que não há qualquer tipo de padronização ou uniformização do produto, permitindo a sensação de que temos uma identidade “única”, já que nos diferenciamos de todos os outros que não usam nossas marcas “socializadoras”. No entanto, a partir do momento em que se faz crítica da ideologia, podemos observar que a indústria cultural imanentemente não é só cultura, pois o processo de produção bem como as particularidades dos produtos simbólicos praticamente não se diferenciam entre si. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Dada esta tensão, não perceber o mecanismo produzido pela indústria cultural pode mascarar o que, na verdade, precisaria ser desvelado, posto que há uma violenta presença ideológica em seus produtos que comumente são padronizados, estereotipados, pasteurizados, superficiais, niveladores de opiniões, prontos para consumo e de quase imediato descarte. Embora se aproprie da arte, tais produtos se tornam muito diferentes, pois, não se fixam, não se enraízam, uma vez que novos produtos devem substituí-los logo, alimentando o moto-perpétuo compra-descarte que dá sustentação à própria indústria.



Nesse sentido, a indústria cultural se torna truculenta, inclusive alimentando-se não apenas dos produtos que cria e descarta, mas de si mesma. Como bem anotaram Adorno e Horkheimer (1985):

Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. É possível depreender de qualquer filme sonoro, de qualquer emissão de rádio, o impacto que não se poderia atribuir a nenhum deles isoladamente, mas só a todos em conjunto na sociedade. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Nesse ciclo voraz, quando uma fórmula “dá certo”, ela é reutilizada. Como apontou Matos (2005), dar certo é se tornar popular e, com isso, alcançar êxito nas vendas/consumo e, sempre que isso acontece, “a indústria promove e repete sempre o mesmo padrão” (p. 62). E o padrão vai se repetindo à exaustão, às vezes com uma nova roupagem, dando a impressão de algo novo. O objetivo, claro, é a manutenção de um alto padrão de consumo. Além disso – e o que é pior – a indústria cultural tende a modelar modos de ser e viver. “Inevitavelmente”, afirmaram Adorno e Horkheimer (1985), “cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (p. 119).

Claro que nada disso é meramente dado pela imposição de produtos. Não se adquire o que não se quer ou não se precisa ou não se admira. Contudo, a indústria cultural sabe disso. Já foi anotado que “a aceitação de uma personagem, de uma história ou de um produto tem muito mais a ver com a sua representatividade no imaginário cultural, inclusive a partir da apresentação de elementos de culturas arcaicas, do que com uma mera imposição mercadológica” (CONTRERA; FORTUNATO, 2013). Assim, fica evidente como a indústria cultural foi capaz de identificar uma forma bastante precisa de criar produtos: apela-se para o imaginário cultural, onde se escondem os sonhos e desejos da humanidade. Nele, transvestido de arte, surgem os produtos dessa indústria voraz.

Inclusive, tal indústria se manifesta nas crianças e interfere com o imaginário. Essa apropriação do imaginário já foi investigada com mais propriedade, ao tomar como exemplo uma das animações mais aclamadas pela crítica, mais vista pelo público e mais transformada em produtos diversos etc. do começo deste século, o ogro Shrek (FORTUNATO, 2009). Foi percebido,



então, como a indústria cultural apropria-se do imaginário, convertendo-o em algo mais simples de acordo com as características das coisas que têm seguido a fórmula que dá certo, e o transforma em mercadoria.

Assim, verificamos que, em relação às crianças, existe uma forte presença da indústria cultural e uma frágil presença da arte na maior parte dos lugares que habitam, o que certamente causa uma regressão nos sentidos e no pensamento – processo este a que todos estamos expostos. Em relação ao modo como são vistas, pensadas, explicadas e compreendidas, também observamos o mesmo processo de empobrecimento.

Os estudos contemporâneos sobre a infância e as crianças (p. ex. KOHAN, 2004) surgem como possibilidades de descortinar, do ponto de vista teórico, os mecanismos produzidos pela indústria cultural e suas consequências – tal como no estudo sobre mídia e constituição da infância, realizado por Ferreira e Cruz (2019) – bem como visões ideológicas que podem ser produzidas fora desta indústria, embora reforçada por ela, e disseminadas nas mais diversas instituições, tais como a escola, a família, as igrejas, o estado. Apesar desses esforços, ainda corre-se o risco de praticarmos reducionismos nas teorias que elaboramos. A teoria carrega sempre um risco.

Defendemos aqui que a arte e a experiência estética (cf. DIODATO, 2015) são capazes de abrir novos lugares para as crianças, rompendo com a ideia de que a infância teria sido instituída culturalmente pelo sistema capitalista, tornando-se elemento capilar de sua estrutura (ZANOLLA, 2007). Isso foi bem delineado por Oliveira e Pachal (2015, p. 7), ao afirmarem que “na arena do consumo, crianças são consumidores necessários ao capital”. É preciso, então, criar formas de resistir. Como?

Do ponto de vista dos pesquisadores e educadores, a arte nos lembra sobre a necessidade de desconstruirmos, em todo e a qualquer momento, nossas próprias concepções. Os diversos campos de conhecimentos são necessários para pensar a infância e as crianças, assim como a arte também o é. Mas o destaque vem no sentido de, para nós, a arte se constituir como um campo que escapa dos esquemas explicativos tão peculiares às elaborações teóricas, permitindo assim aberturas, aprofundamentos, rupturas, dissensos. Seguimos, então, com o que foi apresentado por Fabiano (1998):

Os aspectos da não-linearidade presentes numa obra de arte desarticulam o estado confirmativo que liga a consciência ingênua aos vasos comunicantes ideológicos,



inaugurando assim uma atitude negativa da apreensão pragmática e utilitarista da realidade. (FABIANO, 1998, p. 168-169).

Do ponto de vista da experiência infantil, abre-se um rico universo para as crianças no que diz respeito a um resgate dos sentidos e do pensamento, possibilitando uma vida mais potente e humanizada, portadora de uma dimensão utópica, desprendendo-se do utilitarismo imediatista. Trata-se do sentido mais significativo da experiência estética, a qual vai muito além de um momento, perpetuando-se e abrindo caminho para novas experiências, para a criatividade, para o pensamento crítico inerente à arte. Isso fica ainda mais claro nas seguintes palavras de Fabiano (1998):

A perspectiva estética pela sua própria constituição amplia o universo perceptivo, educando a sensibilidade humana pelas condensações que faz na apreensão do real. Uma obra de arte é sempre um diálogo, ainda que às avessas com algo que de certa forma nos movimenta para. A fruição estética não se dá numa relação consumista, de apreensão imediata, mas numa experiência que libera os sentidos para aguçar a percepção da realidade. No contexto da indústria cultural esse processo é corrompido e, contrariamente à liberação dos sentidos, uma espécie de estética caduca é imposta à sensibilidade do indivíduo numa perspectiva identificatória e catártica. (FABIANO, 1998, p. 168).

Nossa defesa e aposta, portanto, é a de que a arte permita uma relação criativa entre as crianças e quem as pensa, posto que teorias mais abertas e profundas permitem um alargamento da experiência infantil e, de forma recíproca, com as crianças aprendemos mais sobre elas. Mas a arte, contudo, vê-se amiúde subjugada pela indústria cultural, de forma até mesmo grotesca, padronizando formas de pensar, sentir e viver.

Quando a arte se verte em produto de massa, já não se tem mais originalidade, riqueza na linguagem ou criatividade, não apresenta mais problematizações para se fazer pensar. Dessa forma permanece tranquila, criando e reforçando estereótipos até a exaustão, quando passa a assumir outra forma, outra estética, tornando a atual antiga, portanto obsoleta. Conforme os anos passam, a estética muda superficialmente, mas sempre permanecem a música, o jeito de vestir, de falar de agir “da moda”.

As evidências de que há uma indústria cultural ditando regras estão nos lugares coletivos. Para as crianças, esses lugares são a escola e, mais recente, as redes sociais. A escola tem sua responsabilidade nisso tudo, tal qual foi registrada por Zanolla (2007): “É fato que existe uma indústria da diversão infantil e caberia à escola, como espaço contraditório de crítica e formação,



denunciar isso e não justificar” (p. 1336). Antes, explica a autora, “é preciso reconhecer as contradições da educação como instrumento técnico de manutenção do capital” (p. 1335). Identificar e admitir esse paradoxo são ações fundamentais para a promoção de uma educação efetivamente emancipatória e transformadora; pois, se não se reconhece o trabalho educativo a serviço do sistema (ranqueamentos, produção de mão de obra, exclusão etc. etc.), não há como negá-lo e fazer diferente. Assentir com o sistema é, sempre, pautar-se pela manutenção do *status quo* – e isso não é educar.

Por isso o alerta de Zanolla (2007): não se pode negar o papel da indústria cultural como produtora de arte, não obstante, é preciso saber diferenciar a arte da experiência da arte coisificada e instrumento de repetição do que dá certo. Por isso, ao tomar um elemento de arte como objetivo educativo, seja uma música, um vídeo, um livro etc., é preciso identificar, primeiro, se é um produto da indústria cultural que limita as possibilidades de fruição estética ao que se pode comprar. Eis um teste para se descobrir que tipo de produto se tem em mãos: “O desejo em consumir, em ter é maior do que vivenciar a situação lúdica, criativa e imaginativa” (OLIVEIRA; PASCHOAL, 2015, p. 5).

Assim, quando se tem um produto dessa natureza, é até possível apresentá-lo às crianças, discutindo com elas esses pontos que aqui assinalamos. Mas, oferecer sistematicamente esse produto, num contexto de sala de aula, por exemplo, é colaborar com essa tendência dominante que promove a regressão dos sentidos e do pensamento, intensificando processos formativos contraditórios, ou seja, processos que se tornam semiformativos. Além disso, é preciso considerar a preocupação registrada por Oliveira e Paschoal (2015), ao perceberem que, para a indústria cultural, “a criação e a invenção são substituídas pelo pensamento padronizado e uniformizado” (p. 5).

Por isso perguntamos: nos contextos educativos, quão educativo é reforçar os estereótipos produzidos na e pela indústria cultural? Tendo em vista o modo como a indústria cultural se alastrou na sociedade em geral incluindo, infelizmente, a escola, não podemos abrir mão de oferecer resistência a este estado de coisas. Adorno (2000) ressalta o quanto é fundamental que as experiências (sejam estéticas ou do pensamento) possam se dar de forma espontânea, mas, no século XXI quase não há mais espaços fora da indústria cultural e essas possibilidades de experiência são cada vez mais raras.

## A EDUCAÇÃO E ARTE COMO RESISTÊNCIAS



[a indústria cultural] chega à escola, quer através de programas governamentais, quer através de informações veiculadas por professores, alunos, diretores e funcionários. Com isso, cria necessidades que muitas vezes não se tem, por meio dos mais diversos recursos visuais, com efeitos especiais e publicidade, com uma linguagem de sedução e convencimento, despertando o desejo de consumo. Reforça estereótipos muitas vezes criticados por todos nós quanto a preconceitos, raças, classes sociais etc. Desta maneira, contribui para deformar a percepção da realidade, por meio da reprodução de situações que passam a fazer parte do cotidiano. (MENDRANO; VALENTIM, 2001, p. 71).

A citação reproduzida na epígrafe traz expressa a forma como a indústria cultural adentra as escolas: seja pelos meios de comunicação (televisão, rádio, internet e suas redes sociais), seja pelo currículo, seja por programas de ensino produzidos pelo governo. As autoras Eliazara Mendrando e Lucy Valentim (2001) logo perceberam que essa invasão da indústria cultural não se dá somente por seus meios midiáticos mais tentaculares, apelando pela sedução audiovisual, mas que se torna parte da cultura escolar pelo material didático e pedagógico que também se impõem. Segundo as autoras: “Sob o pretexto da modernização, tem-se a impressão de que quem não adere a este movimento está trabalhando de maneira retrógrada” (MENDRANO; VALENTIM, 2001, p. 73).

Dessa maneira, não é possível desconsiderar o fato de que a escola também faz parte dos mecanismos da indústria cultural, colaborando para que seus propósitos de produção-consumo, já mencionados neste artigo, sejam alcançados com pleno sucesso. Com isso, para que a arte se eleve ao sentido da experiência, na contramão da indústria cultural, é preciso investir e insistir na potência transformadora da educação, principalmente, nesse caso, pela fruição estética potencializada pela arte.

É como afirmaram Mendrano e Valentim (2001, p. 72), “a escola não deve ignorar nem abolir, mas saber usar, sem ser usada. Adaptar-se aos usos e costumes atuais, mas não se deixando deformar”. Ou seja, não se trata apenas de impedir a entrada da indústria cultural ou, pior, negar e/ou ignorar sua existência; pelo contrário, deve dela partir para se reorganizar como elemento de resistência ao modo padronizado e de consumismo voraz. Mais uma vez recorrendo a Mendrano e Valentim (2001), é fundamental considerar que “as mudanças não devem ser isoladas... a única possibilidade de sobrevivência que resta à... educação... é a sua auto-reflexão” (p. 73).

Nesse sentido, para promover essa educação como autorreflexão para sobrevivência, é fundamental e indispensável o papel docente, tal como bem anotou Bertoni (2001, p. 78): “para pensarmos em uma educação voltada para a formação do aluno, é preciso, também, pensarmos na



formação de seus professores”. A autora buscou evidenciar o fato de que a indústria está presente na vida de todo mundo, docentes e discentes, dentro e fora da escola. Nas suas próprias palavras:

Trata-se, contudo, de revermos nossas atitudes e conformismos diante dos inúmeros apelos de busca de felicidade que nos são impostos, incitando-nos ao consumo desmedido do que chamam de arte, sob o pretexto de convencer-nos de que somos iguais e usufruímos dos mesmos benefícios e da mesma cultura. Pois os professores são, do mesmo modo como seus alunos, consumidores, igualmente submetidos às sugestões da mídia e por ela influenciados (BERTONI, 2001, p. 79).

Esse alerta da autora parte do entendimento de que os professores e as professoras também são sujeitos da cultura, portanto imersos e potencialmente influenciados pelos meios da indústria cultural. Por isso, para que a educação se torne emancipatória, é preciso, sempre, reforçar o caráter crítico e reflexivo dos programas de formação docente, seja na formação inicial, nas licenciaturas, seja na formação continuada da pós-graduação ou em exercício, realizada de forma processual nas escolas.

Novamente se faz necessário reproduzir as palavras de Bertoni (2001), pois ela conseguiu capturar bem o sentido que se deve buscar com essa formação reflexiva diante do contexto. Segundo a autora:

Resta-nos aceitar ou resistir à manipulação feita através da Indústria Cultural para conquistarmos nossa emancipação na busca efetiva de nossa própria cultura, procurando não nos deixar enganar pelos modismos e por uma falsa igualdade em nome da identificação com o coletivo. (BERTONI, 2001, p. 80).

Nesse sentido, sem os professores atuando de forma crítica diante de um mundo tomado pela indústria e seus modos tentaculares de invadirem todas as esferas da vida, não será possível uma educação emancipatória. Um exemplo muito interessante de como se pode propor a formação e o papel docente frente à necessária resistência à indústria cultural foi realizado no ensaio escrito por Mezzaroba (2015). O autor propõe um diálogo entre diversos autores com ideias antagônicas, buscando entender se a resistência deve ser realizada de forma absoluta, negando a presença da indústria e suas tecnologias, ou se deve ser materializada pela sua apropriação crítica. Obviamente, sem pretender esgotar o assunto ou dar respostas, o intento do autor foi o de problematizar essa situação, trazendo-a ao debate. Esse é também nosso propósito: trazer à discussão.

Por isso insistimos: é preciso inventar espaços de resistência na escola. Uma possibilidade potente é a presença da filosofia com crianças, pois essa disciplina é capaz de problematizar as



diversas instâncias da vida e da nossa existência, por meio de uma experiência do pensamento, permitindo que crianças e docentes pensem juntos a respeito da vida (OLIVEIRA et al, 2016), problematizando tudo, inclusive auxiliando a reconhecer os produtos culturais como indústria ou como arte. Pois pela arte, enquanto experiência, há uma elaboração interna que tende a ser mais significativa do que qualquer outra tentativa de convencimento de que o caminho a ser seguido é um e não outro. A arte permite descobrir o próprio caminho, pois, como bem anotou Ramos-de-Oliveira (2001, p. 26), “o prazer de criar ou de usufruir obras de arte é traço essencial da dimensão humana”.

Não obstante, explica Ramos-de-Oliveira (2001), a indústria cultural tem a habilidade ímpar de entorpecer esse prazer, reduzindo o que foi nomeado de fronteira entre humanidade e barbárie. E acreditamos que há evidências mais que suficientes, noticiadas dia a dia, de que vivemos na barbárie. Por isso, não podemos menosprezar a contundente advertência dada pelo autor de que “[...] a Indústria Cultural e sua contrapartida, a semiformação, constituem-se como as atuais oposições aos esforços de educar. Assim, a escola não pode continuar indiferente a este mecanismo monstruoso que vai, pedaço a pedaço, conquistando as almas” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 26).

Em outro texto, Ramos-de-Oliveira (2003) afirma não haver distância maior que a existente entre “arte autêntica” e um produto-mercadoria da indústria cultural. Segundo o autor, o produto não produz epifanias e apenas ilude, dissimula, provocando ainda mais a busca por outros produtos-mercadorias. Por isso, “há um certo deleite de quem reconhece numa obra dessas suas convicções falsas, secas e empobrecidas sobre o mundo e o ser humano” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 302). A educação deve servir para promover, provocar e instigar esse deleite fundamental, contrário às imposições da indústria da cultura. Deleitar-se é não apenas uma fruição momentânea da arte, mas descobrir-se nesse mundo, tornando-se produtor de sua própria história – ao invés de consumidor de seus produtos-mercadorias.

Por isso a insistência na educação pela arte como resistência: mais deleite e menos dissimulação. Se a educação não é somente resistência, como explica Ramos-de-Oliveira (2003), mas também emancipação, provocando rupturas no *status quo*, e isso “ só se torna possível se professor e aluno compreendem a realidade sem véus e sem embustes; só se torna possível se exercitamos a reflexão, se usamos do poder do pensamento crítico” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 306).

É neste sentido que se faz necessário, cada vez mais, resistir na, com e pela escola, abrindo espaços para a instauração da experiência estética e do pensamento, ao mesmo tempo em que esta



abertura se revela como um descortinar daquilo que nos desumaniza. A arte é um dos caminhos mais potentes para a resistência e para a experiência. Mas não defendemos aqui qualquer instrumentalidade no uso da arte. Ela chega até as crianças e até nós. Não somos os adultos bem formados que sabem do que as crianças precisam. Somos aqueles que acreditam que a arte, além do que pode oportunizar às crianças, nos permite pensar a infância e as crianças através dela, o que significa assumir que ela nos traz a possibilidade de reelaborar tais conceitos quando somos atravessados pelas experiências que ela proporciona. Experiências de ser, de sentir, de criar e de pensar.

Cada tipo de conhecimento que existe no mundo oferece um olhar específico sobre ele, e cada objeto artístico que é criado cria junto com ele a possibilidade de se ver o mundo compartilhado com o olhar do artista. E não só. A obra de arte permite inaugurar diversos âmbitos de sentidos, havendo nela elementos fundamentais para a formação: é complexa, não é explícita, permite diversas elaborações – como dissemos -, produz rupturas nos modos de ser, de sentir, de criar e de pensar.

Se a filosofia produz uma experiência do pensamento, a arte amplia esta experiência através da sua dimensão estética. São caminhos diferentes, mas complementares e concorrentes, ambos extremantes profícuos para a formação. Conjugam de modos distintos experiências estéticas e de pensamento.

A filosofia nos lança diretamente na experiência do pensamento. E o faz de uma maneira sistematizada, complexa, profunda, e por isso também nos leva a dizer que introduz nela uma dimensão estética no pensamento. Já a arte, nos lança diretamente na experiência estética. E o faz de uma maneira completamente original, livre, sem compromisso com os parâmetros da linearidade, mas também com complexidade e profundidade. Vemos, portanto, que a arte introduz na experiência estética uma dimensão de pensamento. Assim, a arte – com(o) a filosofia - introduz alternativas outras para estar no mundo, pelas rupturas que inaugura na nossa forma de perceber o mundo. A arte cria um estado de alerta, de criatividade, de vida. É por isso, portanto, que se torna um (grande) problema da educação. Como educadores, só nos resta ceder à indústria cultural ou resistir por meio de outras experiências. Não há meio termo.

## REFERÊNCIAS



ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação – para quê?. In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000. p. 139-154.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.

BERTONI, Luci Mara. Arte, indústria cultural e educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 76-81, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200008>. Acesso em: 11 ago. 2020

CONTRERA, Malena; FORTUNATO, Ivan. Shrek: mimese, consumo e/ou aprendizagem. **Galáxia**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 148-160, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1982-25532013000300012>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DIODATO, Roberto. Sobre o sentido da experiência estética. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 17, p. 15-24, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4511>. Acesso em: 09 ago. 2020.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 495-505, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200010>. Acesso em 11 ago. 2020.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. (org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

FERREIRA, Marluci Guthiá; CRUZ, Dulce Maria. Itinerários de pesquisa com crianças, cultura lúdica e mídias: desafios e possibilidades. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 30, p. 105-116, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i30.9347>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FORTUNATO, Ivan. Shrek, ou como o ogro devorador é devorado pela mídia de massa. **Ghrebh-**, São Paulo, v. 14, p. 35-55, 2009. Disponível em: [https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/Ghrebh/Ghrebh-%2014/06\\_fortunato.pdf](https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/Ghrebh/Ghrebh-%2014/06_fortunato.pdf). Acesso em: 09 ago. 2020.

KOHAN, Walter Omar. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A infância e a sociedade do consumo: indústria cultural e imaginário infantil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 05-15, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i1.23531>. Acesso em 09 ago. 2020.

OLIVEIRA, Paula Ramos de; BADIA, Denis Domeneghetti; FAVARI, Cesira Elisa; SONEGO, Ediléia Pereira. Encontrar filosofia(s) e infância(s). **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 3 - 25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/25044/15028>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MATOS, Olgária Chain Feres. **A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MENDRANO, Eliziara Maria Oliveira; VALENTIM, Lucy Mary Soares. A indústria cultural invade a escola brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 69-75, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000200007>. Acesso em: 11 ago. 2020.



MEZZARROBA, Cristiano. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 17, p. 191-210, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4523>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação e emancipação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2003. p. 297-308.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 19-27, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200003>. Acesso em: 11 ago. 2020

ZANOLA, Silvia Rosa Silva. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1329-1350, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400004>. Acesso em: 12 ago. 2020.

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

#### SOBRE OS AUTORES

##### **Paula Ramos de Oliveira**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de Sorocaba (2002). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC-CNPq). Professora do curso de Pedagogia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara.

E-mail: [paula-ramos@uol.com.br](mailto:paula-ramos@uol.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9620-5964>

##### **Denis Domeneghetti Badia**

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Diretor do Centro Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário (CIPI-FCL-UNESP-CAR). Professor do curso de Pedagogia e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara.

E-mail: [denis@fclar.unesp.br](mailto:denis@fclar.unesp.br)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7640-2917>

##### **Ivan Fortunato**

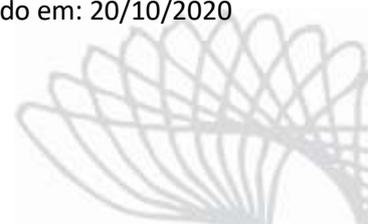
Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2018) e Doutorado em Geografia (2014), ambos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro. Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. Professor em regime de dedicação exclusiva no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, Brasil.

E-mail: [ivanfrt@yahoo.com.br](mailto:ivanfrt@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

Recebido em: 15/08/2020

Aprovado em: 20/10/2020



Publicado em: 06/11/2020

