



Filosofia, educação e artes visuais: Confluências formativas à luz da teoria crítica

Por SANDRA BORSOI

borsoi.sandra@gmail.com

Toda filosofia é uma teoria crítica dada a natureza e a especificidade do próprio conhecimento filosófico. Porém, convencionou-se na história do pensamento ocidental contemporâneo denominar de Teoria Crítica o grupo de filósofos, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos e artistas que se reuniram na década de 1920 em torno da Universidade de Frankfurt, quando fundaram o *Sozialforschung Institut der Frankfurter*, popularmente conhecida como Escola de Frankfurt¹.

A intenção desse grupo de intelectuais era o de refletir criticamente sobre os rumos tomados pela ciência moderna quando submetida aos interesses privados da cultura do capital e das relações de poder político dominante. Nesse sentido, busca-se elaborar um diagnóstico sobre o papel da razão frente aos fins almejados pelo sistema capitalista. A racionalidade técnica e instrumental típica da lógica produtivista do capitalismo reificou as relações humanas em vista daquilo que exerce o fetiche e o que é útil (*Zweckrationalität*). Assim, Max Weber² bem caracteriza o papel da ciência frente ao espírito do capitalismo do início do século XX.

Segundo os chamados “intelectuais de 1ª geração”, com ênfase em Adorno e Horkheimer, a saída dos efeitos colaterais do projeto da Modernidade, empenhado primeiramente pela Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, e depois, pelo Iluminismo do século XVIII, requer uma revisão de seus pressupostos e uma releitura de suas metas, a fim de que o Esclarecimento promova efetivamente a emancipação, a autonomia e a liberdade a partir de um olhar crítico, histórico e dialético.

1 Cf.: WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2002.

2 Cf.: WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. 3.ed. V.1. Brasília: Ed. UNB, 1994.



É importante expor que no início do século XX, o projeto moderno iluminista recai sob uma crise de identidade e de paradigmas. A suspeita instalada sobre seus intentos provém da crise que a própria humanidade já vivia frente ao caos civilizacional promovido pela Primeira Guerra Mundial e pela Segunda Grande Guerra eminente.

Pode-se falar de uma claustrofobia da humanidade dentro do mundo administrado, de uma sensação de fechamento dentro de uma rede de malha espessa, tramada de ponta a ponta pela socialização. Quanto mais espessa é a rede, tanto mais se anseia sair dela, por quanto é precisamente a sua espessura que impede qualquer evasão. Isto reforça a fúria contra a civilização. Violenta e irracionalmente, protesta-se contra ela.³

Para Adorno e Horkheimer seria necessário compreender historicamente quais eram as motivações do Projeto da Modernidade para poder perceber como que o mesmo entra em crise e quais são suas possíveis saídas. Assim, convém aqui (I) expor os conceitos chaves da racionalidade iluminista e seu projeto de sociedade esclarecida; (II) qualificar a visão dos frankfurtianos como a perspectiva teórica que busca a revisão crítica e hermenêutica do projeto moderno iluminista. Entende-se que a saída dos frankfurtianos só tem chance de se materializar, caso haja um projeto crítico, histórico e dialético de formação (*Bildung*) com vistas à emancipação dos sujeitos.

A tese que defendemos aqui é que a prática educativa em Artes Visuais pode colaborar com um projeto de sociedade que visa a emancipação, a autonomia e a vivência ética e democrática do espaço público. Para isso, é necessário que os professores dessa área sejam formados segundo essa inspiração teórica, de modo que, com o devido discernimento, saibam distinguir os diferentes tipos de juízos (lógico, moral e estético) e, por meio do reconhecimento da obra de arte autêntica, possam promover a emancipação e a autonomia de sujeitos críticos.

1. O projeto da razão esclarecida: Kant

O contexto histórico vivido por Immanuel Kant (1724-1804), filósofo que nasceu e viveu na pequena cidade da Prússia, Königsberg, emergia de muitas inovações, principalmente no campo intelectual, fazendo refletir uma nova perspectiva dos indivíduos sobre a sociedade.

³ ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad.: Maria Helena Ruschel; Sup.: Alvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995, p.107.



O espírito do Iluminismo motivava a formação de uma nova identidade social europeia, e a razão era peça chave para invocar uma nova compreensão sobre a realidade e, conseqüentemente, promover a liberdade: “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores⁴”.

O século XVIII, chamado por D’Alambert de “o Século da Filosofia por excelência” representa a crença na razão como propulsora do progresso humano. Por toda a Europa surgia entre os indivíduos uma nova compreensão do mundo e das possibilidades do conhecimento, iluminados pela razão. Foi a época em que a “razão” significou: “o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações. [...] A razão é una e idêntica para todo o indivíduo pensante, para toda a nação, toda a época, toda a cultura⁵”.

No entanto, a discussão vigente na época trata da forma de expressão da razão, ou seja, do paradigma metodológico que é historicamente abordado. Por isso, o iluminismo assume características determinadas em cada país, mais especificamente na França, Inglaterra, Itália, Alemanha. Na Alemanha, o termo “Esclarecimento” (*Aufklärung*) é o que melhor expressa o espírito da racionalidade iluminista. No artigo: “Resposta à Pergunta: o que é o Esclarecimento? (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*)”, de 1783, Kant define o Esclarecimento como:

a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*] ⁶.

4 HORKHEIMER, M. O Conceito de Esclarecimento [*Begriff der Aufklärung*]. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos [*Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*]. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 19.

5 CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. [*Die Philosophie der Aufklärung*]. 1994, p. 22-3.

6 KANT, I. Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento? [*Beantwortung der Frage: Was Ist Aufklärung?*]. In: **Textos Seletos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100.





Vê-se aí que seria necessário ter coragem para assumir a própria maioridade (*Mündigkeit*)⁷. Na concepção de Kant, a razão iluminista constitui-se, de fato, somente no diálogo público, pois só aí os participantes veem-se submetidos à crítica radical, chegando, finalmente, a uma postura autocrítica. Portanto, só se pode pensar o caminho do progresso e da moralização através da produção de uma nova cultura (*Der Bildung und Kultur*) por intermédio da educação (*Erziehung*)⁸.

A filosofia de Kant representa uma tentativa de possibilitar a construção de um conhecimento que contribua efetivamente para o desenvolvimento das ciências através da interconexão das condições do sujeito e do objeto. Essa interconexão ocorre pela confluência entre o entendimento puro e sensibilidade pura.

Kant lança mão de um novo sistema filosófico que ele mesmo chama de “Filosofia Transcendental”, pelo que afirma: Chamo transcendental todo conhecimento que em geral se ocupe, não dos objetos, mas da maneira como temos de conhecê-los, tanto quanto possível *a priori*. Um sistema de tais conceitos se denominaria ‘Filosofia Transcendental’⁹.

Trata-se aqui de demonstrar como Kant procura, por meio da Estética e da Lógica Transcendentais, uma convergência das polarizações, e como sua teoria crítica do conhecimento busca superar problemas como o solipsismo, a reflexão monológica e o dogmatismo, instaurados pelas diversas tendências de pensamento.

2. Teoria Crítica e Educação

Toda filosofia é Teoria Crítica, mas convencionou-se chamar de “Teoria Crítica” o movimento de pensadores da Escola de Frankfurt ou do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado em 1923. Nesse texto apresentamos uma leitura contextual da teoria

⁷ O termo jurídico equivalente, em alemão, é *Mündigkeit*, ou seja, há, em alemão, uma conotação com *Mund* que significa boca, direito de falar. Cf.: FLICKINGER, H.G. *Pedagogia e Hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista*. In: FAVERO, A. et all. (orgs.). **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002, p. 144.

⁸ Ver também: KANT, I. **Sobre a Pedagogia** [Über Pedagogik]. Trad.: Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

⁹ KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. In: **Os Pensadores**. Trad.: Valério Rohden e Udo Baldur Moosberg. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 33.



crítica divididos em dois momentos: 1) Adorno e Horkheimer em “O conceito de Esclarecimento”; 2) Horkheimer: “A indústria Cultural”. As contribuições dessa Escola para a Educação apontam a revisão da racionalidade iluminista e a reformulação do conceito de formação (*Bildung*).

1) O conceito de Esclarecimento exposto por Adorno e Horkheimer em “*Dialetik der Aufklärung*” requer revisão de sua estrutura interna no sentido de se perceber criticamente quais foram os alcances e os limites do projeto moderno da razão.

O grande problema é que o Esclarecimento não superou os mitos tais como se manifestam. O projeto do Esclarecimento se fez tutelar pelos propósitos da cultura do capital, que se utilizaram da instrumentalidade da ciência e da tecnologia para incutir no imaginário coletivo um conceito mítico de progresso. No texto citado, os autores empenham uma crítica aos caminhos traçados pela ciência inspirada pelo positivismo e, propõem a revisão sob categorias marxistas dos conceitos de esclarecimento e de progresso: somente pela superação do *logos* sob o ser é que a realidade deixa de se tornar mito e a ciência tem a sua neutralidade desvelada frente a sua ideologia de dominação. A neutralidade da ciência é mais metafísica que a própria metafísica.

2) Horkheimer e a Indústria Cultural. A arte é uma das formas de construção de uma razão esclarecida e emancipada criticamente, pois revela uma forma de consciência do mundo. O problema é que a produção em série da obra de arte, empenhada pela indústria cultural só fez com que a arte perdesse seu valor estético em função de sua massificação e alienação.

O tema é atual e retrata a condição de uma sociedade que politicamente parece “anestesiada” frente ao que a música, o cinema, as artes plásticas, a televisão apresentam enquanto produtos de consumo. A Escola de Frankfurt assume um papel importante para a educação quando: a) valoriza a teoria; b) exerce a crítica a visão positivista da realidade; c) (re) afirma a razão em seu potencial emancipatório; d) profere a crítica aos interesses burgueses na cultura.

3. A Prática Educativa em Artes Visuais: um projeto de formação





A formação é o trabalho da criação de si, vinculado ao mundo no qual o sujeito está inserido. O indivíduo torna-se capaz de dar sentido ético-estético às suas experiências para elevar-se ao universal e interiorizar a ideia de humanidade. Portanto, a formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre experiência no mundo e um projeto de mundo. É uma livre criação de si para uma autodeterminação racional.

Neste sentido, ao se entender que as Artes Visuais podem ser conhecidas como parte de um projeto de formação deve-se deduzir que sua prática educativa (tempo e espaço da diversidade de experiências) tem que resultar na formação de um tipo desejável de indivíduo que se expressa socialmente no mundo em que está inserido.

As Artes Visuais representam um campo fecundo para que as intenções de um projeto crítico-emancipatório de sociedade tenha a chance de se materializar. Se diversas são as reflexões da Teoria Crítica acerca das expressões da arte e da cultura, cabe aqui pensar na prática educativa em Artes Visuais a partir de suas bases teóricas, a fim de mostrar a atualidade e a relevância de seus pressupostos. Não se pode descartar essa preocupação, visto que toda prática educativa é produzida teleologicamente, buscando responder a pergunta fundamental “o que é o homem?”.

A discussão sobre o currículo de Artes Visuais é o meio que torna próprio arquitetar um projeto de formação enquanto um projeto de humanização e de esclarecimento. Ao reconhecer que a didática é um campo polissêmico do conhecimento pedagógico, entende-se que os problemas educacionais inerentes à cada disciplina ou área do saber (matemática, ciências, línguas, filosofia, arte) devem ser tratados de modo estrito, ou seja, segundo suas racionalidades internas. Assim, se entende que há uma metodologia e uma didática específica em cada área/disciplina, que seus especialistas têm a possibilidade de desenvolver, visto que dominam o conteúdo a ser ensinado.

Se o domínio do conteúdo é o primeiro princípio da didática, já que primeiro deve-se saber *o que(?)* ensinar, para depois *como(?)* em vista de um *para que(?)* – finalidade, são os especialistas que devem problematizar sua prática pedagógica segundo seus intentos. Com isso, evitam-se equívocos generalistas, imediatistas e praticistas que, funcional e



operacionalmente, elencam conteúdos sem qualquer preocupação epistemológica e pedagógica da área de ensino.

Dado esse pressuposto que busca legitimar um discurso sobre a prática educativa em Artes Visuais, cabe nesse momento pensar que o projeto de formação baseado na Teoria Crítica requer a problematização de três questões incipientes: (I) a relação tripartite entre conteúdo X metodologia X fundamentação teórico-prática; (II) a noção de poética enquanto representação polissêmica da autoconsciência e das experiências no mundo da vida, que permite expressar uma linguagem que precisa ser autônoma, livre e crítica; e (III) a formação de sujeitos socialmente emancipados que, por meio das Artes Visuais e de seu ensino, sejam capazes de proferir juízos éticos, estéticos e políticos.

A revisão crítica de um projeto de formação em Artes Visuais é um dos meios para que a modernidade retome seu curso enquanto projeto de sociedade esclarecida e humana. E se os desafios dessa revisão defronta-se a sua objetivação, a ideia, entretanto, permanece autêntica, já que se trata da perfeição possível segundo os limites da razão. (I) A relação tripartite entre conteúdos X metodologia X fundamentação teórico-prática precisa ser pensada de modo distinto e unívoco, a fim de se evitar confusões e anfibologias pedagógicas¹⁰.

(a) *Dos Conteúdos*: quais são os conteúdos básicos indispensáveis à prática educativa em Artes Visuais reconhecidos pelas políticas públicas da educação? À sala: história da arte, estética da arte, escultura, pintura, desenho, gravura, linguagem visual, materiais expressivos, poéticas visuais, arte tecnologia, entre outros conteúdos importantes das Artes Visuais, expressos por suas diferentes vertentes, entende-se que não se pode afirmar que há uma verdade última reconhecida epistemologicamente, ou seja, não é dogmaticamente, mas de modo aberto e prospectivo que tais conhecimentos precisam ser problematizados pedagogicamente. Assim, contra toda forma de preconceito artístico e científico, todo conteúdo pode ser trabalhado em sala de aula; dos tradicionais, dos modernos até os pós-

¹⁰ A **anfibia** (do grego *amphibolia*) vem a ser, na **lógica** e na **lingüística** moderna, o mesmo que **ambiguidade** (do latim *ambiguitas, atis*), isto é, a duplicidade de sentido em uma construção sintática. Um enunciado é ambíguo e, portanto, anfibiológico quando permite mais de uma interpretação.



modernos – a questão está no modo e no fundamento que embora o trabalho pedagógico-formativo orientado teleologicamente.

b) *Sobre o Método*: No prefácio à obra “Fenomenologia do Espírito”, Hegel se dedica ao problema do método enquanto expressão de um conhecimento que requer validade na exposição e defesa de proposições e argumentos. “Mas seu conceito [de método] já se encontra no que foi dito, e sua apresentação autêntica pertence à Lógica, ou melhor, é a própria Lógica. Pois o método não é outra coisa que a estrutura do todo, apresentado em sua pura essencialidade¹¹”. O método é entendido como manifestação ordenada de uma estrutura de pensamento que busca o seu reconhecimento por meio da verdade de suas proposições. “A verdade é seu próprio movimento dentro de si mesma”¹².

Sem se deixar cair sob um dogmatismo ou relativismo metodológico, entendemos o método como a expressão da racionalidade interna do objeto de investigação. É importante considerar que para além de sua instrumentalidade, o método não pode se encontrar desconexo dos princípios e dos fins da prática educativa.

Em Artes Visuais, independente do conteúdo, ressaltamos a importância de “*seguir um caminho*”¹³ crítico nas bases do pensamento inspirado pela Escola de Frankfurt. Os caminhos da Teoria Crítica permitem olhar as Artes Visuais segundo a possibilidade de emancipação e esclarecimento dos sujeitos de modo crítico, histórico e dialético. Para isso, a rigorosidade acadêmica e a busca pela validação e justificação do conhecimento de modo universal indicam a postura pedagógica que o professor deve assumir enquanto agente crítico de esclarecimento. Sob esse viés epistemológico e pedagógico, o método configura-se como expressão de racionalidade interna, e oferece sentido ao pensar-agir da comunidade educativa.

¹¹HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito** [*Phänomenologie des Geistes*]. 3.ed. Trad.: Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 53.

¹² Idem, p. 54.

¹³ Para fazer referência à etimologia do termo grego método μετα οδοσ , “caminho a seguir”.



Todos os conteúdos e obras de arte podem ser pensados, problematizados, reconhecidos, criticados e revistos desde que passem por uma criteriosa discussão nos diferentes espaços pedagógicos, a fim de guardar a racionalidade em torno de seus atos expressivos (Habermas)

A racionalidade (lógica) artística também se expressa nas práticas educativas. Toda aula possui um valor estético, e nas aulas de Artes Visuais, a sensibilidade, o olhar e as expressões de juízos estéticos necessitam ainda mais ser aflorados enquanto objetivação desse nível/tipo de reflexividade.

c) Da Fundamentação Teórico-prática. “A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deva nem precise justificá-la”¹⁴. Com essa frase, Adorno introduz a máxima que deve inspirar todo ato educativo emancipatório: a supressão do horror e da barbárie (selvageria), em vistas do potencial humanizador da educação (esclarecimento e maioridade). A recaída da humanidade frente ao que representou o genocídio nazista e a banalização da violência¹⁵ não poderia (e não pode) jamais se repetir. A instrumentalização da razão e a manipulação das massas (alienação) ocasionaram tudo aquilo que deve ser combatido por uma educação política (social) preocupada com a autonomia e a autodeterminação dos indivíduos (Kant).

Para entender o ideal de educação pensado por Adorno, é necessário compreender a conexão entre seus textos, tomando como pressuposto “Educação após Auschwitz” e partindo para os demais textos reunidos na coletânea “Educação e Emancipação”. Sobre este, centramos nossas reflexões com o intuito de pensar os fins da educação escolar que pode projetar criticamente na sociedade atual.

Segundo Adorno, em sua obra *Educação e Emancipação*, o planejamento educacional deve ter um caráter qualitativo. Assim, descreve: “[...] o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo. Na verdade, não existe um planejamento quantitativo sem

¹⁴ ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad.: Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995, p.104.

¹⁵ Cf. ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad.: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



aspectos de conteúdo.”¹⁶. Nisso está a urgência em incluir na discussão do que é, também, a questão de *educar para quê?* Isso não significa excluir as considerações quantitativas de conteúdos, mas situá-las no contexto geral da necessidade, ou seja, aplicá-los de modo que alcancem um objetivo qualitativo do conhecimento da realidade. Ao se perguntar *educar para quê?* já se apresenta um indagar do por quê, *educar para quê?* Isso, ao que se entende, não é tão compreensível, torna-se inseguro fazer certas afirmações, pois, “requer reflexões complicadas.”¹⁷ Neste contexto a educação:

[...] não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideais. [...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. [...] a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado, crítico.¹⁸

Segundo Adorno, na *Educação e Emancipação*, é necessário ter cuidado com o conceito de homem emancipado para não convertê-lo em um ideal orientador. Também afirma ser importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional. Nesse aspecto compreende-se:

A ideia da emancipação, [...] é ela própria demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada com uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. [...] a uma prática que pretende gerar emancipação. Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. [...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante. [...] seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levarmos em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças sutis em relação ao problema da adaptação. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.¹⁹

Sendo assim, a educação não é somente uma educação para um futuro indeterminado, mas para a vivência do presente concreto. Nesse sentido, uma educação para a maioria não pode e nem deve evitar incluir-se no processo educacional e nas tarefas da organização atual do mundo e sua sociedade. Para Adorno, maioria significa: “Em certo sentido, tanto

16 ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 139.

17 Idem, p. 140.

18 Idem, p. 141.

19 Idem, p.143.



esclarecimento quanto racionalidade.”²⁰ Deve-se compreender o termo maioridade no sentido de esclarecimento como racionalidade, como avaliação da realidade com a qual o homem se depara constantemente para um momento de adaptação, que Kant nomeia de civilização. O que se compreende é que, diante dos interesses econômicos, deve-se propugnar por uma educação que ofereça aos homens contemplar a relação de contradição entre adaptação e resistência, perante uma educação de interesses. Percebe-se que, diante das dimensões sociais e psicológicas, Adorno permanece ligado ao conceito emancipador do esclarecimento de Kant a Marx; assim, a sociedade pode ser por ela mesma mudada. E essa mudança consiste na: Dialética do esclarecimento o fato de ela se conceber a si mesma reflexivamente. Uma humanidade esclarecida pela dialética só não precisa suportar a irracionalidade de relacionamentos como pode também se decidir a mudá-los.²¹

Ao falar sobre as mudanças que a própria sociedade pode se propor a realizar é necessário compreender a pressão social e econômica sobre os indivíduos, a qual, exige do homem o máximo de adaptação, ou seja, que os torne mais de maneira automática. É nesse olhar que, para Adorno, uma educação para a maioridade significa uma educação para a resistência. Assim sendo: “A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, [...]”²² fortalece a resistência ao que reforça a adaptação. Na obra Educação e Emancipação, em diálogo com Becker, Adorno afirma que:

[...] correndo o risco de ser tachado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que sem mais e nem menos não pode ser pressuposta, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todas, mas realmente em todas as dimensões de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e resistência.²³

Essas estruturas e formas de uma educação para maioridade não podem ser tarefas delegadas às crianças, mas tarefas dos adultos que devem realizá-las com responsabilidade, para desenvolver o conhecimento e o entendimento da criança. Compreender o processo dos

20 EIDAM, Heinz. Educação e Maioridade em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009, p.84.

21 Idem, p.85.

22 Idem

23 ADORNO, *op. cit.*, p. 182.



mecanismos da menoridade em busca da disciplina, para a transformação das ações em formação da criança, para humanizá-la e, conseqüentemente, levá-la, à humanidade, é papel da pedagogia. Com a responsabilidade sobre as crianças a pedagogia deve estabelecer autorreflexão em relação as suas próprias determinações de conteúdos que visam a formação do educando. Segundo Adorno, a ideia de teoria e prática não se pode desvincular da educação. O campo do conhecimento, tanto teórico como prático, precisa se vincular à educação, pois é fundamento adequado para a relação entre sujeitos que estão em busca do saber na sala de aula.²⁴

(II) A arte poética, enquanto ciência de produção, expressa a subjetividade enquanto representação da autoconsciência e das experiências de mundo. Essas representações da subjetividade têm contornos filosóficos, históricos, culturais, psicológicos, estéticos, sociais e políticos. A produção em arte se torna autoprodução e produção do mundo, e se faz linguagem que comunica diferentes intencionalidades.

Nesse sentido, toda experiência humana é uma possível poética, depende do olhar e da percepção de cada sujeito agente. As práticas educativas, mais especificamente em Artes Visuais, são experiências que podem ter uma conotação poética enquanto projeção de sensibilidades, expectativas e intenções, tanto por parte do professor, quanto dos alunos. A questão trata da consciência desse nível de reflexividade, algo que somente o esclarecimento crítico reconhece como vivência autêntica de si, do outro e do mundo.

Uma boa poesia é o meio mais eficaz de vivificar a mente. – Isso não vale, porém, somente para o poeta, mas para todo detentor de uma bela arte: ele precisa ter nascido para ela e não pode chegar a ela por disciplina e imitação; da mesma maneira, o artista necessita ainda para o êxito de seu trabalho, de um amor propício que o assalta como num momento de inspiração (por isso também é chamado de *vates*), porque o que é feito segundo preceitos e regras resulta sem graça (servil), mas um produto da bela arte não requer apenas gosto, que pode estar fundado em imitação, mas também originalidade do pensamento, a qual, vivificante por si mesma, é chamada de *espírito*. – O *pintor da natureza*, com pincel ou pena (este último em prosa ou em verso), não é o belo espírito, porque só imita; apenas o *pintor de ideias* é mestre da bela arte.²⁵

²⁴ Idem, p.146.

²⁵ KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Trad.: Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006, p.145.



Em sala de aula, não se trata de reproduzir ou imitar os conhecimentos e saberes escolares, mas de suscitar o pensamento original e autêntico que é capaz de emancipar, libertar e tornar autônomos os sujeitos da prática educativa. Nisso, as Artes Visuais podem oferecer uma importante contribuição.

(III) O ensino das Artes Visuais tem a responsabilidade de formar sujeitos socialmente emancipados, livres e críticos. Para isso, é importante pensar na formação daqueles que exercem o discurso pedagógico em vistas daqueles fins.

A formação crítica do professor, além de ser cientificamente qualificada e tecnicamente competente, precisa ser participativa e democraticamente construída. Os valores que precisam sustentar a formação de professores em Artes Visuais passam pela consciência de que as Artes tem um papel importante, junto às demais iniciativas pedagógicas, de formar sujeitos com o intuito de produzir avanços à própria sociedade, tornando-a mais humana.

A visão crítica, voltada à prática educativa em Artes Visuais, insere os sujeitos numa dinâmica social que estabelece uma postura autônoma e livre frente às ingerências do mundo que valoriza a lógica produtivista da indústria cultural. Se, por um lado, as práticas educativas podem aliadas aos interesses do sistema com fins de manipulação ideológica, econômica e social, do lado oposto, eles podem promover uma consciência emancipatória na medida em que, pela práxis, é capaz de promover um discurso pedagógico que atenda aos interesses dos sujeitos presentes no mundo cotidiano, valorizando as relações socioculturais e suas representações poéticas autênticas.

A relação entre filosofia, educação e arte a partir do enfoque epistemológico da Teoria Crítica permite compreender a dinâmica e a atualidade do projeto de formação de uma razão esclarecida e emancipada.





Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____, Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Trad.: Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad.: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. [Die Philosophie der Aufklärung]. 1994.

CRAMPE-CASNABET, M. **Kant: uma Revolução Filosófica** [Kant: une Révolution Philosophique]. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

DALBOSCO, Cláudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

EIDAM, Heinz. Educação e Maioridade em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

FLICKINGER, H.G. Pedagogia e Hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FAVERO, A. et all. (orgs.). **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Ed. Imago, 2006.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito** [Phänomenologie des Geistes]. 3.ed. Trad.: Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2005.

HORKHEIMER, M. O Conceito de Esclarecimento [Begriff der Aufklärung]. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos** [Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente]. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. [Anthropologie in pragmatischer Hinsicht]. Trad.: Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____, **Crítica da Razão Pura**. [Kritik der reinen Vernunft]. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____, Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento? [Beantwortung der Frage: Was Ist Aufklärung?]. In: **Textos Seletos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.





_____, **Sobre a Pedagogia** [Uebe Pädagogie]. Trad.: Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

KIEKEGAARD, Soren. **O desespero humano**. Trad. Monteiro, Adolfo Casais. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

_____, **O Conceito de ironia**. Trad. Alonso Luiz Montenegro Valls. 3 ed.. Petrópolis: Vozes, 2010.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. 3.ed. V.1. Brasília: Ed. UNB, 1994.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2002.

