

ESCOLA CONTEMPORÂNEA, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E CULTURA DE MASSA

CONTEMPORARY SCHOOL, COMICS AND THE MASS CULTURE

Fernando Lionel Quiroga

<quirogapesquisa@hotmail.com>

Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Prof. da Universidade Estadual de Goiás, Campus São Miguel do Araguaia – GO

Beatriz Aparecida Paolucci

<biapaolucci@gmail.com>

Especialista em Direito Educacional

Faculdade do Litoral Paranaense (ISEPE)

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu numa análise acerca do uso que a instituição escolar contemporânea faz das histórias em quadrinhos. Assumimos que as histórias em quadrinhos pertencem ao universo de produtos relativos ao fenômeno da Indústria Cultural do século XX. Para tanto, buscou-se situar o referido gênero enquanto objeto da ciência, bem como o aspecto ideológico que lhe é inerente para, posteriormente, problematizar seus usos na escola contemporânea. Quanto à metodologia, a presente pesquisa enquadrou-se na investigação de cunho bibliográfico, cujo referencial teórico nos permitiu situar as histórias em quadrinhos no campo da cultura de massas através da sociologia crítica de Bourdieu (1996; 2004; 2008). Para a compreensão do contexto das HQs e o seu caráter ideológico, apoiamos-nos no pensamento de Morin (1997); Ortega y Gasset (2005); Eco (1991). Para a compreensão da escola contemporânea, buscamos em Canário (2006) fundamentos que nos permitissem compreender os sentidos da constituição escolar que, em nossa análise, tornaram-se fundamentais para o encaminhamento de uma resposta. Nossa hipótese central consistiu na verificação de que a escola contemporânea, marcada por um espírito jovial que se manifesta na medida em que se distancia, com total aversão do “arcaico” e “tradicional”, confirma, ao alinhar-se política e ideologicamente a ideia de inovação, a lógica de mercado e da constante renovação. A partir dessa característica geral, nossa análise nos permite observar que a incorporação de produtos oriundos da cultura de massas, no ambiente escolar, quando não passam por reflexões de cunho rigoroso, cumprem o papel de “purgação” da tensa relação que se vive no interior da instituição. Dentre outros aspectos, as histórias em quadrinhos são deformadas e transformadas em veículos didáticos por excelência, o que revela o desgaste dos modos de ensino, desvelando assim uma sutil forma da reprodução social.

PALAVRAS-CHAVE: histórias em quadrinhos; cultura de massa; escola contemporânea; ideologia.

ABSTRACT

The aim of this study was an analysis about the use that contemporary educational institutions makes of comic books. We assume that the so-called comics belong to the universe of products related to the phenomenon of twentieth century cultural industry. Therefore, we sought to place the so-called genre as an object of science, as well as the ideological aspect that is inherent to it, as to subsequently discuss its uses in contemporary school. As for methodology, the present study was part of the nature of bibliographic research, whose theoretical framework allowed us to put the comics in the field of mass culture, through Bourdieu's critical sociology (1996; 2004; 2008). For understanding the context of comics and its ideological character, we rely on the thought of Morin (1997); Ortega y Gasset (2005); Eco (1991). For understanding the contemporary school, we seek in Canário (2006) foundations that allow us to understand the meanings of the school's formations that, in our analysis, have become fundamental for making possible a response. Our central hypothesis was the finding that the contemporary school, marked by a youthful spirit that manifests itself as that distance with total abhorrence of the "archaic" and "traditional", confirms, to align itself politically and ideologically, the idea of innovation, the market logic, and constant renewal. From this general characteristic, our analysis allows us to observe that the incorporation of derived products of mass culture in the school environment, when does not undergo rigorous reflections, play the role of "purging" of the tense relationship that exists inside the institution. Among other things, the comics are deformed and transformed into didactic vehicle par excellence, which reveals the wearing out of teaching modes, thus revealing a subtle form of social reproduction.

KEYWORDS: comic books; mass culture; contemporary school; ideology.



INTRODUÇÃO

A escola contemporânea, como sabemos, enfrenta diversos desafios que vão desde o problema essencial da alfabetização – alfabetização efetiva, que possibilita a interpretação de textos dos mais diversos níveis – a evasão escolar, a formação de um corpo docente qualificado, a inclusão, a restauração da autoridade, a progressão continuada, os demais assuntos atinentes à sociedade atual (meio ambiente, diversidade sexual, educação no trânsito, etc.), dentre outros. Além disso, a escola de nossos tempos carrega o estigma de um formato escolar extemporâneo, por demais ultrapassado, arcaico, portanto aquém do seu tempo, destituído de sentido diante de milhares de novidades que não param de emergir ao seu entorno, principalmente aquelas relativas ao desenvolvimento tecnológico: mídias, redes sociais, jogos virtuais, aparelhos tecnológicos, e outros. Alinha-se a esse contexto a produção decorrente da cultura de massa, como revistas de vedetes, literatura de autoajuda, *bestsellers*, grandes produções cinematográficas, histórias em quadrinhos, etc.

Tais aspectos totalizam um campo de novidades relacionadas à cultura que exercem uma tremenda pressão à instituição escolar. No âmbito da pesquisa, perguntas relativas a este contexto surgem o tempo todo: A leitura de romances de massa, da linha fantástica de “Harry Potter”, ou da linha vampiresca, “Crepúsculo”, contribuem para o desenvolvimento e aprimoramento do hábito da leitura e da escrita? Prepara os jovens para o usufruto da literatura canônica, para os clássicos? O cinema da cultura de massa, que reproduz, por exemplo, histórias da mitologia grega, podem ser incorporados ao universo escolar enquanto modelo ou facilitador didático? O uso de histórias em quadrinhos pode despertar o gosto pela leitura? Perguntas dessa natureza são o tempo todo repetidas por jovens pesquisadores, ainda pouco familiarizados com os assuntos da ciência. A resposta a essa questão, em todos esses exemplos, tende a um caráter objetivo, afirmativo, portanto adstrito à mesma ideologia que produz a cultura de massa. Perguntas como essas revelam mais um interesse de responder a uma questão pessoal do que a uma pergunta efetivamente científica.

Neste artigo, o principal propósito consistiu em debater a apropriação que a instituição escolar contemporânea faz das histórias em quadrinhos a partir de uma perspectiva crítica. Nosso debate discutiu aspectos da escola contemporânea enquanto instituição de massas alinhada à cultura de massa como dimensão que transcende à instituição escolar embora estabeleça com ela

uma relação dialética não livre de permanentes tensões. Do ponto de vista metodológico, lançaremos mão da abordagem bibliográfica na medida em que, para o encaminhamento da resposta deste trabalho, foi necessário recorrer a noções e conceitos fundamentais do campo da teoria. Assim, para a discussão a respeito da localização epistemológica das histórias em quadrinhos em sua relação com o campo da cultura ou da ciência empregamos as considerações que Bourdieu desenvolveu em diversos trabalhos acerca da noção de campo e as tensas relações que se estabelecem no interior de sua estrutura. Para melhor compreensão da cultura de massas, seguimos a linha de Morin (2008) a partir das análises do autor na obra *Cultura de Massas no Século XX*. A compreensão acerca do espírito da passagem do século XIX para o XX e do conceito de homem-massa, encontra seu referente no pensamento de Ortega y Gasset (2005), especificamente a partir da obra *A rebelião das massas*. Recorremos, ademais, a outros autores que corroboraram com nosso argumento, e que se inscrevem entre os principais intelectuais do pensamento contemporâneo.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO OBJETO DA CIÊNCIA

A formulação do verdadeiro problema científico, como bem demonstrou Bachelard (1996), é o melhor indicativo do valor da pesquisa. Perguntas por demais óbvias, a teoria da ciência o confirma, são a melhor maneira de pensar os assuntos da ciência se, no entanto, a resposta atingir os níveis de interpretação menos óbvios do que a primeira impressão. Essa ressalva se faz necessária na medida em que submeter as “coisas” a um exame rigoroso – mesmo com o risco de contrapor a hipótese original – deixou de ser a busca essencial do trabalho investigativo em busca de afirmações (opinativas e eminentemente ideológicas) que possuem algum espírito, ainda que sutil, de persuasão à lógica do capitalismo e que, como produtos da ciência, mostram-se imediatamente como produtos comerciais.

A presente questão não pode dar-se por satisfeita se estancar na consideração prévia de Antônio Cândido (1995), no texto o direito à literatura, que se esforça, primeiramente, em alinhar todos os níveis e modalidades da literatura para, posteriormente, estabelecer uma divisão entre o popular e o erudito e conclamar, sem um exame mais aprofundado, as razões que subjazem a questão do direito. O autor parte da aceitação tácita e otimista acerca da igualdade de direitos sem questionar-se sobre suas consequências sobre o homem e sobre a cultura. Somente o

direito à igualdade de oportunidade, como conclui Cândido, não parece suficiente. A fusão entre norma e lei, talvez a herança de maior impacto da Revolução Francesa, atribui ao homem comum, portanto despido de um ethos de nobreza, o poder da soberania. A “salvação messiânica”, de dispor a literatura a partir de uma concepção superficialmente refletida sobre a questão da igualdade de direitos, desmorona-se diante do sempre atento desenvolvimento do capitalismo. A questão do direito não possui tempo de espera para posterior decisão. O homem e o cidadão da declaração de 1789, quando em posse de seu poder soberano, não se encontra liberto desse estado de coisas cujo poder cria à sua volta uma pressão quase irresistível.

A questão não reside no que Cândido chamou, de modo apressado, de literatura em todos os níveis e modalidades, mas de uma provável crise do símbolo decorrente do contexto do desenvolvimento do capitalismo nos termos que ora vem sendo tratada neste texto. Um modelo de vida hedonista, marcada pelo prazer e busca de novas sensações, do conforto e da segurança, conforme pode ser confirmado em diversos autores. (Cf. LYOTARD, 1988; BAUMAN, 1998; HARVEY 1992; ORTEGA Y GASSET, 2005; FREUD, 2010; GIDDENS, 1991; BAUDRILLARD, 1997), embora tais marcas tenham deixado de ser predominantes e inquestionáveis, como se pode ver no pensamento mais atualizado de Lipovetsky (2004).

A posição que o sociólogo Pierre Bourdieu(1996; 2004; 2008) assume diante das histórias em quadrinhos não somente consiste em situá-las enquanto gênero inferior, senão refletir sobre a ciência enquanto campo onde os objetos disputam espaços da economia simbólica relativa à produção do conhecimento. Por contraste, as histórias em quadrinho, para o sociólogo, servem-lhe de exemplo para o pensamento metasociológico que ele faz da própria sociologia. Pensá-las dentro do que Bourdieu(2008) chamou de “hierarquia social dos objetos”, implica a aceitação, tácita ou não, das razões subjacentes que a situam nessa escala hierárquica. Não se trata do estabelecimento de uma crítica às histórias em quadrinhos enquanto produto da indústria de massa, mas de compreender a sua localidade no campo da ciência e, posteriormente, na escala de conhecimentos a serem ou não transmitidos na instituição escolar. Epistemologicamente, consiste no esforço de compreender a posição que este objeto assume no âmbito científico. A esse respeito, o sociólogo observa:

Quando digo que a história em quadrinhos é um gênero inferior, pode-se compreender que é isso que penso. Portanto, é preciso que eu diga ao mesmo tempo que é assim, mas que não sou eu que penso isso. Meus textos estão repletos de indicações destinadas a fazer com que o leitor não possa deformar,

não possa simplificar. Infelizmente, esses alertas passam despercebidos ou tornam o discurso tão complicados que os leitores que lêem rapidamente não vêem nem as pequenas indicações nem as grandes e lêem, como testemunham as inúmeras objeções que me são feitas, quase o contrário do que quis dizer. (BOURDIEU, 2004 p. 69).

Cabe observar que a afirmação de Bourdieu não reside numa expressão meramente opinativa. O autor preocupa-se em estabelecer uma análise da localização dos produtos culturais em relação hierárquica com os demais produtos da alta cultura. Novamente em suas palavras:

Por um lado, tem-se a grande síntese teórica, sem outro ponto de apoio na realidade a não ser a referência sacralizante aos textos canônicos ou, na melhor das hipóteses, aos objetos mais importantes e mais nobres do mundo sublunar, isto é, de preferência “planetários” e constituídos por uma tradição antiga. Por outro lado, tem-se a monografia provinciana, duplamente ínfima, pelo objeto – minúsculo e socialmente inferior – e pelo método, vulgarmente empírico. Oposta a uma e outra, tem-se a análise semiológica da fotonovela, dos semanários ilustrados, das histórias em quadrinhos, ou da moda, aplicação bastante herética de um método legítimo, para atrair prestígios do vanguardismo a objetos condenados pelos guardiães da ortodoxia que estão predispostos pela atenção que recebem nas fronteiras do campo intelectual e do campo artístico – a quem fascina todas as formas do *kitsch* – a aportar em estratégias de reabilitação que são tanto mais rentáveis quanto mais arriscadas. (BOURDIEU, 2008, p. 37)

A observação de Bourdieu é crucial para a compreensão deste objeto em sua relação ao campo artístico. Mais adiante veremos de que modo as histórias em quadrinhos, considerando sua localidade no campo artístico, são utilizadas no universo escolar. Este primeiro tópico, destinado ao debate epistemológico do problema, ao esboçar brevemente a hierarquia deste gênero ao campo artístico, nos conduz a refletir sobre os sentidos que, a partir daí as histórias em quadrinhos adquirem no universo escolar. É o que veremos a seguir.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, CULTURA DE MASSA E IDEOLOGIA

Historicamente, as histórias em quadrinhos revestiram-se de um caráter ideológico, ancorado em pressupostos bem definidos como, p. ex. a luta do incorruptível espírito norte-americano, representado na figura de Superman¹, contra as ameaças externas do nazismo e comunismo. A intenção de trazer este exemplo, já bastante batido, tem o sentido de confirmar o apelo ideológico do universo dos quadrinhos. Umberto Eco, em entrevista concedida a Augusto de

¹Superman, personagem criado pelo americano Jerry Siegel e pelo canadense Joel Shuster, nasceu em junho de 1938 após dois anos de tentativas fracassadas de publicação.

Campos no suplemento Literário do Estado de São Paulo de 1966, e reeditada no livro *Obra Aberta*, ao refletir sobre a dialética entre vanguardismo e cultura de massa, oposição entre discurso aberto e discurso persuasivo, Eco responde:

O discurso persuasivo tende a confirmar o ouvinte nas suas opiniões e convenções. Não lhe propõe nada de novo, não o provoca, mas o consola; assim, hoje a publicidade me induz a comprar aquilo que eu já desejo, e a desejar aquilo que não desejo, mas responde às minhas tendências secretas; fotonovelas e histórias em quadrinhos me fazem rir, chorar ou estremecer com os problemas de sempre; os sinais de trânsito me levam a parar ou a passar, referindo-se a necessidades elementares de segurança, ao medo do acidente, ao temor de uma multa... (ECO, 1991, 281).

Embora o conceito de ideologia tenha se tornado demasiado prolixo e gerado distinções pontuais entre diferentes concepções, nosso entendimento de ideologia, aqui, alinha-se à ideia de *doxa*² no sentido bourdieusiano, já que, segundo o autor, “ao usarmos a *doxa*, aceitamos muitas coisas sem conhecê-las, e é a isso que se chama ideologia”. (Bourdieu, 1996, p. 268). Em outras palavras, ideologia ou *doxa*, implica em mecanismos e dispositivos que perpassam a vida do homem de modo inconsciente, de modo que mesmo sob a condição de opressão, transmitem-se de modo não consciente, através do que o sociólogo chamou de “violência simbólica”. Se assumirmos, portanto, a existência de um caráter ideológico nas histórias em quadrinhos, não se pode deixar de sublinhar que esse caráter não se desvela na forma de embuste, revestido de um projeto retórico, mas que reforça e reproduz – não de modo exclusivo – os mecanismos de poder do Estado, isto é, da ideologia de massa. A ideia de massa, como bem observou Ortega y Gasset, remete ao comportamento do homem médio³ decorrente das aglomerações de pessoas do início do século XIX alinhadas aos ideais das democracias e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão⁴. A massa, segundo o autor, legitima a vulgaridade do homem na medida em o direito passa a lhe reger a vida, e o homem médio torna-se o próprio poder soberano:

Se os indivíduos que integram a massa se acreditassem especialmente dotados, teríamos não mais de um caso de erro pessoal, mas não uma subversão sociológica. O característico do momento é que a alma vulgar, sabendo-se vulgar,

²Doxa, do grego, indica crença, glória, opinião.

³A mesma ideia é tratada sob diferentes ângulos no clássico “O homem medíocre” de José Ingenieros e por Musil no O Homem sem Qualidades.

⁴A oficialização da Declaração do Homem e do Cidadão, em 27 de agosto de 1789, contribuiu para impulsionar, após a queda da Bastilha, a Revolução Francesa.

tem o denodo de afirmar o direito da vulgaridade, e o impõe por toda a parte. (ORTEGA Y GASSET, 2005, p. 68).

A noção de massa, portanto, encontra-se numa situação de estreita relação com a invenção dos direitos humanos e seus desdobramentos às demais instâncias da sociedade. Há, de um lado, o posicionamento radicalmente aristocrático, como o que assume Ortega y Gasset; e há outro, da compreensão das massas enquanto fenômeno inerente ao desenvolvimento do capitalismo do século XVIII. Com efeito, o sentido de ideologia inclui a ideia de massa.

Tais conceitos, que rapidamente trazemos a esta discussão, como a ideologia enquanto fator inerente da história em quadrinho, a sua situação epistemológica enquanto objeto científico, e o seu alinhamento à cultura de massa, são indispensáveis para reflexões acerca deste fenômeno. Perguntar-se, simplesmente, se as histórias em quadrinhos favorecem ou não o hábito da leitura, ou se deve ou não constar entre os conteúdos a serem trabalhados na instituição escolar, não são questões de profundidade científica. O vanguardismo de respostas positivas a essas questões, todavia, parecem corroborar com a crítica a modelos da tradição tão massacrados pela crítica pedagógica que, no fundo, vinculam-se a nada além da aparência de uma crítica superficial, alinhada a ideologia pedagógica de mercado, isto é, da inserção de práticas, métodos e concepções as mais díspares ao cenário escolar.

Em todo caso, esse é o contexto onde se originaram as histórias em quadrinhos. Período em que Walter Benjamin (1987) escrevia o ensaio *A arte na era de sua reprodutibilidade técnica e a destruição da aura nas obras de arte* (1935-1936), na crise da narrativa na contemporaneidade. Período onde talvez de modo mais acentuado do que nunca na história, o homem atingiu níveis de conforto, prazer, segurança e limpeza. Período em que as histórias em quadrinhos, de modo geral, uma vez presentes nos lares, praticamente substituíram a literatura que antes se destinava às crianças e adolescentes – fenômeno que mais tardiamente pode ser confirmado quando a indústria passa a reproduzir, na forma de histórias em quadrinhos, textos bíblicos ou do cânone literário, como *Os miseráveis*, de Victor Hugo, ou teorias como a da relatividade, de Einstein, correntes filosóficas, etc. Como se o gênero fosse propedêutico das grandes obras ou, ainda pior, como se fosse capaz de substituí-las, colocando a risco toda a ideia de forma que o mesmo Cândido defende ou o que, como bem observou Wright Mills *apud* Morin: “a fórmula substitui a forma”. A esse respeito, Morin escreve:

As novas artes da cultura industrial ressuscitam, em certo sentido, o antigo coletivismo do trabalho artístico, aquele das epopéias anônimas, dos construtores de catedrais, dos *ateliers* de pintores até Rafael e Rembrandt. É surpreendente a analogia entre os heróis homéricos ou os cavaleiros da Távola Redonda cantados por vagas sucessivas de poetas esquecidos, e os heróis das epopéias de revista em quadrinhos da imprensa de massa, ilustrados por ondas sucessivas de desenhistas que recaem no anonimato. Assim, por exemplo, John Cartes, herói de Edgard Rice Burroughs inaugura sob forma romanesca o “western interplanetário”. Em 1934, o *King Features Syndicate* acusa o desenhista Alex Raymond de por em quadrinhos as aventuras desse herói que se transforma em Flash Gordon. Depois da morte acidental de Alex Raymond, Austin Briggs o sucede (1942-1949). Este último é substituído por Marc Raboy e Dan Barry... Do mesmo modo o destino de Tarzan passa de mão em mão. (MORIN, 2002, p. 30).

O trecho, demasiado longo, expressa bem a forma de funcionamento da indústria e a relação que esta estabelece com as formas primitivas – e canônicas – da arte. A partir desta preliminar consideração, entraremos, no próximo tópico, diretamente ao núcleo de nosso problema.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ESCOLA

No universo escolar, a utilização de histórias em quadrinhos é utilizada, muitas vezes, com a intenção de tratar os mais variados assuntos, como sexualidade, educação no trânsito, combate de doenças e prevenções, diversidade religiosa, dentre outros. As histórias em quadrinhos assumem, nesse contexto, um papel de excelência didática onde o que menos se questiona é o gênero enquanto produtor de uma unidade de cultura. O que deveria, a menos do ponto de vista ideal, ser empregado de modo positivo, pensado em sua qualidade de arte urbana, ainda que oriunda da indústria cultural, passa a ser empregado da pior forma. Pois ao mesmo tempo em que reduz seu caráter semiológico a uma forma de “simplificação” dos temas mais esotéricos, subestima, neste caso, a capacidade de inteligência dos seus alunos vendo-os como incapazes de recorrer às fontes originais ou científicas atinentes aos mais diversos assuntos. Utiliza-se da aceção mais vulgar a respeito das histórias em quadrinhos, infantilizando seu uso até quando se deveria negá-lo por princípio.

O que se deve observar é um alinhamento da cultura de massa às formas do trabalho pedagógico que penetraram e vem penetrando na instituição escolar sob a escusa de facilitar o processo de ensino-aprendizagem – tendência que se amplia quanto mais se depara com a intensa oferta de produtos de inovação metodológica, instrumental, didática ou de formação profissional.

A incorporação da cultura de massa ao universo escolar é exemplo do nivelamento hierárquico dos produtos da cultura que se coaduna com o alinhamento de igualdade de direitos – em todas as dimensões da sociedade – e caracterizam o contexto do século XX.

Devem-se compreender os sentidos pelos quais a escola passou a rejeitar o “arcaico” e o “tradicional” e passou revestir-se do espírito da moda, do jovial, atenta às mais sutis transformações do mundo, o que a põe em desalinho com o que, por pressuposto, deveria ser a sua alma, a herança e não qualquer herança, mas a herança sólida da cultura. O espírito da escola contemporânea assemelha-se ao do adolescente, última instância das etapas do homem a ganhar sentido social e distanciar-se da imagem da crise que antes se atribuía a este período, de modo que poderia se arriscar que a cultura de massa é uma cultura juvenil, adolescente, e que tal espírito é o mesmo da forma escolar contemporânea. (Cf. QUIROGA E VITALE, 2013). A observação de Morin corrobora com este argumento:

Essa homogeneização das idades tende a se fixar numa nota dominante: a dominante juvenil. Esboçemos aqui uma observação que reencontraremos mais adiante: a temática da juventude é um dos elementos fundamentais da nova cultura. Não são apenas os jovens e os adultos jovens os grandes consumidores de jornais, revistas, discos, programas de rádio (a televisão, como veremos, é exceção) mas os temas da cultura de massa (inclusive a televisão) são também temas “jovens”. (IDEM, 1997, p. 39).

Com efeito, verifica-se que a escola contemporânea absorve o espírito jovial da nova cultura na medida em que o “arcaico” e “tradicional” são representações negativas, ancoradas ao obsoleto, ao ultrapassado. O que se deve levar em conta é que tais representações não refletem senão a lógica do mercado cuja engrenagem orienta-se através de um grande conjunto de representações que se reveste de diversos modos na sociedade: as ideias de necessidade e de renovação.

Ortega y Gasset, ao reclamar a erosão da moral na Europa do século XIX, estabelece uma analogia com o espírito da juventude que nos é aqui cara:

Se deixarmos de lado (...) todos os grupos que representam sobrevivências do passado – os cristãos, os “idealistas”, os velhos liberais etc. –, não se achará entre os representantes da época atual uma única pessoa cuja atitude diante da vida não se reduza a crer que tem todos os direitos e nenhuma obrigação. É indiferente que use máscara de reacionário ou de revolucionário: por ação ou por omissão, no fim das contas, seu estado de ânimo consistirá, decisivamente, em ignorar toda obrigação e em se sentir, sem que ele mesmo suspeite porque, com direitos ilimitados. (...) O jovem, como tal, sempre se considerou exímio em fazer

ou já ter feito mil façanhas. Sempre viveu de crédito. Isso já está na natureza do homem. Era como um falso direito, entre irônico e terno, que os não-jovens concediam aos moços. Mas é de pasmar que agora estes o tomem como um direito efetivo, justamente para se atribuírem todos os demais que pertencem apenas àqueles que já fizeram alguma coisa. (ORTEGA Y GASSET, 2005, p. 191-192).

Ortega y Gasset refere-se ao traço preponderante do homem-massa, ainda encantado com a ideia de direito que lhe fora legada no contexto do século XIX. Nossa análise empresta a mesma marca observada por Morin e Ortega y Gasset à escola desse mesmo período; escola que não sem sentido é com frequência denominada escola de massas.

Mais do que responder a uma única questão, nosso esforço maior consistiu em compreender de que modo às escolas apropriam-se dos produtos da indústria cultural – especificamente as histórias em quadrinhos – e o que isso revela quanto aos aspectos sociais, ideológicos e culturais. Deve-se salientar o fato de que, no âmbito pedagógico, a penetração deste tipo de material – de forte apelo ideológico – não costuma submeter-se ao juízo da censura pedagógica relativa a seleção dos conteúdos ou formas de conhecimento. Sua aceitação, apoiada no modo de entender as histórias em quadrinhos, isto é, como inofensivas, divertidas, criativas, se dá de modo automático: a crítica, que aqui parece prescindível decorre, provavelmente, da própria ideia de crítica inerente ao humor das histórias em quadrinhos – de modo que causa a ilusão de que esta potencialidade (de criticar) está satisfeita de antemão. Tais aspectos, que são próprios da indústria cultural, quando penetram na instituição escolar, ao que parece, cumprem o papel de relaxamento de suas estruturas. O mais grave, porém, é que seus usos refletem a ilusão de suprirem uma lacuna da formação integral do homem: a apreciação da sétima arte, por exemplo. Um filme comercial, como “As Crônicas de Nárnia”, num dia de chuva, onde as crianças se aglomeram no chão com almofadões ou pequenos colchonetes, adquire uma aura de suspensão do tempo escolar, um momento de purgação das tensões inerentes à sobrecarga institucional, uma espécie de refúgio que encontra alívio na tela e revive os momentos destinados ao lazer das massas, às vezes, inclusive, acompanhadas de pipocas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos estas considerações com um breve relato de uma professora de ensino fundamental, uma anedota. A professora, na aula de história do Brasil, resolvera adotar o material

da série *Você Sabia?* criado pelo estúdio Maurício de Sousa. Após a leitura e o debate entre a professora e os alunos, encerrou-se a aula. Dias depois, a professora, ao retomar a lição, perguntou à sala quem havia descoberto o Brasil quando, então, imediatamente alguém respondeu: o Cebolinha!

A coleção, lançada em 2003 e dividida em fascículos foi dedicada a temas da história do Brasil. Nela, os personagens representam papéis de D. João VI, D. Pedro, Carlota Joaquina, etc. Deve-se observar que os personagens históricos são representados pelos personagens da galeria do autor, como Cebolinha, Mônica, Cascão – algo semelhante ao que ocorre na representação cinematográfica. A fórmula deste fenômeno poderia ser assim descrita: personagens da ficção representam personagens da história que, por sua vez, passam a compor o universo da ficção. A situação embaraçosa diante desta situação consiste no fato de que o material da coleção exige do leitor que este já tenha estruturado em seu hábito de leitura a dimensão simbólica da representação e adquirido consciência do propósito adaptativo do texto, isto é, a coleção orienta-se nitidamente para o público do leitor já iniciado; confirmando, assim, o caráter ideológico das classes mais abastadas. Como se pode ver, o uso deste material, cuja intenção aparente apresenta-se como auxiliar no processo de ensino, revela-se ainda mais pernicioso na medida em que cria uma espécie de esquizofrenia metalingüística.

Uma segunda consideração nos conduz a partir da localização das histórias em quadrinhos no campo científico e o seus sentidos enquanto produto da indústria cultural, para, a seguir, verificar de que modo a instituição escolar contemporânea incorpora este gênero, legitimando-o enquanto recurso didático. Com muita frequência as histórias em quadrinhos aparecem em livros didáticos, seja para o ensino de interpretação de texto, seja para a alfabetização ou para qualquer outro propósito pedagógico.

A instituição escolar, pela própria essência relativa ao monopólio do ensino formal, consagrou uma dicotomia entre a realidade e o que se ensina dentro de seus limites. Isso implica, como afirma Canário (2006, p. 13) o “desejo recorrentemente manifestado de “ligar a escola à vida”. Tal dicotomia, todavia, refere-se ao caráter metafórico que as coisas do mundo assumem da forma como se ensinam. A escola contemporânea é marcada por um vasto volume de abordagens e métodos de ensino, recursos didáticos e forte apelo das mídias. Essa onda de inovações incorporadas diariamente ao cenário escolar não pode isentar-se da crítica acerca do intenso apelo comercial que se amalgama ao investimento público da educação. Essa observação

inclina-nos a suspeitar de que a aversão ao arcaico, ao tradicional, possui uma íntima relação que se alinha à lógica de mercado, gerando, a partir daí o espírito juvenil da escola sempre em busca da construção de uma identidade. Isso confirma o permanente estado de crise da instituição escolar desde a sua massificação (ARENDT, 1976).

Nesse sentido, observa-se que a escola apropria-se das histórias em quadrinhos não enquanto gênero, mas como facilitador do ensino. Tal uso, que frequentemente é absorvido sem prévia reflexão não deixa de produzir sentidos acerca da situação atual da escola contemporânea.

Esta investigação nos leva a resposta de que a escola, na medida em que incorpora aos seus modos de trabalho produtos da indústria cultural que se destina às massas, ao fazê-lo de modo inconsciente, reproduz, numa primeira instância, a ideologia própria de tais produtos. Isso se impõe como um problema na medida em que, de acordo com Ortega y Gasset, legitima a mediocridade. Para Bourdieu, sem dúvida, o mesmo fenômeno possuiria relação inextrincável aos mecanismos de reprodução social no interior da escola (BOURDIEU, 2008).

Ademais, o uso das histórias em quadrinhos (ou de qualquer insumo da indústria cultural) possui um sentido de purgação das tensões presentes no ambiente escolar e que, no fundo, atuam com o mesmo sentido com que são pensadas pela indústria do entretenimento. Disso decorre uma suspensão do tempo escolar que se mescla de modo irrefletido ao entretenimento das massas, de modo que as dificuldades inerentes aos desafios que o conhecimento impõe, são suplantadas pelo caráter ideológico da cultura de massa, favorecendo a manutenção de uma consciência satisfeita e, à sua consequência, contribuindo para a retificação social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Um mapa da ideologia*. (Org. Zlavož Zizek). Rio de Janeiro, Contraponto: 1996.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2010.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUDRILLARD J. *Tela Total. Mito e Ironias da Era do Virtual e da Imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre a literatura e a história da cultura*. (Obras escolhidas, volume 1). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. (org.). *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. *Homo Academicus*. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANÁRIO, Rui. *A escola: das “promessas” às “incertezas”*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ECO, Humberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

GIDDENS, ANTHONY. *As consequências da modernidade*. Unesp, São Paulo: 1991.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

HARVEY, DAVID. *Condição Pós-Moderna*. Edições Loyola, São Paulo: 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla:2004.

LYOTARD, J-F. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

ORTEGA Y GASSET, J. *A rebelião das massas*. Ridendo Castigat Mores: Edição Eletrônica, 2005.

MORIN, Edgard. *Cultura de massas no século XX: Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

QUIROGA, Fernando Lionel. *O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência*. Dissertação (Mestrado em Ciências) Universidade Federal de São Paulo: São Paulo, 2013.

QUIROGA, Fernando Lionel; VITALE, Maria Sylvia de Souza. *O adolescente e suas representações sociais*: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. *Physis* [online]. 2013, vol.23, n.3, pp. 863-878. ISSN 0103-7331. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312013000300011>.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



Submissão: 04 de março de 2016
Avaliações concluídas: 21 de março de 2016
Aprovação: 04 de agosto de 2016

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

QUIROGA, Fernando Lionel; PAOLUCCI, Beatriz Aparecida. Escola Contemporânea, Histórias em Quadrinhos e Cultura De Massa (Dossiê História em Quadrinhos: Criação, Estudos da Linguagem e usos na Educação). *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 16, n. 02, p. 121-134 de 469, número especial, 2016. Disponível em:

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>> Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >