

DIEGO ALEXANDRE DIVARDIM DE OLIVEIRA
AUTOR

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES
CO-AUTORA

The background image shows a classroom setting where children are engaged in art activities. In the foreground, a boy in a dark blue shirt is focused on drawing with a purple marker. A girl in a blue cardigan over a green shirt stands next to him, looking at his work. In the background, another girl in a light blue shirt is standing and drawing on a large sheet of paper mounted on an easel. A boy in a red shirt is also visible on the left side of the frame. The room has a wooden floor and various art supplies like brushes and paint containers are visible on a table in the foreground.

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E TRANSDISCIPLINAR

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS
BRAZILIAN JOURNALS PUBLICAÇÕES
DE PERIÓDICOS E EDITORA
2025



Diego Alexandre Divardim de Oliveira
Ana Luiza Ruschel Nunes

**Formação docente em
Artes Visuais numa perspectiva
crítica e transdisciplinar**

Brazilian Journals Editora
2025

2025 by **Brazilian Journals Editora**
Copyright © Brazilian Journals Editora
Copyright do Texto © 2025 Os Autores
Copyright da Edição © 2025 Brazilian Journals Editora
Diagramação: Editora
Edição de Arte: Editora
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Comitê Editorial:

Ciências agrárias

Prof^{fa}. Dr^a. Fátima Cibele Soares - Universidade Federal do Pampa, Brasil
Prof. Dr. Gilson Silva Filho - Centro Universitário São Camilo, Brasil
Prof. Msc. Júlio Nonato Silva Nascimento - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil
Prof. Caio Henrique Ungarato Fiorese - Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Ana Lídia Tonani Tolfo - Centro Universitário de Rio Preto, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Celeide Pereira - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Rafael de Almeida Schiavon - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Prof. Dr. João Tomaz da Silva Borges - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

Ciências da saúde

Prof^{fa}. Dr^a. Juliana Barbosa de Faria - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Marília Emanuela Ferreira de Jesus - Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Rejane Marie Barbosa Davim - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Prof. Msc. Salvador Viana Gomes Junior - Universidade Potiguar, Brasil
Prof. Dr. Caio Marcio Barros de Oliveira - Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof. Msc. Alceu de Oliveira Toledo Júnior - Universidade estadual de Ponta Grossa, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Michelle Freitas de Souza - Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Esp. Haroldo Wilson da Silva - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Eulália Cristina Costa de Carvalho - Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Gabrielle de Souza Rocha - Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ciências sociais aplicadas

Prof. Dr. Orlando Ramos do Nascimento Júnior - Universidade Estadual de Alagoas, Brasil
Prof. Dr. José Arilson de Souza - Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a Silvana Saionara Gollo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Brasil
Prof. Msc. Fabiano Roberto Santos de Lima - Centro Universitário Geraldo di Biase, Brasil
Prof. Dr. Helder Antônio da Silva - Instituto Federal de Educação do Sudeste de Minas Gerais, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Adriana Estela Sanjuan Montebello - Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Juliane de Almeida Lira - Faculdade de Itaituba, Brasil
Prof. Dr. Artur José Pires Veiga - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil



Year 2025

Ciências humanas

Prof^{fa}. Dr^a. Angela Maria Pires Caniato - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Maria Elena Nascimento de Lima - Universidade do Estado do Pará, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Mariza Ferreira da Silva - Universidade Federal do Paraná, Brasil
Prof. Msc. Daniel Molina Botache - Universidad del Tolima, Colômbia
Prof. Dr. Jadson Justi - Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Alexandra Ferronato Beatrice - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Carolina de Castro Nadaf Leal - Universidade Estácio de Sá, Brasil
Prof. Dr. André Luís Ribeiro Lacerda - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Rita de Cássia da Silva Oliveira - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Prof. Dr. Luiz Antonio Souza de Araujo - Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Adelfio Machado - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil
Prof. Dr. Alecson Milton Almeida dos Santos - Instituto Federal Farroupilha, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Sandra Canal - Faculdade da Região Serrana, Brasil

Engenharia

Prof^{fa}. Dr^a. Genira Carneiro de Araujo - Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Armando Carlos de Pina Filho - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Edmilson Cesar Bortoletto - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Prof. Dr. Richard Silva Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Scheila Daiana Severo Hollveg - Universidade Franciscana, Brasil
Prof. Dr. José Alberto Yemal - Universidade Paulista, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Onofre Vargas Júnior - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil
Prof. Dr. Paulo Henrique de Miranda Montenegro - Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof. Dr. Claudinei de Souza Guimarães - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Christiane Saraiva Ogradowski - Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Prof. Dr. Eduardo Dória Silva - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Ercília de Stefano - Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Consuelo Salvaterra Magalhães - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Djanavia Azevêdo da Luz - Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof. Dr. Carlos Alberto Mendes Moraes - Universidade do Vale do Rio do Sino, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Alicia Ravelo Garcia - Universidad Autónoma de Baja California, México

Ciências biológicas

Prof^{fa}. Dr^a. Caroline Gomes Mâcedo - Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Jane Marlei Boeira - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil
Prof^{fa}. Msc. Alexandra da Rocha Gomes - Centro Universitário Unifacvest, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. María Leticia Arena Ortiz - Universidad Nacional Autónoma de México, México

Ciências exatas e da terra

Prof. Dr. Dilson Henrique Ramos Evangelista - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Prof. Msc. Raphael Magalhães Hoed - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil
Prof^{fa}. Dr^a. Joseina Moutinho Tavares - Instituto Federal da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Márcio Roberto Rocha Ribeiro - Universidade Federal de Catalão, Brasil
Prof. Dr. Marco Aurélio Pereira Buzinaro, Instituto Federal de Sergipe (IFS), Brasil

Linguística, literatura e artes

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil



Year 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Formação docente em artes visuais numa perspectiva crítica e transdisciplinar [livro eletrônico] / [autores] Diego Alexandre Divardim de Oliveira, Ana Luiza Ruschel Nunes. -- Curitiba, PR : Brazilian Journals, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui: Bibliografia

ISBN: 978-65-6016-102-3

DOI: 10.55905/edicon.978-65-6016-102-3

1. Artes visuais. 2. Educação.

I. Oliveira, Diego Alexandre Divardim de. II. Nunes, Ana Luiza Ruschel. III. Título.

25-273126

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente: Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

Brazilian Journals Editora
São José dos Pinhais – Paraná – Brasil
www.brazilianjournals.com.br
editora@brazilianjournals.com.br



Year 2025

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”.
(FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2021)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	8
INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO 2	19
DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO À TEORIA CRÍTICA E A ARTE NO CONTEXTO HISTÓRICO	
CAPÍTULO 3	69
O PENSAMENTO TRANSDISCIPLINAR E A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA: PARA UMA CRÍTICA DA TEORIA NA CONTEMPORANEIDADE	
CAPÍTULO 4	97
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS, TRANSDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA ARTICULADORA: O ESTADO DO CONHECIMENTO	
CAPÍTULO 5	105
METODOLOGIA DA PESQUISA	
5.1 O ESTUDO DE CASO: ABORDAGEM DE PESQUISA NO CAMPO EPISTEMOLÓGICO CRÍTICO	
5.2 CONTEXTO, COLABORADORES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	
CAPÍTULO 6	125
O ESTUDO DE CASO INSTITUCIONAL CRÍTICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/UEPG	
6.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CASO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/UEPG/PR	
CAPÍTULO 7	154
AS PRÁTICAS ARTICULADORAS E O PROJETO ARTICULADOR CRÍTICO E TRANSDISCIPLINAR: O CASO DE UMA PROPOSIÇÃO EMANCIPADORA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS (ESTUDO DE CASO)	
CAPÍTULO 8	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	186

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O problema desta pesquisa é resultado de doze anos de reflexões sobre a formação docente em Artes Visuais, sobre a qualidade da formação docente para atuação na escola. Neste sentido, estas reflexões sempre levaram em conta que o professor nunca está pronto, pois reconhecemos que a formação docente nunca cessa.

É muito importante ressaltar que nossas reflexões sempre se deram a partir da prática e na prática docente sempre respaldados pela teoria. No decorrer deste período, nossas reflexões foram motivadas pelas experiências que ocorreram durante a nossa formação inicial enquanto acadêmicos bolsistas PIBID-Artes Visuais/2009 (2010-2012), quando os processos colaborativos faziam parte da nossa formação, durante o Mestrado em Educação (2013-2015), momento em que nos dedicamos à pesquisa sobre a formação continuada proporcionada pelos processos colaborativos do PIBID-Artes Visuais/2009 à professora supervisora da área na escola, também ocorreram durante nossa atuação docente no ensino superior no ano de 2015, período em que nos dedicamos à formação de professores de Artes Visuais intelectualmente emancipados e críticos de si mesmos.

Nossas reflexões também se deram no ano de 2016, quando desempenhamos a docência em três escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, quando mais uma vez, foi possível refletir *in loco* sobre a ação docente no Ensino Fundamental e no Ensino de Jovens e Adultos-EJA.

O ano letivo de 2017 foi muito importante para as nossas reflexões, pois pudemos retornar à docência no curso de licenciatura Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, onde, desde o início das atividades, buscamos na teoria subsídios que viessem a colaborar para com uma nova prática docente. Então, analisando criticamente a matriz curricular do Curso de licenciatura em Artes Visuais – UEPG, e a docência, percebemos a

dificuldade praticar a articulação do conhecimento na formação de professores de Artes Visuais.

Assim, motivados pelas experiências anteriores, acima relatadas, chegamos ao seguinte problema: É possível formar o professor pesquisador crítico numa perspectiva Transdisciplinar na Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa?

O objeto desta pesquisa diz respeito a formação do professor de Artes Visuais como professor pesquisador crítico numa perspectiva Teórico Crítica e Transdisciplinar.

A reflexão e discussão sobre a formação docente, como fruto de uma consciência esclarecida que reconhece a incompletude dos professores e do inacabamento da formação docente, é de fundamental importância quando se fala em qualidade da educação na perspectiva da Teoria Crítica e da Transdisciplinaridade. Assim, ao pensarmos sobre a formação docente na atualidade devemos levar em consideração que vivemos em contextos culturais, complexos e dinâmicos.

A contemporaneidade está marcada pela globalização, a qual nos abre as portas e janelas para o mundo e nos deparamos com um infindável número de culturas diferentes e, assim, podemos afirmar que o “outro” está cada vez mais próximo, podendo causar vários estranhamentos que podem se configurar como comportamentos etnocêntricos marcados pela xenofobia e pelo racismo. Neste momento, Beck (2006 apud BALL, 2014 p. 11) se faz oportuno ao afirmar que

Cosmopolitização é um processo não-linear e dialético no qual o universal e o particular, o similar e o dissimilar, o global e o local estão para ser concebidos, não como polaridades culturais, mas como princípios interligados e reciprocamente interpenetrados.

Mas o que podemos perceber nos contextos nos quais nos vinculamos, seja na comunidade, na escola, na universidade ou na sociedade como um todo? Reconhecemos que existem outros povos, outras culturas e subculturas, mas ignoramos, e ao ignorarmos, recusamos o conhecimento. Como decorrência surgem os preconceitos e muitas vezes a não aceitação do próximo por causa

das diferenças existentes. Neste sentido, é necessário que mudemos a nossa postura reconhecendo que

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro de um mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 2015, p. 101).

É muito importante reconhecer que há diferenças entre os diversos sistemas existentes (não podemos negar que também existem semelhanças, estudos sobre aculturação comprovam esta afirmativa) e que dentro de cada sistema também existem diferenças. Possivelmente este seja um ponto em que estamos falhando, pois quando falamos sobre interdisciplinaridade no ensino superior pouco se fala em transdisciplinaridade, pois ao se elaborar projetos interdisciplinares pensa-se em grupos diferentes daqueles nos quais estamos inseridos, ou seja, realizam-se projetos interdisciplinares entre as disciplinas que formam as matrizes curriculares de diferentes cursos de licenciatura (Artes Visuais, Música, Biologia, Matemática, Química, Física, Letras, História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e não estamos dando o devido valor para as diferenças, ou melhor dizendo, as especificidades existentes dentro do grupo no qual participamos, provavelmente estamos ignorando os vários níveis de realidade que constituem o Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG.

Neste sentido, a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, possibilita práticas interdisciplinares, multidisciplinares, pluridisciplinares e transdisciplinares dentro da própria matriz curricular. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade estão previstas nos pressupostos teóricos deste curso superior, como será discutido nesta tese.

Não queremos dizer que projetos interdisciplinares com outras áreas não sejam possibilidades fecundas na construção do conhecimento, mas acreditamos que não seja o momento mais propício para esse tipo de associação, pelo mesmo motivo que o velho aforismo grego “conhece-te a ti mesmo” é tão atual e pertinente

para as nossas reflexões sobre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade na formação docente em Artes Visuais.

O pensamento transdisciplinar precisa permear o currículo do curso de formação de professores de Artes Visuais, ou seja, precisamos articular as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de licenciatura para além de suas ementas, como a ideia do terceiro termo incluído proposto por Nicolescu (1999). O Curso Superior de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG está em seu 3º currículo, o qual é constituído, entre outros constituintes, por 38 (trinta e oito) disciplinas, dentre elas destacamos por suas especificidades e possibilidades formativas pela articulação de conhecimentos, as disciplinas Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I, II, III e IV, mas podemos considerar que as possibilidades se ampliam significativamente através da articulação do conhecimento, contribuindo para o surgimento de algo novo, como o terceiro termo incluído.

Um curso superior de licenciatura, não importa a área, onde não se verifique a consciência da importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, do diálogo e da colaboração, assemelha-se a uma linha de produção em série, onde cada operário representa um professor, superespecialista naquilo que faz, e que ignora a totalidade e os resultados do processo onde está inserido. Desta forma, os acadêmicos não podem ser indivíduos ativos, estão sujeitos a um sistema opressor, representam peças sendo ajustadas para o sistema econômico.

Neste sentido, ao considerarmos a existência de uma opressão tecnocrática na sociedade contemporânea, precisamos considerar que “a educação é um ato político” e que “a neutralidade é impossível” diante da divisão da sociedade entre classe dominante e trabalhadores, ou melhor dizendo, opressores e oprimidos, portanto, ou se está de um lado ou do outro (SAVIANI, 2015, p. 106).

Com relação as disciplinas que compõe as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, precisamos atentar que as mesmas precisam estar em consonância com os fundamentos teóricos e objetivos dos Projetos Pedagógicos de cada curso, pois, tais fundamentos podem amenizar a influência das políticas educacionais que são carregadas do ideário neoliberal.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG prioriza a formação de professores críticos que busquem atuar de maneira transformadora nas realidades onde se insiram. De acordo com este documento dar-se-á prioridade aos aspectos didático-pedagógicos relativos à formação do professor de Artes Visuais, e de modo complementar as relações entre materiais e técnicas artísticas necessárias ao ensino de Artes Visuais na escola, como forma de facilitar a transposição e a aplicabilidade do conhecimento para o ensino e aprendizagem na escola. Estas questões serão retomadas e aprofundadas no capítulo V- um estudo de caso crítico reflexivo no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG.

Prosseguindo as nossas reflexões, é importante trazer novamente o problema desta tese para apresentarmos os objetivos: É possível formar o professor crítico numa perspectiva Transdisciplinar na Disciplina Projeto Articulador do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa?

Então, como caminho para responder ao problema desta tese, elegemos como objetivo geral: Contribuir com uma possibilidade de formação inicial do professor crítico numa perspectiva Transdisciplinar, tendo em vista a Disciplina de Projeto Articulador no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

E, complementares ao objetivo geral de pesquisa, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Fundamentar a teoria do Materialismo Histórico Dialético e a Teoria Crítica como campo epistemológico de análise;
- Analisar e contextualizar o curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG, considerando a legislação pertinente.
- Contextualizar a disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG;
- Realizar um Estudo de Caso sobre um processo de construção do conhecimento na Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG;

Partindo de uma abordagem qualitativa, pois consideramos que esta é a que mais tem afinidade com o campo epistemológico da pesquisa, o qual se fundamenta na Teoria Crítica e na Teoria da Transdisciplinaridade, que para além de teorias constituem-se como modo de vida. O Estudo de Caso,

fundamentado em STAKE (1967;2007), VIANNA (2016) e FONSECA (2002), corrobora para com a construção do conhecimento sobre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG e da Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II. Assim, uma avaliação desta modalidade, que se utiliza do estudo de caso, busca fornecer respostas a partir do conhecimento aprofundado da cultura institucional observada e dos objetivos almejados, a partir da coleta de informações, da descrição detalhada, análises e julgamentos subjetivos, em acordo com VIANNA (2016), e que poderá promover mudanças no comportamento, levando a quebra de velhos paradigmas e, conseqüentemente, contribuindo para a solução de problemas.

Nesta construção do conhecimento consideramos que o engajamento político na docência pode ser considerado como uma opção pessoal, mas, a partir do momento em que tomamos contato com a teoria de Paulo Freire, nossa visão política se amplia e o senso de cumprir o dever da docência crítica se torna uma realidade. Pois,

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza (FREIRE, 1996, p. 102).

O educador deve estar a serviço da liberdade, proporcionando às classes oprimidas a liberdade de reflexão, de crítica e de criação. A negação a tais liberdades constitui ato inconstitucional (FREIRE, 1979). E neste processo, a conscientização assume uma função imprescindível, como afirma Freire (1979, p. 15) que

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

A ação de Freire se dá na relação dos homens com o mundo, essa relação é chamada por Freire (1979, p. 15) de “*práxis humana*”. Os homens inicialmente possuem uma visão de mundo ingênua, trata-se de uma visão limitada da realidade. É preciso fazer que os Homens ao olhar a realidade apreciem-na, pois, a apreciação é diferente da simples observação, pois é carregada de crítica que é resultante da conscientização. Esta por sua vez é

[...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das “*práxis*”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

A conscientização é um processo histórico, pelo qual os Homens se reconhecem enquanto Homens e entendem o mundo a partir da sua relação com o mundo (FREIRE, 1979). Trata-se de uma relação na qual os Homens observam-se na história constituindo o presente numa perspectiva futura. Assim,

Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (FREIRE, 1979, p. 16).

A conscientização como processo é infundável, pois à medida que uma realidade é transformada surgem novas perspectivas para novas mudanças (FREIRE, 1979), sente sentido, os verdadeiros revolucionários foram visionários, pois, buscavam as mudanças no mundo, mesmo encontrando opositores em seus caminhos, como Freire (1979) aponta que na sociedade há muitas pessoas que vivem para manter as coisas como estão e, no sinal de alguma ameaça ao *status quo* trabalham contra essa ameaça.

Assertivamente Saviani (2015) diz que para as camadas dominadas (a classe trabalhadora) é interessante construir um modelo de sociedade onde não

sofram o jugo imposto pelo sistema capitalista. E, por outro lado, a classe dominante, por sua vez, tem o interesse de preservar o modo como a sociedade está organizada, além de evitar que as contradições existentes sejam percebidas. Porque as contradições expostas podem ser o alvo das ações da classe dominada, numa tentativa de alterar a estrutura estabelecida.

É neste contexto que a educação escolar está situada, em meio à luta de classes e, por isso, os professores podem assumir (mesmo que inconscientemente) a postura conservadora (a que diz respeito à preservação da estrutura estabelecida) ou podem assumir a postura de enfrentamento contra o *status quo*, assumindo a luta de classes do proletariado (SAVIANI, 2015).

Neste ínterim, discutir sobre uma formação docente crítico-emancipadora é de fundamental importância e pesquisar a prática, além de uma necessidade, é uma obrigação. Portanto, dialogaremos com autores que demonstram suas preocupações para com a qualidade da formação docente para uma educação escolar crítica, reflexiva e emancipadora.

Buscaremos aprofundar as reflexões desta pesquisa, nas ideias de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Louis Althusser, Paul Feyerabend, Herbert Marcuse, Karl Marx, István Mészáros, Edgar Morin, Pierre Weil, Basarab Nicolescu, Paulo Freire, entre outros autores.

A experiência demonstra que o aprofundamento teórico é de fundamental importância para que se possa estabelecer boas relações entre a teoria e a prática e, neste sentido, os professores/pesquisadores precisam reconhecer e dominar a complexidade da formação docente. Para tanto, conceituar e refletir sobre a transdisciplinaridade é um dos aspectos fundamentais para a formação do professor/pesquisador, ou, ainda poderíamos afirmar que a pesquisa é um aspecto constituinte da identidade profissional do professor e que não pode haver docência sem pesquisa.

A formação docente não se constitui como resultado da soma de disciplinas cursadas pelos acadêmicos, mas sim, pelas relações estabelecidas entre os indivíduos, o currículo, as experiências singulares e coletivas, as relações estabelecidas entre os conhecimentos e vários outros aspectos que se dão, muitas vezes, imperceptíveis. São estes aspectos, constituintes dessa complexidade, que a perspectiva transdisciplinar demonstra.

Desta forma, sobre a transdisciplinaridade ROCHA; RODRIGUES (2016, p. 439) afirmam que

Etimologicamente, o termo trans enquanto prefixo, remete ao que está entre, através e além. Com a junção do termo lexical primitivo disciplinar, transdisciplinar significa algo que atravessa e ultrapassa as disciplinas. Um entrecruzamento de fronteiras disciplinares, alterando o termo fronteiras que é fixo, por balizas, que se movimentam de acordo com a dinâmica processual de diálogo de saberes, na integração de conhecimentos em uma racionalidade aberta.

Para Martins (2015, p. 91) “a ideia de interdisciplinaridade ou, sendo mais específico, de transdisciplinaridade, companheira assídua da cultura visual, frequente o discurso acadêmico há pelo menos três décadas” e, ainda hoje é possível verificar controvérsias epistemológicas. Este autor considera que a

A aprendizagem, como espaço de ação de professores e alunos, pressupõe a construção de experiências que envolvam ambos como partícipes numa relação pedagógica em que as práticas educativas devem afirmar/confirmar seu caráter social e, sobretudo, seu sentido ético e profissional. [...] As relações dos indivíduos e, de maneira peculiar, de jovens e adolescentes com a territorialização visual contemporânea não respeitam limites disciplinares (MARTINS, 2015, p. 96).

De acordo com Oliveira; Nunes (2009) faltam relatos de experiências interdisciplinares e transdisciplinares desenvolvidos nas escolas brasileiras. Ora, como que um professor que não vivenciou a interdisciplinaridade, e a transdisciplinaridade durante a sua formação inicial como professor, irá desenvolver essas modalidades de trabalho na escola?! A hipótese mais provável é que o mesmo encontrará muitas dificuldades e possivelmente sua docência tenderá ao modelo tradicional cartesiano e reprodutivista.

Alves (2012) diz que é preciso acordar os professores, fazê-los refletir sobre suas condições de trabalho, suas práticas, contextos, entre outros quesitos que são dignos de reflexões. Pois, a contemporaneidade está marcada pela globalização, motivando mudanças de paradigmas nos mais variados aspectos da sociedade. Mudanças que vão desde o campo econômico, aos culturais. Por este motivo, a educação também precisa ser pensada de modo a precaver os indivíduos com relação as contradições inerentes a globalização.

Há, pois, uma primeira visão da globalização que se apresenta como uma forma de conhecimento do mundo que vai além das disciplinas do currículo escolar. Um conhecimento que, hoje em dia, enfrenta, como assinala Morin (1993, p. 67), o desafio de “como adquirir o acesso às informações sobre o mundo e como adquirir a possibilidade de articulá-las e organizá-las”. Esse enfoque baseia-se na ideia de que há conceitos e problemas similares entre as disciplinas e que a divisão atual responde a uma racionalidade técnico-burocrática, “que fragmenta o global” (Morin, 1993, p. 70). Essa perspectiva da globalização trata de unir o que está separado, estabelecendo novas formas de colaboração e de interpretação da relação entre o simples e o complexo (Morin, 1989). [...] Essa concepção, que hoje é tema de busca de alternativas para o conhecimento disciplinar, pode vincular-se com a discussão sobre “o que ensinar” na Escola, e, como consequência, repensar a compartimentação e fragmentação e fragmentação que, sobretudo no currículo da Escola secundária, constitui a referência da maioria do professorado (HERNÁNDEZ, 1998, p. 37).

A ideia de inovação em educação, ou melhor, dizendo, o termo inovação está presente na literatura educacional desde a década de 1970, e até o presente momento não houve avanços significativos na educação, pois ainda é possível verificar na atualidade o modelo monodisciplinar (ROCHA; RODRIGUES, 2016). Neste contexto,

A transdisciplinaridade torna-se peça-chave para as conversações e interações das áreas, na concepção de um modelo de pesquisa que melhor responde as demandas emergentes de um contexto em constante mudança e ebulição: o contemporâneo, o século XXI (ROCHA; RODRIGUES, 2016, p. 440).

A contemporaneidade exige dos professores/pesquisadores a consciência da dinâmica existente na sociedade e, por este motivo, a Teoria Crítica apresenta-se como uma das bases para as nossas discussões, aproximando a teoria da prática em uma relação dialógica.

As nossas experiências na docência do ensino superior e nossas reflexões entorno da prática e dos nossos pressupostos teóricos, constituem arcabouço de conhecimentos que são imprescindíveis para as discussões nesta pesquisa e que nos levaram a seguinte tese: A formação do professor de Artes Visuais como professor pesquisador crítico numa Perspectiva Transdisciplinar só é possível na *práxis*.

Esta tese está subdividida em seis capítulos, onde, o primeiro capítulo traz uma discussão teórica que parte de reflexões em torno do Materialismo Histórico

Dialético, perpassando pela Teoria Crítica e refletindo a Arte a partir destes pressupostos teóricos.

No segundo capítulo é apresentada uma reflexão crítica sobre o pensamento transdisciplinar e a revolução científica, constituindo uma crítica da teoria na contemporaneidade.

O terceiro capítulo traz uma discussão sobre a formação inicial do professor de Artes Visuais na contemporaneidade. Também apresenta uma discussão sobre o estado do conhecimento sobre a formação inicial do professor de Artes Visuais.

O quarto capítulo apresenta reflexões sobre metodologia de pesquisa, mais precisamente sobre Estudo de Caso, constituindo um importante arcabouço reflexivo que alicerça o capítulo quinto.

Logo, o quinto capítulo, apresenta um Estudo de Caso Crítico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, também discute sobre o curso de Licenciatura em Artes Visuais e as políticas de formação de professores, além de refletir sobre o Caso Institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa enquanto Estudo de Caso Êmico. Neste capítulo estabelecemos uma discussão sobre a Prática Articuladora e o Projeto Articulador como expressão da teoria, como processo reflexivo do Caso da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/PR.

O sexto e último capítulo, apresenta e discute um Caso no Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, no qual, um processo de ensino onde a articulação e a transdisciplinaridade são aspectos indissociáveis.

Por fim, as Considerações Finais constituem as nossas reflexões sobre este percurso de construção do conhecimento, neste momento da história.

CAPÍTULO 2

DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO À TEORIA CRÍTICA E A ARTE NO CONTEXTO HISTÓRICO

Este capítulo traz uma discussão teórica que parte do Materialismo Histórico Dialético e aprofunda-se em uma de suas principais vertentes, a Teoria Crítica, a qual fundamenta as nossas reflexões em torno da arte. Esta discussão pode parecer paradoxal para os marxistas ortodoxos que não conseguem perceber as possibilidades transformadoras que uma discussão mais ampla pode proporcionar ao conhecimento e, é neste sentido, que empreendemos este capítulo.

Partindo do pressuposto de que a sociedade é dividida em classes e a educação é dividida em disciplinas, buscar-se-á a reflexão sobre a educação, a sociedade e a necessidade de rever a estrutura socioeconômica estabelecida, a partir do ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético, pois consideramos que este delineamento apresente seguras contribuições para as reflexões sobre a educação e a formação de professores no mundo contemporâneo, o qual apresenta-se fortemente marcado pela lógica do capital. Esta pesquisa, que vos apresentamos, também irá contribuir para a construção de respostas ao problema desta tese de doutoramento.

Assim, a partir destes pressupostos, também de nossa experiência de ação docente crítica (no ensino básico e no superior), experiências em pesquisas que se pautaram no campo epistemológico da Teoria Crítica e da frequência nas disciplinas no doutoramento, consideramos pertinente pensar sobre como que o Materialismo Histórico Dialético pode contribuir para a desconstrução do modelo tradicional de educação e para uma formação de professores mais significativa às reais necessidades da sociedade contemporânea.

Buscaremos refletir sobre as possibilidades de uma educação mais humana, que implicará na ruptura existente entre os indivíduos e os velhos paradigmas há muito instaurados. Para Hernández (1998) a Escola está

marcada pela disciplinarização, simplificação e descontextualização do conhecimento científico, entre outras coisas como a desvalorização da autonomia docente e o engessamento do currículo.

Hernández (1998) afirma que a Escola tem se preocupado com o futuro dos alunos e tem negligenciado o momento presente, para o autor a elaboração do currículo não pode ser exclusividade de um grupo de especialistas, estabelecido de maneira disciplinar, mas precisa ser resultante dos problemas reais existentes e que emergem para os sujeitos e que serão analisados e interpretados na busca por respostas. É neste sentido que se faz mister uma postura ativa diante do estabelecido a fim de desconstruí-lo para que as mudanças necessárias ocorram e a educação se torne significativa para a sociedade, levando-se em consideração todos os níveis da educação.

Não tem como falar em educação sem considerar a economia política e, neste jogo, o importante é reconhecermos que as regras estão sendo ditadas pelos interesses do capital. Neste íterim, as ideias de Karl Marx ainda são atuais e necessárias para analisarmos e discutirmos a educação contemporânea e, é de fundamental importância considerarmos Marx (2011, p. 110) ao afirmar que “a economia política tem início no fator da propriedade privada”.

Podemos considerar que a falta de interesse em uma educação significativa para a sociedade se fundamenta na ideia de que

[...] A economia política não fornece qualquer explicação sobre o fundamento da divisão do trabalho, do capital e da terra. Por exemplo, ao definir a relação do salário com o lucro do capital, aparece-lhe como ultimo fundamento o interesse dos capitalistas; em outras palavras, conjetura o que deveria explicar-se. O mesmo ocorre em muitos casos com a concorrência. Ela é esclarecida em termos e condições exteriores. A economia política não nos diz até onde estas condições exteriores, aparentemente acidentais, são apenas a expressão de um desenvolvimento imperativo. Já vimos como a permuta parece um fato acidental. Os únicos motivos que colocam em movimento a economia política são a avareza e a guerra entre os avarentos, a competição (MARX, 2011, p. 110).

A obumbração surge como endrômina onde há competição, onde a lógica do capital esteja presente, ou seja, o descaso para com a educação não é um mero acidente, é uma estratégia de manutenção e desenvolvimento do capital. Sobre isso, Marx (2011, p. 113) diz que

A economia política oculta a alienação na característica do trabalho enquanto não analisa a imediata relação entre o trabalhador (trabalho) e a produção. É evidente, o trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz a escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas encaminha uma parte dos trabalhadores para um trabalho cruel e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e a cretinice para os trabalhadores.

No Brasil esta questão é bastante delicada, pois durante muito tempo a riqueza da nossa economia era produzida através da mão de obra escrava, a qual demonstra um claro exemplo da cobiça e da avareza do português colonizador que a manteve enquanto outros países já estavam vivenciando a Revolução Industrial. De acordo com Ribeiro (2019) tanto a Lei do Ventre Livre (1871) como a Lei do Sexagenário (1885) resultou da astúcia da elite brasileira, a qual as concebeu como estratégias de desoneração com aqueles que não estavam no ápice da vida produtiva. É importante ressaltar que a elite escravocrata foi indenizada pelo Estado e que as “conquistas libertárias” não passam de falácias.

Hoje podemos considerar que a escravidão não acabou e que apenas sofreu transformações no decorrer do século XX, e que ainda está sofrendo alguns ajustes em pleno século XXI, exemplo disso é a ideologia neoliberal e a política econômica brasileira. É notória a contribuição de Ribeiro (2019) para compreendermos as palavras de Marx (2011), quando fala da cretinice e da estupidez que a economia política proporciona aos trabalhadores e ainda continua proporcionando: questão verificável na população brasileira que vive a relação contraditória opressores/oprimidos e que foi debatida por Freire (1996). Portanto, neste contexto adverso, empenharmo-nos por uma educação emancipadora e esta é imprescindível.

O trabalho é uma atividade vital, mas é somente a atividade vital lúcida que diferencia o Homem dos outros animais, e por este motivo é um ser genérico (MARX, 2011). Podemos compreender que Marx (2011) considera o ser humano como um animal específico e complexo, o qual, quando vitimado pelo trabalho alienado é privado de viver todo o seu potencial, tornando-se um sobrevivente semelhante aos outros animais. Em contrapartida, isto não se aplica a todos os sujeitos, pois há aqueles que não são vitimados pelo trabalho alienado por não serem trabalhadores, são os capitalistas e os marginalizados, os primeiros são

os detentores dos meios de produção enquanto os segundos nada possuindo vivem como se não existissem.

Marx (2011, p. 123) afirma que “o trabalhador só existe como trabalhador a partir do momento que existe como capital para si mesmo, e só existe como capital quando há um capital para ele”, ainda afirma que as necessidades dos trabalhadores se constituem pelo mínimo necessário para que a classe dos trabalhadores não deixe de existir, assim, o salário funciona como o óleo lubrificante em uma roda em movimento, o “trabalhador é um capital, uma mercadoria” (Marx, 2011, p. 130).

Compreendemos que a alienação dificilmente deixará de existir, esta questão nos remete aos registros de Thoreau (2013) sobre o período em que viveu em uma floresta, afirmou que todos os homens poderiam se tornar estudantes e observadores, mas que o trabalho os afastou das escolas e, foi assim, que ocorreu com ele próprio que tanto valorizava a erudição: o trabalho para sobreviver consumia o seu tempo e as suas leituras foram deixadas em segundo plano. Sobre isso afirmou:

[...] Mantive a *Ilíada* de Homero sobre a mesa durante todo o verão, embora percorresse suas páginas só de vez em quando. O trabalho manual incessante, antes de mais nada – pois tinha que terminar minha casa e cuidar de meus feijões ao mesmo tempo – impossibilitou-me de estudar mais. Contudo, animava-me a perspectiva de fazer tais leituras no futuro. Li um ou dois livros de viagem banais nos intervalos de meu trabalho até que essa ocupação me fez ficar envergonhado e me perguntei, afinal, em que lugar estava vivendo (THOREAU, 2013, p. 60).

O homem efetiva-se como sujeito físico na medida em que trabalha, e só pode ser trabalhador na medida em que é um sujeito físico. Podemos compreender a “vergonha” de Thoreau (2013) da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade

do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. Assim, como na religião a atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, reage independentemente como uma atividade estranha, divina ou diabólica, sobre o indivíduo, da mesma maneira a atividade do trabalhador não é a sua atividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo (MARX, 2011, p. 114).

Neste sentido, o ser integral que se reconhece como integral, percebe que a relação existente entre o corpo e o seu espírito é indissociável, pois um não é sem o outro, um depende do outro para realizar-se. Levando-se em consideração esta ideia, podemos considerar que Thoreau (2013) tinha consciência da sua integralidade e que por este motivo percebia que o seu espírito era cativo do corpo físico. Para ele, o trabalho físico, de subsistência, lhe era enfadonho e não permitia gozar daquilo que lhe aprazia, como a leitura. Sobre tais relações, Marx (2011, p. 116), afirma que

[...] O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercambio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza. Já que o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio da vida individual. Primeiramente, aliena a vida genérica e a vida individual; depois, muda esta última na sua abstração em objeto da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada. Certamente, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a vida livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida.

O animal não se distingue da sua atividade vital, diferentemente do homem lúcido, o qual torna a atividade vital objeto da sua vontade, ou seja, para ele a atividade vital é consciente (MARX, 2011). Corrobora para com esta ideia Schopenhauer (2012, p. 35) ao afirmar que “a vontade é, pois, o objeto principal, direi mesmo o objeto exclusivo da consciência”. Diferentemente dos outros animais, o homem se relaciona com a natureza de maneira consciente e este fato nos leva à ideia de *práxis*. De acordo com Kosik (2002, p. 222),

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela *práxis*, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Kosik (2002) dá ênfase na ideia de que as máquinas e os demais animais não conhecem a *práxis*, e esta por sua vez, determina o homem em sua totalidade.

A *práxis* é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana. A *práxis* tem ainda uma outra dimensão: no seu processo, no qual se cria a específica realidade humana, ao mesmo tempo se cria de certo modo uma realidade que existe independentemente do homem. Na *práxis* se realiza a abertura do homem para a realidade em geral. No processo ontocriativo da *práxis* humana se baseiam as possibilidades de uma ontologia, isto é, de uma compreensão do ser. A criação da realidade (humano-social) constitui o pressuposto da abertura e da compreensão da realidade em geral. A *práxis* como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram a sua essência, o universo e a realidade. A *práxis* não é o encerramento do homem no ídolo da sociedade e da subjetividade social: é a abertura do homem diante da realidade e do ser (KOSIK, 2002, p. 225).

A tomada de conhecimento, a relação consciente do homem com o mundo, surge na *práxis* e, é somente nela que o homem supera a sua animalidade e estabelece novas relações com o mundo em sua totalidade, da qual também faz parte (KOSIK, 2002). Desta maneira,

[...] sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento. Já a totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo, como momento da própria totalidade, também o modo pelo qual o homem descobre esta totalidade. À totalidade do mundo pertence também o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber (KOSIK, 2002, p. 227).

Sobre a relação do homem com o mundo, Marx (2003, p. 117) diz que é na “atuação sobre o mundo objetivo” que o homem se destaca, efetiva-se enquanto ser genérico, e a natureza se lhe apresenta como “sua obra e sua realidade”. Ao desenvolver-se o homem se percebe em um mundo que é criado por ele próprio, trata-se de um mundo construído historicamente, ou seja, o homem é um ser histórico e social. Sobre este aspecto, Tonet (2012, p. 20) diz que

Tornar-se homem é, pois, para Marx, na sua essência, transformar o mundo e a si mesmo; criar objetos e criar-se de forma cada vez mais ampla, universal e multifacetada; tornar parte de si mesmo um conjunto cada vez maior de elementos que fazem parte do gênero humano; agir de forma sempre mais consciente e livre, isto é, dominando o processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo. É ocioso ressaltar que este processo não é, de modo nenhum, linear e cumulativo, mas antes extremamente complexo e contraditório. Do que vimos até agora, pode-se concluir que o ser social é radicalmente histórico e social. Isto significa que o ser social é, em sua integral totalidade, o resultado de um processo que tem no trabalho o seu ato originário e que, portanto, como diz Marx (1989:204): *a totalidade do que se chama história mundial é apenas a criação do homem através do trabalho*. Deste modo, torna-se insustentável afirmar que o homem é um ser, por natureza, proprietário privado, mercantil e individualista. Em consequência, também torna-se insustentável a afirmação de que esta ordem social é estruturalmente imutável e a mais adequada ao desenvolvimento pleno do homem.

Desta forma, a partir dos pressupostos que nos respaldamos até aqui, buscaremos refletir sobre uma educação que corresponda aos anseios da sociedade contemporânea, direcionando o nosso vigor principalmente às necessidades da sociedade brasileira do século XXI, ou, melhor dizendo, são reflexões por uma desestruturação no formato da sociedade de classes que possibilitará a sua superação. Vislumbramos um mundo que não seja dividido entre oprimidos e opressores, mais justo e igualitário, onde a fraternidade seja uma realidade, onde o espírito egoísta do capitalismo não passe de uma triste lembrança e que a educação seja fruto desta nova sociedade. Neste ínterim, o pesquisador desempenha um papel sobre o qual Tambara (2011, p. 24) diz que:

Marx aponta para a função política do investigador no sentido de desmistificar os mecanismos que, ao longo da história, têm contribuído para manter determinados segmentos de classe no poder. Nesse sentido, é quase um imperativo categórico de quem faz pesquisa em História da Educação fazer emergir os processos que historicamente se consolidam no processo de exploração. Portanto, um singelo pré-requisito de qualquer desenho metodológico é ter em mente que o

objeto de pesquisa está inserido em uma sociedade caracterizada pela luta de classes.

Assim, não podemos deixar de citar Freire (1979) quando afirmou que existe uma relação muito estreita entre as nossas capacidades e as funções que devemos assumir diante do mundo e da sociedade, ou seja, para ele quanto maior for o nosso grau de conscientização, mais aptos estaremos para anunciarmos e denunciarmos as contradições existentes no sistema instaurado: o intelectual precisa dedicar-se, precisa comprometer-se com as transformações necessárias, precisa reconhecer que as revoluções precisam ser permanentes e necessita de um certo grau de utopia para não se tornar um burocrata.

De acordo com Freire (1979), somente quando a relação homem/mundo for criticamente ativa, os homens serão “mais homens”: podemos ousar dizer que estaremos mais humanizados. A educação e a pesquisa fazem parte, constituem-se como momentos, deste processo, por meio do qual o homem pode emergir do seu estado inconsciente quanto mais refletir sobre sua realidade, ao ponto de consciente tornar-se comprometido com a modificação da realidade. Desta maneira, a educação não mais será instrumento de manutenção, mas configurar-se-á em instrumento de libertação.

Marx (2018, s/p) afirmou que “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes: a questão, porém, é transformá-lo”. Portanto, que estas reflexões soem para nós como uma convocação a ação crítica, na qual a relação dialética teoria/prática seja uma realidade transformadora, a partir da qual a educação formará uma sociedade constituída por homens altamente desenvolvidos.

O homem é um sujeito histórico e por este motivo todas as suas ações são precedidas por ações passadas, por este motivo não se pode afirmar que os fatos possam ser obra do acaso. Sobre esta questão, Rüsen (2010, p. 76) diz que:

[...] o agir humano jamais ocorre sem pressupostos. Em cada ponto de partida de uma ação se encontram elementos de outras ações, anteriores, de tal modo que cada ação se articula com os efeitos de ações já realizadas. As instituições constituem um exemplo desses elementos de ações anteriores que, sedimentados, servem de plataforma para o agir atual, mesmo quando se tem a intenção de mudá-las. Por intermédio dos elementos institucionais, as ações pretéritas alcançam imediatamente as ações atuais, a ponto de (co)orientá-las. A forma mais direta, contudo, pela qual as ações passadas atingem, com intensidade, as ações presentes (“com

intensidade” no sentido de proximidade das intenções determinantes do agir) é pelos dados prévios da tradição.

A tradição, por sua vez, é a síntese das orientações atuais das ações humanas, nas quais, as experiências passadas estão presentes (RÜSEN, 2010). Assim, como podemos conceber a ideia de ruptura com os velhos paradigmas que estão presentes, como tradição, na sociedade contemporânea? Esta mudança seria possível? Acreditamos que no decorrer deste texto conseguiremos demonstrar que é possível, desde que estejamos comprometidos para com a reorganização da sociedade.

Em um modelo de sociedade dividido em classes, onde a alienação é uma realidade, parece-nos difícil pensar em superação e emancipação, em liberdade. De acordo com Lessa; Tonet (2011, p. 113),

A liberdade, por isso, não é agir sem qualquer constrangimento exterior, como querem muitos idealistas, mas sim agir com conhecimento de causa para ser capaz de atingir os objetivos almejados em cada momento histórico. O conhecimento adequado da realidade é indispensável para a escolha de objetivos que atendam às necessidades humanas no contexto de cada momento histórico. Por isso, conhecimento do que é a realidade e a liberdade são duas coisas que andam sempre juntas.

As mudanças não surgem a partir de quimeras, segundo Tonet (2012) é a partir da tomada de conhecimento sobre o estado de desenvolvimento da sociedade e de sua lógica que as reflexões acerca das possíveis mudanças surgem quando emergem as contradições presentes neste modelo de sociabilidade. De certa forma, a liberdade no sentido de liberdade absoluta é um fundamento idealista.

O modelo de sociabilidade regida pelo capital,

[...] de um lado, permitiu ganhos positivos para a humanidade, de outro, também deu origem a elementos extremamente desumanizadores. E mais ainda, no estágio presente, por motivos que não podemos expor aqui, mas que já foram extensamente tratados por muitos autores, ela já não tem possibilidade de abrir novos horizontes para a realização superior da humanidade. Tende pelo contrário, a agravar cada vez mais os problemas sociais exatamente em um momento em que já existiram condições de resolver plenamente muitos deles. Por isso, a superação desta forma de sociabilidade é um imperativo tanto para a sobrevivência como para um desenvolvimento mais pleno da humanidade (TONET, 2012, p. 23).

Planejar um modelo de sociabilidade diferente, que preze pelo desenvolvimento integral do homem não é uma utopia, pois o seu substrato está presente na sociedade. Mas, para que as mudanças ocorram faz-se necessária a tomada de decisão, organização e engajamento por parte daqueles que sentem que a lógica do capital é um obstáculo ao pleno desenvolvimento pessoal e social (TONET, 2012).

A postura adotada pelo intelectual, o qual se dedica pelas mudanças que acredita necessárias para ao pleno desenvolvimento do ser humano, precisa ser bastante firme diante das forças que se opõem ao pensamento emancipador. Os reacionários percebem-no como uma ameaça, sua teoria e sua ação são tidas como nocivas ao *status quo*. Mas não é por isto que o intelectual se abaterá, pois só há dois caminhos, ou se está do lado dos opressores, ou do lado dos oprimidos, como Saviani (2015, p. 106) já havia afirmado que “a educação é um ato político”, desta maneira,

[...] numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes (SAVIANI, 2015, p. 107).

Diante deste panorama, é imprescindível pensar sobre a concepção de educação que se almeja, pois de acordo com Tonet (2012, p. 24),

[...] uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. E que é de capital importância ter claro que existem, hoje, duas grandes alternativas em jogo. De modo que, não basta dedicar-se, com afinco, à atividade educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isto não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula esta atividade.

Compreendemos que o intelectual contemporâneo está diante de um panorama muito mais complexo do que aquele concebido pelos seus antepassados. Ao falar em formação humana, o intelectual precisa levar em consideração o homem em toda a sua complexidade e, que

[...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). (grifos do autor)

Para MéSZáros (2008) a lógica do capital é irremediável e por este motivo torna-se uma utopia tentar humaniza-la, neste sentido, para ele é preciso superá-la, assim afirma que:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Podemos afirmar que a função da educação na sociedade capitalista é a retroalimentação e que esta característica foi instaurada, no decorrer da história, como única e legítima, portanto, faz-se necessário reverter este quadro e, é através da conscientização da sociedade, a partir da qual ações coletivas começarão a modificar este panorama, ou, possibilitarão a possíveis mudanças.

[...] O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. A *internalização* é a questão para a qual nos devemos voltar agora (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). (grifos do autor)

Somente uma visão ampla de concepções sobre a educação pode contribuir para a superação deste modelo de educação atrelado ao capital. É preciso considerar as pessoas enquanto sujeitos e não como objetos, como boa parte das elites¹ os consideram. A formação ocorre em várias instancias, em

¹ Elite econômica e elite intelectual. (Nota do autor)

instituições formais de ensino, instituições não formais, associações, famílias, na rua, também pode ocorrer coletivamente ou não, pois até mesmo um ermitão desprovido de qualquer recurso material tecnológico, vivendo isolado em uma ilha despovoada está em formação, ora, a sua formação ocorre na sua relação com a natureza. Assim, a formação demonstra-se inata ao ser humano, e por isso é inconcebível negá-la.

Sim, “a aprendizagem é a nossa própria vida”, como Paracelso afirmou há cinco séculos, e também muitos outros que seguiram seu caminho, mas que talvez nunca tenham sequer ouvido seu nome. Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como devia ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). (grifo do autor)

A educação formal só será emancipadora a partir do momento em que abarcar os mais amplos aspectos da vida humana, não como obra de sujeitos isolados, mas como obra da coletividade em uma verdadeira democracia. Adorno (2010) afirma que só haverá democracia em uma sociedade constituída por sujeitos emancipados, e é por este motivo que os intelectuais precisam agir pensando na coletividade, com a coletividade por uma sociedade democraticamente emancipada.

No âmbito revolucionário,

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: *a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora* (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). (grifos do autor)

Esta questão deve ser pensada e aplicada em curto prazo, mais precisamente no momento presente, ou seja, no momento em que estamos vivendo, pois, como o futuro é incerto não podemos perder tempo. Esta

educação precisa ser contínua e formadora de sujeitos ativos e capazes de se autogovernarem, os quais, conscientes de suas necessidades traçarão as diretrizes mais justas para a sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008).

[...] Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixa-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Mészáros (2008, p. 77) concorda com Horkheimer (2003), quando afirma que as ações presentes se constituem como estratégias para um “futuro que se vislumbra”, assim, neste sentido, consideramos que a *transdisciplinaridade* é uma dessas estratégias revolucionárias, por possibilitar uma visão mais abrangente do mundo, da sociedade e do Ser Humano.

Follmann (SOUZA; FOLLMANN, 2003, p. 48) fala em profissionais “humanamente integrados” que sejam capazes de romper as barreiras das especialidades, e que demandem por uma formação comprometida com o ser humano, com sua complexidade. Neste sentido, é importante que estejamos cientes de que precisamos reconhecer que existem obstáculos que precisam ser vencidos, assim, ao considerarmos os fenômenos e a dinâmica existente no mundo, precisamos estar cientes das direções que devemos tomar para extinguirmos a frieza que torna a sociedade apática e inoperante, quando se fala sobre a formação de uma sociedade humana.

De acordo com Gruschka (2014) o sistema de ensino funciona em consonância com os valores capitalistas, constituindo uma escola meritocrática que forma indivíduos competitivos e egoístas. E, segundo este autor, é desde a mais tenra idade que os indivíduos são expostos a frieza, sobre a qual os “conhecedores das obras de Adorno e Horkheimer sabem que a frieza consiste

no *tópos* central da autopreservação socio moral do sujeito nas condições sociais atuais” (GRUSCHKA, 2014, p. vii).

Desde o ensino fundamental o princípio de desempenho e da escassez de bens, são inculcados na mente dos alunos, gerando disputas pela posse e sua garantia (GRUSCHKA, 2014). Este processo de inculcação é complexo, pois devemos considerar que tem início na infância e repercute durante toda a vida os indivíduos e, por este motivo, podemos encontrar professores que, assim como seus alunos, desconhecem ou ignoram que uma educação emancipadora é possível. Neste íterim, algumas deformações tornam-se perceptíveis, como por exemplo as avaliações com caráter punitivo e não formativo, acúmulo de conteúdos e assuntos não entendidos, reprovações e tantos outros aspectos. Logo,

Frieza não é apenas utilizada como um código em que se reclama de uma falta de dedicação e solidariedade interpessoal. Muito comum também é, por exemplo, atacar a medicina de aparelhos, em que a saúde dos homens seria entregue às máquinas. Aparelhagens burocráticas, que lidam com os homens sem olhar para o indivíduo., são consideradas frias. Prédios, como, por exemplo, secretárias do Trabalho, mostram a todos, já através de sua arquitetura, a frieza da administração de destinos. Fala-se, por exemplo, dos corredores frios nos quais os desempregados têm de aguardar até que sejam chamados para serem atendidos. Igualmente em relação ao direito se alega que cada vez mais ele protege os homens através da frieza: justamente ao torna-los objetos de processos inescrutáveis. O protesto associado à imagem da frieza contra os modos de vida na Modernidade estende-se também contra a cultura do consumismo, a qual não enxerga nada ofensivo na invenção de formas cada vez mais extremas para tornar a vida luxuosa, enquanto muitos seres humanos nem mesmo possuem a chance de satisfazer as suas necessidades (GRUSCHKA, 2014, p. 3).

Existe uma desumanização que também pode ser verificada no campo da ciência, onde, os indivíduos são reduzidos a objetos. Não há interesse nos indivíduos e por este motivo são encarados como objetos de pesquisa, estatísticas. Ora, isto também se verifica nos sistemas de ensino, onde cada indivíduo é um número dentro de um sistema de gestão e, o mesmo, acontece com o conhecimento, o qual é mais um elemento utilizado dentro da burocracia do Estado, à mercê da “política de balcão” e dos interesses do capital.

Para Gruschka (2014, p. 3),

A ciência, as ciências sociais, e também as ciências naturais, tornam os homens de certa maneira objetos, de forma que críticos as percebem como frias. Elas não estão interessadas no indivíduo. Este

desaparece transformado em objetos de pesquisa, em estatísticas, como variáveis para os dados apresentados. A pesquisa biológica produz um novo ser humano. A pesquisa farmacêutica não mostra nenhuma compaixão em relação aos animais. Quem continua compreendendo a natureza acima de tudo como um objeto de exploração para seus interesses econômicos lida, assim dizem os críticos, “de modo gélido” com base de existência das gerações futuras. Indivíduos ecologicamente engajados reclamam da indiferença dos homens que, com seu consumo, se comportam de maneira igualmente irresponsável à da indústria que lhes fornecem as mercadorias.

Os registros mais antigos do uso da metáfora “frieza” são da Antiguidade e, podendo ser encontrados no Antigo Testamento e em textos de escritores gregos, mas como a entendemos na contemporaneidade, remonta a literatura romântica do século XIX, a qual, configurou-se como uma reação à Modernidade burguesa (GRUSCHKA, 2014).

Apesar da variação no sentido da aplicação da metáfora da frieza, frequentemente marcada por sentimentos subjetivos, com a sua declarada intenção de protesto ela se refere a algo objetivo e geral. Nela expressa-se exemplarmente o mal-estar pelo estado moral da sociedade burguesa. O mal-estar é certamente por si só difuso, ele varia entre sacudir a cabeça diante de um caso isolado considerado frio e a indicação de que tudo seja frio, entre a moralização que denuncia um comportamento indesejado e a crítica à moralização através da evidência do efeito libertador da frieza (Nietzsche). Uma vez consideradas as estruturas frias, volta-se a falar novamente de pessoas frias. Estas ou são frias pela indiferença ou frias em si, sustentando conscientemente as estruturas das quais emana frieza (GRUSCHKA, 2014, p. 5).

Faz-se necessário compreender a metáfora da frieza em contextos relacionais e por este motivo é imprescindível explicá-la, ou seja, tornar claras as ideias por trás das metáforas, as quais, “como noções são, de forma excepcional, também apropriadas para a captura de percepções. Elas provocam novas aproximações aos problemas justamente pela resistência que suscitam” (GRUSCHKA, 2014, p. 5).

Podemos considerar que,

[...] por trás da uniformidade com a qual os homens parecem comportar-se criticamente em relação à “frieza” na sociedade, estão experiências totalmente diversas, razões, esperanças e talvez também medos do futuro. Provavelmente, elas apresentam em comum a angústia ante as tendências crescentes de “barbarização” dos homens e da sociedade. Um mundo no qual os impulsos decorrentes dos sentimentos (de amor e raiva, tristeza ou alegria, compaixão e solidariedade) dos homens não permeiam mais as suas relações, e onde não podem determinar formas de sua sociabilidade, parece não

valer a pena ser vivido. Em vez disso, os homens devem fazer de tudo e de cada indivíduo um objeto à disposição de seu interesse particular. Quem, diante de sua impotência, se torna totalmente apático e indiferente perde o seu semblante humano. Em consequência, os homens suspeitam e temem que, em uma sociedade que se tornou hermeticamente fria, somente aqueles que se resignam com a frieza ou que com ela governam, possuem o direito de viver. Esse “ou isso ou aquilo” consiste na percepção do fim da ideia de um mundo no qual vale a pena viver. (GRUSCHKA, 2014, p. 6).

Ora, ao considerarmos as individualidades, podemos considerar que por trás de uma uniformidade aparente nos comportamentos críticos que se voltam à “frieza” na sociedade, existem experiências diversas, as quais são marcadas por sentimentos de esperança, preocupações e até mesmo pelo sentimento de medo com relação ao futuro. Em um mundo marcado pela tendência à “barbarização” dos homens e da sociedade, onde as relações se mostram frias e os sentimentos ausentes, torna-se perceptível uma coisificação de tudo e de todos os indivíduos, os quais, sujeitados, passam a constituir peças nos jogos dos interesses alheios.

Tais indivíduos, os sujeitados, passam a se comportar como se fossem autômatos e suas existências foram alienadas. Diante de tal conjuntura, em alguns indivíduos pode surgir um estado de apatia, ou seja, a prostração diante da crença da impotência que creem conservar. Isto também se verifica no campo acadêmico, o qual está marcado pela meritocracia, tão desumana que leva muitos pesquisadores a se dedicarem única e exclusivamente aos seus currículos e suas carreiras. É óbvio que existem pesquisadores que se dedicam a sociedade e que suas pesquisas visam a melhoria da qualidade de vida de todos, não são frios diante das amarguras alheias, enfim, demonstram humanidade.

Outra questão importante que está ligada ao papel do intelectual na sociedade diz respeito a moral e ao imperativo categórico. Assim,

Quando será que se apela preferencialmente ao caráter comprometedor da moral e se evoca o potencial e resolução de problemas através dela? É quando parece que está, de alguma maneira, tenha perdido o valor, de modo que a coexistência pacífica dos homens, a sobrevivência da humanidade, parece estar ameaçada. Tem-se o prazer em explicar crises sociais como consequência de uma falta de sentimento subjetivo de responsabilidade moral e de sensibilidade. A nova predisposição à violência e o desastre ecológico são dois exemplos atuais para isso. O apelo à moral pressupõe que é possível trazer os homens para a razão porque eles deveriam sentir-

se comprometidos com ela. Então a moralização dos fenômenos sociais começa lá, onde a exigência de mais espírito comunitário é impedida devido à estrutura da sociedade. Na verdade, a busca do próprio interesse particular à custa do interesse geral é protegida pela ordem burguesa. Segundo esta, qualquer transgressão do sentido de coletividade é permitida, desde que ela não esteja proibida explicitamente nas leis de direito. O cidadão contemporâneo esclarecido pode aceitar que o imperativo categórico deveria conduzi-lo em suas ações. Mas em sua prática social real ele sempre terá cautela em segui-lo de forma consistente. Nela ele é forçado a fazer do outro um meio de seu interesse (GRUSCHKA, 2014, p. 6).

A história demonstra que a sociedade foi e continua sendo fortemente marcada pelos ideais burgueses, onde muitas instituições foram criadas para a finalidade de manutenção da sociedade burguesa e, neste sentido, apresentam-se como aparelhos ideológicos. Ora, “toda a formação social releva de um modo de produção dominante”, e para que isto aconteça, faz-se necessário que “para existir, toda a formação social deve, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, reproduzir as condições da sua produção” (ALTHUSSER, 1970, p. 10-11).

Existe uma confluência prático-ideológica que coopera para com a manutenção e desenvolvimento da sociedade capitalista, onde,

[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército), ensinam “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da “prática” desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra “penetrados” desta ideologia, para desempenharem “conscienciosamente” a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus “funcionários”), etc. A reprodução da força de trabalho tem pois como condição *sine qua non*, não só a reprodução da “qualificação” desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da “prática” desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer: “não só, mas também”, pois conclui-se que é *nas formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho*. Mas aqui reconhece-se a presença eficaz de uma nova realidade: a *ideologia* (ALTHUSSER, 1970, p. 22).

Na contemporaneidade podemos ainda perceber no caso brasileiro, que existe um descaso para com a educação e que a ideia de muitas vezes a reprodução da força de trabalho, ou melhor dizendo, a reprodução da qualificação da força de trabalho não é percebida nos sistemas de ensino, mas é possível constatar que na escola mais sucateada, a sujeição a ideologia dominante se faz presente nos regulamentos e naqueles indivíduos que se

comportam como funcionários bem enquadrados que reproduzem a ideologia burguesa, dentro de sala de aula e, inclusive, em suas pesquisas. Aqui, é importante lembrar a ideia de que alguém que possa se considerar uma pessoa politicamente neutra, está equivocada, pois como afirma Saviani (2015), que em uma sociedade dividida entre oprimidos e opressores não pode haver neutralidade.

Gruschka (2014, p. 7), afirma que

Desde o Iluminismo, a educação pública é considerada a instância prioritária para assegurar o sucesso duradouro do moralmente desejável. Contra as condições sociais tradicionais, ela assumiu a tarefa de “equipar” a nova geração com a moral desejada. No século XVIII, o século “pedagógico”, isto significava, em primeiro lugar, estabelecer a moral burguesa na sociedade. Os educadores perguntavam-se como eles poderiam produzir “uma disposição industriosa”, subordinar o mundo, motivando o indivíduo e a coletividade com afincamento e senso de trabalho e instrumentalizar as relações sociais para fins próprios.

Esta questão reclama a ideia do imperativo categórico, citado anteriormente e que será discutido logo adiante, mas não antes de considerarmos que a ideologia dominante praticou, e continua praticando, estratégias para manter dócil uma parcela significativa da sociedade, de modo a “impedir a proliferação de uma formação incentivadora das intelectualidades formais na escola das classes mais baixas”, assim “os conservadores repetidamente estabeleceram como meta a humildade social, a devoção e o amor pelo governante”, além de que “as pessoas deveriam ocupar o espaço na sociedade que lhes fora atribuído pelos governantes” (GRUSCHKA, 2014, p. 8). Ora, estes aspectos sociais ainda são verificáveis na sociedade contemporânea. De acordo com Gruschka (2014, p. 8),

A pedagogia burguesa mantém-se presa a esse programa até hoje, não abalada pela até então insensata constituição da sociedade, e raramente incomodada pelo “questionamento doloroso” (BLANKERTZ, 1989) de se a própria pedagogia não teria, ela mesma, contribuído com essa constituição. Uma grande parte dos educadores responde ao insucesso do projeto do Iluminismo (Da grande aspiração, OELKERS, 1989) ao fazer da insensatez das condições sociais um tema do Iluminismo nas escolas. Outros esperam conseguir erguer na escola uma verdadeira “*polis*” contra as experiências da sociedade (HENTIG, 1987). Porém na medida em que com isso os educadores entram em oposição à sociedade real, eles correm o risco de esquecer que a escola continua sendo uma parte, ou condição necessária da sociedade que eles desejam esclarecer ou modificar.

Neste sentido, é preciso considerar a complexidade existente na sociedade, na qual as demandas são distintas, ou seja, as demandas dos capitalistas são diferentes das demandas dos trabalhadores. Desta forma o Estado, mais uma vez demonstra ser um aparelho ideológico burguês e a questão moral apresenta-se como crucial.

Luhmann² não consegue explicar a moralização das condições sociais. Ela implica uma ilusão dos homens necessária, porque eles esperam a realização da moral que os protege e, ao mesmo tempo, devido à sua autopreservação, são diariamente obrigados a se sujeitar ao princípio de realidade. Isso condena sua esperança à ilusão. O postulado da liberdade de propriedade individual promete-lhes felicidade. Ela exige a perseguição de seus próprios interesses à custa dos interesses de outros e assim regula materialmente os processos de troca da sociedade. Mas os homens conseguem suportar mal o egoísmo surgido por meio disso como *bellum omnium contra omnes*³. Por isso eles se orientam igualmente pelas promessas da sociedade que extrapolam a moral. Os homens reclamam-nas como um autocompromisso da sociedade, porque delas esperam proteção contra o excesso de frieza. Da mesma forma que “liberdade, igualdade e fraternidade” transcendem a realidade da sociedade, ao mesmo tempo em que formam a sua base. Diante das suas aspirações, elas servem à idealização contra uma prática errada e, ao mesmo tempo, são constitutivas para as mesmas. Isso as torna verdadeiras e falsas. A retomada das ideias da sociedade burguesa permite aos homens manterem a esperança de que seria possível o que na prática parece não dar certo: a constituição humana da sociedade (GRUSCHKA, 2014, p. 12).

Mas, a esperança embasada no ideário burguês é controversa por representar a contradição inerente ao pensamento burguês, pois, como podemos observar a marca indelével da crise moral ainda presente na contemporaneidade. Desta forma, podemos considerar que para uma sociedade humanamente constituída, o princípio do imperativo categórico precisa ser revisitado.

Pois bem. Segue-se daqui incontestavelmente que todo o ser racional, como fim em si mesmo, terá de poder considerar-se, com respeito a todas as leis a que possa estar submetido, ao mesmo tempo como legislador universal; porque exatamente essa aptidão de suas máximas para constituir a legislação universal o distingue como fim em si mesmo, e do mesmo modo sua dignidade (prerrogativa) em face de todos os simples seres naturais tem como decorrência o haver de

² Niklas Luhman, conhecido sociólogo alemão funcionalista. Sua obra mais importante é traduzida no Brasil: *O sistema das sociedades modernas* (N.T.). (GRUSCHKA, 2014, p.11)

³ “A guerra de todos contra todos”. Expressão que costuma ser atribuída a Thomas Hobbes, referindo-se àquele estado (lógico e não histórico) que precede ao estado estabelecido na sociedade, saído do contrato (N.T.). (GRSCHKA, 2014, p.12)

tomar sempre as suas máximas do ponto de vista de todos os demais seres racionais como legisladores (os quais, por isso, para ele se chamam *peçoas*). Ora, dessa maneira é possível um mundo de seres racionais (*"mundus intelligibilis"*) como reino dos fins, pela própria legislação de todas as pessoas como membros dele. Por conseguinte, cada ser racional terá de agir como se fosse sempre, por suas máximas, um membro legislador no reino universal dos fins. O princípio formal dessas máximas é: "age como se a tua máxima devesse servir ao mesmo tempo de lei universal (de todos os seres racionais)". Um reino dos fins só é possível, pois, em analogia com um reino da natureza; aquele, porém, segundo máximas, quer dizer, regras que se impõe a si mesmo; este, só segundo leis de causas eficientes impostas externamente. Não obstante, dá-se também ao conjunto da natureza, se bem que seja considerado como máquina, o nome de *reino da natureza* enquanto se referir aos seres racionais como seus fins. Tal reino dos fins realizar-se-ia verdadeiramente por máximas cuja regra o imperativo categórico prescreve a todos os seres racionais, caso elas fossem universalmente seguidas (KANT, 2008, p. 68).

Em face destas reflexões, podemos considerar que um caminho possível para uma sociedade humanamente constituída, emancipada, logo, democraticamente organizada, o imperativo categórico citado anteriormente deveria ser revisitado em cada tomada de decisão, pois ao considera-lo estaríamos atuando como juizes em causa da democracia, de certo, democratas legítimos. E, analogamente a esta atitude, todos os demais indivíduos se comportassem da mesma maneira, poderíamos encontrar um estado de equilíbrio social, onde nossas ações estariam sendo arbitradas pela moralidade ou pelo senso de obrigação, dever. Neste contexto hipotético, poderíamos observar uma sociedade onde não haveriam disputas, mas negociações, assembleias. Então, ao refletirmos sobre vontade e arbítrio, devemos pensar a Arte e, a fim de estabelecermos esta reflexão, considerando a sociedade contemporânea devemos assumir os pressupostos até aqui discutidos, pois um posicionamento crítico é fundamental para evitar possíveis contribuições a manutenção da sociedade de classes e ao uso da arte como aparelho ideológico.

Read (1983) tece críticas aos teóricos marxistas que, assim como George Lukács, não se dedicaram ao estudo da arte como fenômeno social, elemento ativo para a resolução direta dos problemas sociais contemporâneos, e ainda mais, nota-se que para aqueles críticos (os marxistas), a arte é um fenômeno de pouca relevância, ou seja, a arte seria como um acessório social que pouco influencia a vida em sociedade. Para Read (1983, p. 9), "a atividade estética é, pelo contrário, um processo formativo com um efeito direto tanto sobre a psicologia individual como sobre a organização social", desta maneira o crítico

de arte necessita de uma postura científica diante dos fenômenos, neste caso, as obras de arte, mas com uma ressalva: a sensibilidade de um poeta que não cria equivalentes metafóricos para interpretar obras de arte (READ, 1983).

Sobre a “alienação” do artista Read (1983, p. 14) afirma que

A possibilidade de alienação existe sempre que a evolução social e política cria sentimentos de ansiedade e desespero, de falta de raízes e insegurança, de isolamento e apatia. A própria vida é trágica, e uma arte profunda começa sempre com tal compreensão. Era possível, no passado, ao artista alienado dirigir-se aos homens numa linguagem tradicional de formas simbólicas, mas a perda dessa vantagem é o destino peculiar do artista moderno: uma *língua franca* dos símbolos visuais deixou de existir. Por isso, pode haver uma diferença qualitativa entre a alienação dos artistas modernos e a alienação de artistas como Bosch e Grünewald. Jamais, na história de nosso mundo ocidental, o divórcio entre o homem e a natureza, entre o homem e seus semelhantes, entre o homem individual e a sua individualidade, foi tão completo. Este é um dos principais resultados do sistema de produção a que damos o nome de capitalismo, tal como previu Marx. Compreendemos hoje que o responsável não é apenas o capitalismo, mas todo o caráter e escopo de uma civilização tecnológica (o fim do capitalismo em certos países não trouxe o fim da alienação). Não basta mudar o mundo, ou seja, o sistema econômico predominante. A psique fragmentada também deve ser reconstituída, e só a terapia criativa a que chamamos arte oferece essa possibilidade.

Vivemos em momento da história em que a dinâmica do mundo, caracterizada por sua fluidez, como nas palavras de Bauman (2001, p. 9), ao afirmar que “fluidez” ou “liquidez” são “metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade”, marcado por incertezas e conseqüentemente por um estado mental marcado pelo medo⁴.

Obviamente a “alienação” dos artistas no decorrer da história apresenta-se de maneiras diferentes. Em função disso, precisamos considerar a história

⁴ O medo é um sentimento conhecido de toda criatura viva. Os seres humanos compartilham essa experiência com os animais. Os estudiosos do comportamento animal descrevem de modo altamente detalhado o rico repertório de reações dos animais à presença imediata de uma ameaça que ponha em risco suas vidas – que todos, como no caso dos seres humanos ao enfrentar uma ameaça, oscilam entre as alternativas da fuga e da agressão. Os humanos, porém, conhecem algo mais além disso: uma espécie de medo de “segundo grau”, ou (como o chama Hughes Lagrange em seu fundamental estudo do medo) um “medo derivado” que orienta seu comportamento (tendo primeiramente reformado sua percepção do mundo e as expectativas que guiam suas escolhas comportamentais), quer haja ou não uma ameaça imediatamente presente. O medo secundário pode ser visto como um rastro de uma experiência passada de enfrentamento da ameaça direta – um resquício que sobrevive ao encontro e se torna um fator importante na modelagem da conduta humana mesmo que não haja mais uma ameaça direta à vida ou à integridade (BAUMAN, 2008, p.9).

como fator preponderante quando nos dedicamos ao estudo e a interpretação de obras de arte, pois a arte não é descontextualizada. Ora,

[...] Toda obra de arte, ainda que se apresente como perfeita harmonia, é em si mesma um contexto de problema. Enquanto tal, ela toma parte na história e supera, por meio disso, sua própria solidão. No contexto de problema deste tipo, encerra-se na mônada o ente fora dela, por meio do qual ela é constituída. Na zona da história comunicam-se entre si o esteticamente singular e o seu conceito. A história é inerente à teoria estética. Suas categorias são radicalmente históricas; isso empresta ao seu desdobramento o elemento coercitivo que, de fato, se presta à crítica, mas tem força suficiente para romper o relativismo estético, que deve ter em mente a arte como um amontoado facultativo de obras de arte. Mesmo sendo gnosiologicamente questionável dizer de uma obra de arte, ou mesmo de toda a arte, que ela seja “necessária” – nenhuma obra de arte deve ser incondicional –, sua relação entre si é de condicionalidade e ela continua no seu contexto interno (ADORNO, 2018, p. 149).

Desta forma, precisamos considerar toda a complexidade da sociedade contemporânea para uma compreensão mais clara da arte. Corrobora para com esta ideia READ (1983, p. 15) ao afirmar sobre a necessidade de se reconstituir a “psique fragmentada”. Compreendemos que a reconstituição da psique proporcionará uma compreensão mais ampla sobre a arte enquanto um jogo marcado por relações complexas, pessoais e sociais.

Sobre o fenômeno da alienação Read (1983, p. 24) afirma que esta

[...] expressão é usada para indicar tanto um problema social como psicológico, mas estes constituem apenas dois aspectos da mesma questão, cuja essência é o divórcio progressivo entre as faculdades humanas e os processos naturais. À parte os muitos aspectos sociais do problema (a começar pela divisão do trabalho e acabando na eliminação do trabalho ou automação, e outras consequências da revolução industrial, como a conurbação e a congestão, a doença e a delinquência), há um efeito geral, observado por filósofos sociais como Ruskin e Thoreau, mas que não tem preocupado muito os sociólogos “científicos”, e que poderia ser chamado de atrofia da sensibilidade. Se a visão e a habilidade manual, o tato e a audição, e todos os refinamentos da sensação que se desenvolveram historicamente na conquista da natureza e na manipulação das substâncias materiais, não forem educados e treinados desde o nascimento até a maturidade, o resultado é um ser que dificilmente mereceria ser chamado de humano: um autômato de olhos embotados, desinteressado e desatento, cujo único desejo é a violência, sob várias de suas formas – ação violenta, sons violentos, distrações de qualquer tipo que possam penetrar até seus nervos amortecidos.

Read (1983) nos chama a observância de uma questão muito importante e que muitas vezes não é tratada com o devido cuidado, a qual diz respeito a

segregação e a marginalização na arte. Mas como assim? Podemos perceber que o autor se preocupa com uma educação para a arte e também cita dois pensadores do século XIX, Ruskin e Thoreau, ambos foram grandes observadores daquele século e teceram reflexões entorno das misérias sociais, da exploração, do trabalho braçal, do trabalho intelectual, entre outras tantas questões. Este último, durante um período de sua vida foi morar em uma cabana as margens do Lago Walden em Concord Massachusetts, Estados Unidos, tinha como um de seus objetivos se afastar do embrutecimento causado nos indivíduos pelos processos civilizatórios, assim, neste sentido, buscava através deste isolamento uma inteligibilidade da vida e o autoconhecimento: lamentou que os trabalhos de subsistência lhe furtavam o tempo dos trabalhos intelectuais (esta condição é verificável na contemporaneidade, pois grande parte dos indivíduos são explorados, e privados de uma formação para a arte). Ruskin por sua vez, na obra intitulada de “A economia Política da Arte” faz observações e relatos sobre o processo de industrialização na Inglaterra, relata a degradação da natureza a qual afetava diretamente a condição de vida dos habitantes das regiões industrializadas, como o desmatamento, a poluição do ar e dos rios, entre outras questões que segundo ele acabariam por influenciar os artistas e a arte.

Obviamente que precisamos compreender as ideias dos pensadores citados acima, considerando o contexto no qual estavam vivendo, seus princípios e concepções sobre a sociedade e a arte. Desta forma, podemos trazê-los à discussão na contemporaneidade.

Nas conjunturas dos séculos XIX, XX e XXI é possível observar o crescimento de cidades que foram impulsionadas pelo crescimento econômico, tão marcado pela sociedade de classes. Nota-se grandes centros circunscritos em meio a grandes regiões periféricas habitadas pela população oprimida, marginalizada e que luta pela sobrevivência. Essas regiões periféricas muitas vezes são ignoradas pelos governantes e como consequência a precariedade dos serviços como dos de saúde pública, transporte, saneamento, educação e cultura são a realidade das populações que ali vivem.

Vale lembrar que Read (1983, p. 25) diz que “os valores da arte são essencialmente aristocráticos”, segundo ele, tais valores são caracterizados por uma sensibilidade estética que é atributo de um número muito reduzido de indivíduos, “os árbitros do gosto, os críticos e conhecedores e, acima de tudo,

os próprios artistas – e o nível do gosto é determinado pelo seu intercâmbio”, neste sentido, é fundamental refletirmos sobre o papel desempenhado pelos artistas no decorrer da história, a qual podemos observar como

[...] um gráfico traçado entre vários pontos que representam o aparecimento, na história, de um grande artista. Um Michelangelo ou um Mozart podem ser produto de forças verificáveis, hereditárias ou sociais; mas a criação de suas obras modificou o rumo anterior da história da arte (READ, 1983, p. 25).

Não só é possível verificar o surgimento de um grande gênio, mas também o surgimento de muitos artistas e movimentos artísticos, quando um grupo de artistas se unem pelo mesmo ideal. Mas, a história da arte também demonstra que durante muito tempo os artistas estavam ligados a elite dominante, fosse ela religiosa e/ou política e, sobre essas relações, Gombrich (2013, p. 41) diz que “os artistas trabalham para membros de sua própria tribo, que sabem exatamente o que cada forma ou cor pretendem significar”.

E, se considerarmos criticamente a ideia de Gombrich (2013), contextualizando-a, imbuídos da autocrítica, perceberemos a necessidade de nos posicionarmos diante da sociedade, da arte, da política, da educação e da ciência, mesmo que isso nos subtraia o conforto ao qual ficamos apegados por muito tempo.

Faz-se oportuno refletir a Arte a partir da Sociologia da Arte, a qual, embora uma disciplina muito jovem⁵, traz grandes contribuições para o campo da Arte e para o Ensino da Arte, como podemos perceber quando nos dedicamos ao estudo do pensamento de Nathalie Heinich, socióloga francesa que mesmo sendo de orientação pragmática corrobora significativamente para as nossas reflexões críticas, pois consideramos que para que a crítica seja válida devemos evitar as suposições. E, é neste sentido que a autora contribui, ao considerar que no princípio seus textos eram críticos, mas que no decorrer de seus estudos passou a buscar uma compreensão mais aprofundada da Arte, sem o intento de crítica, mas com o intuito de desvelamento.

Com relação ao pragmatismo de Nathalie Heinich, podemos compreender que a história da Sociologia da Arte está marcada por três fases, ou como a

⁵ A Sociologia da Arte enquanto disciplina autônoma da Sociologia é resultante da segunda metade do século XX. (Nota do autor)

autora (HEINICH, 2008, p. 26) afirma, “três gerações”: A primeira geração - Estética Sociológica; A segunda geração – História Social; A terceira geração – Sociologia da Pesquisa. É sobre esta última que faremos referência a seguir.

A Sociologia da Pesquisa emergiu na década de 1960, desenvolvida a partir do conhecimento de métodos modernos, com bases quantitativas e qualitativas, como por exemplo a estatística e a etnometodologia (HEINICH, 2008).

[...] Esta terceira geração partilha com a precedente a habilidade da pesquisa empírica, aplicada não ao passado e com recurso aos arquivos, mas à época presente, com a estatística, a econometria, as entrevistas, as observações. A problemática também mudou, pois não se consideram mais a arte e a sociedade, como os historiadores da segunda geração; mas a arte como sociedade, isto é, o conjunto das interações dos autores das instituições, dos objetos, evoluindo juntos de modo a fazer existir o que chamamos comumente “arte”. A arte não é mais o ponto de partida do questionamento, mas o ponto de chegada. Pois o que interessa à pesquisa não é interior à arte (abordagem tradicional “interna”, centrada nas obras), nem exterior a ela (abordagem socializante “externa”, centrada nos contextos). Interessa o que a produz e o que ela mesma produz – como qualquer elemento de uma sociedade, ou mais precisamente, como dizia Norbert Elias, de uma “configuração”.⁶ Ao menos é para isso que tendem, a nosso ver, as direções mais inovadoras da sociologia da arte recente, substituindo as grandes discussões metafísicas (a arte ou o social, o valor intrínseco das obras ou a relatividade dos gostos) pelo estudo concreto das situações (HEINICH, 2008, p. 27).

Neste sentido, poderíamos considerar que este modo pragmático de análise do momento presente, como sugere a autora, não é uma negação ao passado e a tradição, mas uma atenção às configurações observáveis no momento em que se vive e pesquisa. Portanto, torna-se evidente a necessidade de que o pesquisador não seja um mero observador externo, pois somente conseguirá perceber as várias nuances da organização social, ou das “configurações” aquele indivíduo que participa.

Para Horkheimer (2015b) existe algo que podemos chamar regime social, o qual apresenta um “dinamismo imanente”. Segundo o autor, a divisão do tempo em períodos, ou como ele mesmo afirma, a periodização é um aspecto político arbitrário da organização do conhecimento sobre a história da humanidade.

A preocupação de distinguir entre si períodos históricos segundo características significativas foi facilitada pela pesquisa de ramos

⁶ Cf. HEINICH, N. *La Sociologie de Norbert Elias*. Paris: La Découverte, 1997. (Coll. Repères) (A Sociologia de Norbert Elias. Bauru: Edusc, 2001). (HEINICH, 2008, p.27)

isolados da vida social. A história do direito, a da arte e a da religião tentaram suas divisões com base em critérios próprios. Abstraindo-se as tendências meramente somatórias na ciência, encontra-se muito comumente a suposição de que as linhas assim traçadas não correm por acaso paralelas, mas exprime-se nelas uma regularidade mais profunda. A razão pela qual se rejeita hoje a teoria de August Comte, segundo a qual cada sociedade, por princípio, teria de percorrer os três estágios⁷, não está no eventual erro de tentar interpretar tão unitariamente quanto possíveis grandes épocas da humanidade, mas na escala relativamente externa aplicada à história por uma filosofia insuficiente. O procedimento de Comte ressentia-se, sobretudo, da absolutização de um grau determinado da ciência natural, ou, melhor de uma interpretação duvidosa da ciência natural de seu tempo. Seu conceito estático e formalístico de lei faz com que toda a sua teoria pareça relativamente arbitrária, mal construída. Se ao físico, em suas pesquisas, é permitido, com razão, não levar em conta o reconhecimento de que cada teoria é, ela mesma, interligada no processo histórico, esperamos, entretanto, do filósofo da história e do sociólogo que saiba tornar visível até dentro das teorias e conceituações individuais a maneira como estas mesmas e, em geral, todos os seus passos estão arraigados na problemática do seu próprio tempo. O fato de isto acontecer com Comte, Spencer e alguns de seus sucessores apenas inconscientemente e muitas vezes em contraste com sua própria compreensão de ciência confere às suas divisões um caráter contraditório e rígido (HORKHEIMER, 2015b, p. 177).

Precisamos compreender que tanto as ideias de Heinich (2008) e de Horkheimer (2015b) se distanciam de qualquer forma de fatalismo, como ocorre ao idealismo. Mas, Horkheimer (2015b), deixa claro que existe uma essência dupla que marca a sociedade, ou também podemos compreender como dois fatores elementares que marcam a sociedade, ou ainda, dois fatores elementares que constituem a essência das sociedades. Ora, a ideia de mais de uma sociedade reafirma a ideia de que existe uma heterogeneidade quando olhamos para grandes grupos sociais, mas, por outro lado, quando olhamos cada grupo isoladamente perceberemos que existem fatores que torna tais grupos com uma homogeneidade relativa, neste caso, interna.

Os fatores internos aos grupos, que demonstram tendência a homogeneização, podem ser compreendidos como formadores das culturas. Pois,

[...] De um lado, a história se relaciona interiormente, e podem ser traçadas as grandes linhas pelas quais o destino do presente está ligado aos das formações sociais mais antigas. De outro lado, para o homem moderno, justamente por causa dos seus próprios problemas, sobressaem estruturas homogêneas, períodos isolados da evolução social, cada um dos quais imprime sua própria marca não só ao intercâmbio econômico, ao direito, à política, à arte, religião e filosofia,

⁷ Os três estágios que Horkheimer (2015b) se refere são: Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna. (Nota do autor)

mas também aos indivíduos. A diferença entre estas épocas, que se exprime tanto na condição psíquica dos homens quanto também em suas instituições e obras, vale como diferença da cultura (HORKHEIMER, 2015b, p. 179).

Tais diferenças não são imutáveis, há um dinamismo presente nos contextos sociais, tal estrutura não é fixa, trata-se de uma estrutura dinâmica e complexa, onde seus elementos reagem internamente e reciprocamente de diversas maneiras resultando em um processo conhecido como endoculturação, quando a cultura se modifica sem intervenção externa, ou quando os elementos de uma estrutura interagem com os elementos de outra estrutura resultando em aculturação, quando a cultura se modifica por fatores externos.

De acordo com Horkheimer (2015b, p. 179),

Nenhum dos grandes contextos sociais conserva para sempre uma estrutura fixa, mas ocorre continuamente, entre todas as suas partes e esferas subordinadas, uma ação recíproca, característica dele mesmo. Todas as culturas até o presente contêm ao mesmo tempo normalidades que funcionam em sentidos opostos umas às outras. De um lado, existem em seu âmbito ocorrências que se repetem de forma mais ou menos semelhante, como, por exemplo, o processo mecânico de trabalho, os processos fisiológicos do consumo e propagação, bem como decurso diário do procedimento legal e do aparelho social de circulação. De outro lado, no entanto, eles são regidos por tendências que alteram permanentemente, apesar daquela repetição, tanto a posição das classes sociais entre si quanto as relações entre todas as esferas da vida e, finalmente, levam ao declínio ou à dominação das culturas em questão.

Horkheimer (2015b) considerava que algumas culturas estavam isentas de processos de aculturação. Hoje, devemos considerar a época em que ele teceu suas reflexões e, ainda, faz-se necessário compreendermos que somente grupos isolados podem estar sofrendo uma influência externa mais fraca, pois há processo de aculturação quando tribos isoladas avistam aeronaves que sobrevoam seus territórios, neste momento tem início a um processo de modificação cultural a partir de um novo elemento que passa a fazer parte da história daquele povo.

É importante compreendermos que para os antropólogos a cultura é uma totalidade que consiste em “significados simbólicos ou estruturas de pensamento que, por sua vez, estruturam ideias e modos de pensar, crenças religiosas, valores éticos e sistemas de símbolos, incluindo a língua, a estética e as artes” (ZOLBERG, 2006, p. 46).

Para além destas discussões podemos considerar os estudos entorno da mente do ser humano, como por exemplo, o inconsciente, os mitos e o simbolismo nas artes plásticas, discussões que corroboram para ampliarmos a nossa compreensão sobre a Sociedade e a Arte. Neste sentido, Pedrosa (1979, p. 12) afirma que

O problema da apreensão do objeto pelos sentidos é o problema número um do conhecimento humano. A primeira aquisição científica, a primeira aquisição filosófica e a primeira aquisição estética estão reunidas de início no nosso poder de perceber as coisas pelos sentidos. O primeiro olhar do homem contém em si, em germe, todo o futuro de sua civilização. Em que consiste esta apreensão do objeto pela visão? Em distinguir lá fora uma estrutura. Tudo no mundo está aí para ser visto, ouvido, cheirado, tocado, sentido, percebido, enfim. Esta é a experiência imediata. Sobre ela o homem construiu os impérios, edificou seus monumentos, organizou a vida, elaborou a ciência, inventou as religiões com seus deuses, criou a arte.

Outro ponto fundamental que não podemos ignorar, quando abordamos as relações que estabelecemos com o mundo, com a nossa cultura e com outras culturas, é as implicações de tais relações com o nosso sistema biológico, fisiológico e psicológico. Sobre as implicações da cultura no campo biológico, Laraia (1986) afirma que os padrões culturais influenciam significativamente as doenças psicossomáticas. Quando as relações estabelecidas apresentam aspectos etnocêntricos, onde percebe-se relações abusivas, torna-se possível que uma cultura seja suprimida pela morte dos indivíduos que a constituem. Isto é o que a antropologia trata como resultado de um processo conhecido como “apatia”. Assim, a partir do estudo de Laraia (1986), é possível afirmar que a cultura exerce influência no plano biológico e no fisiológico.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. Graças ao que foi dito acima, podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica. Mesmo o exercício de atividades consideradas como da fisiologia humana pode refletir diferenças de cultura. Tomemos, por exemplo, o riso. [...] Pessoas de culturas diferentes riem de coisas diversas (LARAIA, 1986, p. 68-69).

A constatação de Laraia (1986), que diz que o modo como nos utilizamos dos nossos corpos denuncia a cultura a qual pertencemos, nos leva a refletir sobre algumas lendas que contam a história de crianças que foram criadas por animais e que o comportamento que demonstravam era semelhante ao comportamento daqueles animais. Em um primeiro momento não tínhamos ideia de que estas lendas não relatam narrativas absurdas, até que no ano de 2016 conhecemos uma Unidade de Acolhimento Adulto/Lar Institucional para Adultos com deficiência intelectual e/ou transtorno mental, em uma cidade do interior do Estado do Paraná, a qual abrigava um jovem de aproximadamente 33 anos de idade que havia sido criado junto de galinhas em um galinheiro, e que fora resgatado aos 26 anos de idade e a partir de então era um dos acolhidos naquela instituição.⁸

Ao observarmos e ao conversarmos com a psicóloga daquela instituição, tínhamos um claro exemplo do poder da cultura em nossas vidas. Aquele jovem não havia sido habituado a usar roupas, caminhar de forma ereta, satisfazer suas necessidades fisiológicas em local apropriado, entre tantas outras coisas. Era um exemplo de marginalização extrema. Sempre acorado, como se estivesse empoleirado, demonstrava que não se sentia bem em estar vestido e quando sentia a necessidade de evacuar ou urinar, quando não estava nu, se despia e assim comprazia-se em suas necessidades sem nenhum pudor. Pudemos observar como se comportava e durante aquele ano, através da Arte fomos conquistando a sua confiança, pois uma de suas características era o medo de seres humanos desconhecidos. Percebemos que durante o nosso voluntariado a Arte constituiu uma importante ferramenta de socialização e inclusão, ao quebrar as barreiras que a mente e a cultura criaram.

Por outro lado,

A cultura também é capaz de provocar curas de doenças reais ou imaginárias. Estas curas ocorrem quando existe a fé do doente na eficácia do remédio ou no poder dos agentes culturais. Um destes agentes é o xamã de nossas sociedades tribais (entre os Tupi, conhecido pela denominação de pai'é ou pajé). Basicamente, a técnica de cura do xamã consiste em uma sessão de cantos e danças, além da defumação do paciente com a fumaça de seus grandes charutos (petin), e a posterior retirada de um objeto estranho do interior do corpo do doente por meio da sucção. O fato de que esse pequeno objeto

⁸ O nome da cidade e da Unidade de Acolhimento/Lar Institucional, assim como o nome dos indivíduos foram suprimidos para resguardar a privacidade dos mesmos. (Nota do autor)

(pedaço de osso, insetos mortos etc.) tenha sido ocultado dentro de sua boca, desde o início do ritual, não é importante. O que importa é que o doente é tomado de uma sensação de alívio, e em muitos casos a cura se efetiva (LARAIA, 1986, p. 77).

Desse modo, a capacidade da cultura sobre a nossa psique não pode ser ignorada, porquanto “os dados psicológicos, com exceção dos fenômenos mais simples da psicologia fisiológica, não podem ser tratados do ponto de vista do indivíduo, pois em todos eles a variedade de ambiente cultural desempenha um papel importante” (BOAS, 2011, p. 89). Portanto, ao considerarmos a psicologia arquetípica, a qual permite uma compreensão mais profunda dos indivíduos e das culturas nas quais estão inseridos, amplia-se a perspectiva de nossas reflexões.

Importante se faz compreendermos a ideia por trás do termo, por conseguinte,

[...] “Arquetípico” é uma ideia que permite não só abordar, compreender e atuar na análise individual de pacientes, mas também na compreensão e no aprofundamento de eventos da cultura em geral, daquilo que está, digamos, “fora” dos consultórios. Arquetípico pertence ao humano e também aos mais que o humano. Isso traz uma ampliação da perspectiva e do campo da psicologia que nos permite utilizar as categorias do pensamento junguiano na análise também das coisas do mundo e da cultura em geral (BARCELLOS, 2012, p. 80).

E, ainda, os vínculos entre a psicologia arquetípica, a cultura e a imaginação, são mais estreitos do que os vínculos existentes entre a psicologia médica e empírica com aquela primeira (BARCELLOS, 2012). Neste ínterim, refletir sobre a psicologia arquetípica nos levará a um aprofundamento reflexivo teórico-crítico. Vejamos,

A abordagem da psicologia arquetípica foi também chamada de “terapia focada na imagem”, pois entende a imagem como o dado psicológico primário. Em seu horizonte, “psique é imagem”, como afirmou Jung, que o repetiu ao longo dos anos de seu trabalho de formas diferentes. Para Jung, a atividade fundamental que caracteriza a psique, ou alma, é imaginar. Jung compreende que “todo processo psíquico é uma imagem e um imaginar. A alma é constituída de imagens, ou é, ela mesma, imagem (BARCELLOS, 2012, p. 87).

Segundo Barcellos (2012, p. 88) a psique se caracteriza pela “capacidade, ou atividade, de criar imagens” de forma autônoma, sem a intervenção do “eu” consciente. Ora, esta questão é bastante delicada de se afirmar, pois numa perspectiva teórico-crítica somos levados a considerar que o nosso inconsciente

não é um outro “eu”, e que está estreitamente ligado ao consciente, e neste sentido, as nossas experiências conscientes acabam por influenciar o nosso inconsciente e vice-versa, ou, ainda, podemos considerar que o inconsciente é uma janela, a qual muitas vezes ignoramos, que está aberta para o mundo e que toda luz ou tempestade que por ela adentra acaba influenciando o nosso consciente, mesmo que a ação consciente seja apenas colocar um óculos com lentes escuras para amenizar tamanha claridade ou a ação de passar um pano seco para limpar a sujeira que a tempestade deixou. Muitas vezes somente por meio de terapias que conseguimos acessar tais informações e agir de maneira mais consciente.

Ninguém sabe definir a imagem. O debate em torno do que é uma imagem (ou do que *pode ser* considerado uma imagem – aparte seus correlatos de representação, quadro, ícone, visualidade) ultrapassa os limites da psicologia arquetípica e está presente hoje entre críticos culturais, *scholars* da mídia e da literatura, filósofos, antropólogos e sociólogos. Entre esses críticos, Giorgio Agamben, ainda querendo banir um certo “psicologismo” da filosofia, aproxima-se significativamente de uma compreensão “arquetípica” da imagem, quando entende as imagens como “traços daquilo que os homens que nos precederam desejaram e almejavam, temeram e reprimiram”. Contudo, Agamben fala das imagens que estão em nós porque entraram em nós, vieram do mundo (história, memória); a psicologia arquetípica, ao invés, fala das imagens que estão no mundo (história, memória) porque saíram de nós (alma) (BARCELLOS, 2012, p. 89).

Ainda, há um outro aspecto que precisa ser levado em consideração, diz respeito a um duplo aspecto da imagem, a qual, “ao mesmo tempo em que torna algo visível (e visível não apenas no sentido ótico), torna algo invisível” (BARCELLOS, 2012, p. 89). Para este autor (BARCELLOS, 2012, p. 89), os conteúdos do inconsciente (imagens) constituirão “o campo de exploração mais importante para o século XXI”. E, quando pensamos a Arte, não podemos deixar de considerar que tanto o consciente como o inconsciente são aspectos indissociáveis.

Não queremos reduzir a Arte a somente as imagens, sejam elas as imagens presentes no mundo, externas ao nosso “eu”, ou as imagens do inconsciente, queremos demonstrar o quão complexo é falar sobre a Arte quando evitamos uma revisão simplista e conformada. Por este ângulo, a questão da mente humana é tão vasta que não cessa e, corrobora com esta discussão Freeland (2019) ao afirmar que

Os estudos da percepção e da mente avançaram e mudaram radicalmente desde a época de Freud, Dewey e mesmo Goodman. O novo campo da ciência cognitiva – uma interessante interseção de psicologia, robótica, neurociência, filosofia e inteligência artificial – tem importantes consequências para nossa compreensão da criação, interpretação e apreciação de obras de arte (FREELAND, 2019, p. 165).

Os estudos científicos ainda vão além, segundo Freeland (2019), a neurociência tem se dedicado a compreender o funcionamento do cérebro dos artistas, e neste sentido, as pesquisas que se utilizaram da ressonância magnética (IRMs) demonstraram que o cérebro do artista apresenta um modo característico de funcionamento, o qual, os difere dos não artistas. Outro aspecto importante que estas pesquisas apresentam é o modo “como a perspectiva visual funciona na pintura, ou porque consideramos bonitas certas padronagens e cores” (FREELAND, 2019, p. 165).

Ainda, podemos constatar que estas pesquisas também se voltam ao estudo de outras áreas, como a música e o cinema e demonstram que

A revolução cognitiva está sendo aplicada à teoria cinematográfica para explicar como compreendemos as representações visuais de pessoas, lugares e narrativas nos filmes. Os pesquisadores estão realizando estudos empíricos para explorar a forma como os seres humanos interpretam e recordam estruturas musicais. Em seu livro *Language, Music, and Mind* [Linguagem, música e mente], Diana Raffman discute as pesquisas em percepção musical que explicam certos fenômenos estéticos como a chamada “inefababilidade” da música. Semir Zeki corrobora a afirmação de Alexander Calder de que as cores secundárias poderiam “confundir” a clareza de seus móveis em termos neurológicos ao estudar como nossas células cerebrais sinalizam a percepção do movimento. Zeki acredita que “os artistas são, em certo sentido, neurologistas, estudando o cérebro com técnicas que lhe são singulares, mas, ainda assim, estudando inconscientemente o cérebro e sua organização” (FREELAND, 2019, p. 165).

Precisamos considerar a Arte em sua complexidade, assim uma perspectiva transdisciplinar é fundamental para que possamos aprofundar nosso conhecimento. Acreditamos ser inadmissível uma reflexão sobre a Arte, Arte Educação e formação de professores de Artes Visuais que ignore a complexidade da vida, da sociedade e dos indivíduos. Somos seres holísticos e, portanto, somente uma visão holística nos fará mais próximos de uma compreensão mais profunda da vida e da Arte.

Por este ângulo, a Teoria Crítica tem um papel significativo neste aprofundamento do conhecimento e numa revisão crítica da teoria estética

marxista, a qual apresenta, segundo Marcuse (2016, p. 13), dois aspectos: “tratamento da arte como ideologia e a ênfase no caráter de classe da arte”. Portanto, as teses da estética marxista levam em consideração a base material, produção, classes sociais e superestrutura, enfim, os elementos constituintes do capitalismo.

Desta maneira, a estética marxista não se apresenta como uma formulação mais dialética de Marx e Engels, segundo Marcuse (2016), o imperativo da estética marxista diz que “as relações de produção fundadas nos contextos sociais” sejam expressas na arte, não como uma força externa, mas como dimanante circunstancial. Por conseguinte, esta

[...] concepção tornou-se um esquema rígido, uma esquematização que teve consequências devastadoras para a estética. O esquema implica uma noção normativa da base material como a verdadeira realidade e uma desvalorização política de forças não materiais, particularmente da consciência individual, do subconsciente e da sua função social. Esta função tanto pode ser regressiva como emancipatória. Em ambos os casos, pode tornar-se uma força social. Se o materialismo histórico não dá conta do papel da subjetividade, adquire a aparência do materialismo vulgar (MARCUSE, 2016, p. 14).

Ora, seguindo este princípio, a ideologia não passa de uma teoria abstrata ao ignorar a concretude dos indivíduos e passa a depreciar a subjetividade dos indivíduos, como seres pensantes, racionais, emotivos e imaginativos. Sobre esta questão, Marcuse (2016, p. 15) afirma que

A ideologia torna-se mera ideologia, apesar das enfáticas qualificações de Engels, e toma lugar uma depreciação de todo o mundo da subjetividade, uma depreciação não só do sujeito como *ego cogito*, o sujeito racional, mas também da interioridade, das emoções e da imaginação. O indivíduo na sua subjetividade não reduzida, na sua própria consciência vale apenas como “elemento” da consciência de classe. Assim, é minimizado um importante pré-requisito da revolução, nomeadamente, o facto de que a necessidade de mudança radical se deve basear na estrutura psíquica dos indivíduos, na sua consciência e no seu inconsciente, nos objetivos dos seus instintos. A teoria marxista sucumbiu à própria reificação que expôs e combateu na sociedade como um todo. A subjetividade tornou-se um átomo da objetividade; mesmo na sua forma rebelde, rendeu-se e tornou-se um órgão executivo. A componente determinista da teoria marxista não reside no seu conceito de relação entre existência social e consciência, mas no conceito reducionista de consciência que põe entre parênteses o conteúdo específico da consciência individual e, assim, descarta o potencial revolucionário contido na própria subjetividade.

Isto posto, haveis de convir conosco que a estética marxista se apresenta dogmática e reducionista, e que precisamos voltar as nossas atenções com muito zelo para com a consciência individual, considerando, como afirmado por Marcuse (2016), a importância do potencial revolucionário contido na subjetividade dos indivíduos. Tal posicionamento possibilita que os indivíduos sejam trazidos à tona no contexto capitalista, onde, segundo Marcuse (2016, p. 16), “as relações de troca dos valores de troca (os verdadeiros valores da sociedade burguesa!)” são verificados e é daí que o indivíduo “retira-se da realidade da sociedade burguesa e entra numa dimensão essencialmente diferente (a da sua própria subjetividade)”.

[...] Na verdade, esta evasão da realidade levou a uma experiência que podia (e pôde) tornar-se uma força poderosa na *invalidação* dos principais valores burgueses, nomeadamente desviando o foco da realização individual do âmbito do princípio do rendimento e do motivo do lucro para os dos recursos íntimos do ser humano: contemplação, sentimento e imaginação. Além disso, a retirada e a evasão não eram definitivas. A subjetividade lutou por sair da sua interioridade para a cultura material e intelectual. E hoje, no período totalitarista, tornou-se um valor político tentando contrabalançar a sociabilização agressiva e exploradora (MARCUSE, 2016, p. 16).

Estas ideias são extremamente atuais, podendo ser aplicadas para uma compreensão crítica do século XXI, mais especificamente sobre o caso brasileiro, no qual podemos observar um radicalismo que não é de direita propriamente dita, mas algo semelhante ao *lunatic fringe*⁹, como uma ferida aberta. Sobre isso, Adorno (2020, p. 50) afirma que é possível observar que

[...] em toda assim chamada democracia do mundo observa-se algo desse tipo, com intensidade variada, mas somente enquanto expressão de que a democracia, no que concerne ao conteúdo (o conteúdo socioeconômico), até hoje não se concretizou real e totalmente em nenhum lugar, tendo permanecido como algo formal. E neste sentido, poderíamos caracterizar os movimentos fascistas como as feridas, as cicatrizes de uma democracia que até hoje ainda não faz justiça a seu próprio conceito.

Esta questão nos faz retomar a supracitada ideia de que a democracia só é possível quando há emancipação dos indivíduos. E, a partir deste pressuposto,

⁹ Alcinha norte-americana que faz alusão aos velhos nazistas saudosistas e aos nazistas entusiastas representados por jovens que vivenciaram o final da II Guerra Mundial e que sonham com um ressurgimento da Alemanha nazista (ADORNO, 2020). (Nota do autor)

consideramos que a Arte e a Educação são imprescindíveis para este projeto de sociedade emancipada, considerando os indivíduos em suas singularidades e subjetividades. Ora,

Esta subjetividade libertadora constitui-se na história íntima que é adequada ao indivíduo – da sua própria história, que não é idêntica à sua existência social. É a história particular dos seus encontros, paixões, alegrias e tristezas – experiências que não se baseiam necessariamente na sua situação de classe e que nem sequer são compreensíveis a partir dessa perspectiva. Sem dúvida, as manifestações concretas da sua história são determinantes pela sua situação de classe, mas esta situação não é a causa do seu destino – do que lhes acontece na vida. Especialmente nos seus aspectos não materiais, o contexto de classe é ultrapassado. É muito difícil relegar o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, a esperança e o desespero para o domínio da psicologia, removendo assim estes sentimentos da preocupação da *práxis* radical. Na realidade, em termos de economia política, eles talvez não sejam efetivamente “forças de produção”, mas são decisivos e constituem a realidade de cada ser humano. Mesmo nos seus representantes mais notáveis, a estética marxista preconizou a desvalorização da subjetividade. Daí a preferência pelo realismo como modelo da arte progressista; a difamação do romantismo como simplesmente reacionário; a denúncia da arte “decadente” – em geral, o seu embaraço quando confrontados com a tarefa de avaliar as qualidades estéticas de uma obra em termos diferentes dos da ideologia de classe (MARCUSE, 2016, p. 16).

Faz-se necessário pensar a *práxis* de maneira mais ampla, considerando que a filosofia não pode existir sem pesquisa e que, como afirma Kosik (2002, p. 215), seu ponto de partida é “a existência do homem no mundo, a relação do homem com o cosmos”, também não podemos ignorar os aspectos psicológicos de cada indivíduo enquanto complexidade, como microcosmos no macrocosmo. Outra questão importante é compreender que a *práxis* não é algo exterior aos indivíduos, como por exemplo o trabalho, mas, também compreende as suas subjetividades.

Assim, a *práxis* compreende – além do momento *laborativo* – também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da liberdade humana (KOSIK, 2002, p. 224).

A *práxis* também pode ser compreendida como um processo dialético onde o espírito é externado, projetado nos objetos que estão fora dos indivíduos, ou seja, um processo no qual o nosso ser interior, subjetivo, se relaciona com o

mundo. É neste processo que criamos a realidade humana, que tomamos conhecimento de nós próprios e do mundo. Logo, Kosik (2002) apresenta o conceito de que o homem é um ser antropocósmico, pois apresenta uma constituição que supera os aspectos antropológicos e sociológicos. Diante disso,

[...] A compressão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na *práxis*. Na *práxis* e baseado na *práxis*, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo e com a totalidade. Na abertura o homem – como ser supremo – ultrapassa à sua própria finitude e se põe em contato com a totalidade do mundo. O homem não é apenas uma parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento. Já a totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo, como momento da própria totalidade, também o modo pelo qual a realidade se abre ao homem e o modo pelo qual o homem descobre a sua totalidade.¹⁰ À totalidade do mundo pertence também o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber (KOSIK, 2002, p. 227).

Não só da linguagem, da poesia, da pesquisa e do saber, mas também da Arte, a qual também pode ser compreendida como linguagem, pesquisa, poesia e conhecimento, aspectos, que entre outros, também a constituem. A Arte em sua complexidade pertence à totalidade do mundo, a qual também é sua pertencente, assim como

[...] O homem existe na totalidade do mundo, mas a esta totalidade pertence também o homem com a sua faculdade de reproduzir espiritualmente a totalidade do mundo. Quando o homem estiver compreendido na estrutura da realidade e a realidade for entendida como totalidade de natureza e história, serão criados os pressupostos para a solução da problemática filosófica do homem. Se a realidade é incompleta sem o homem, também o homem é igualmente fragmentário sem a realidade. Não se pode conhecer a natureza do homem na antropologia filosófica, a qual encerra o homem na subjetividade da consciência, da raça, da socialidade, e o separa radicalmente do universo. O conhecimento do universo e das leis do processo natural é *sempre*, direta ou indiretamente, também conhecimento do homem e conhecimento da sua natureza específica. No século XX, as descobertas não antropológicas de Wiener e as noções da cibernética contribuíram incomparavelmente mais para o conhecimento da *natureza específica* do homem do que a obra programática de Scheler sobre a *Posição do Homem no Cosmos*, e as

¹⁰ A filosofia materialista não pode, por isso, aceitar a ontologia dualista que distingue de modo radical entre a natureza como identidade e a história como dialética. Tal ontologia dualista só seria legítima se a filosofia da realidade humana fosse concebida como antropologia (NR) (KOSIK, 2002, p.227).

teses especulativas da “antropologia filosófica”. A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a “coisa em si”, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo (KOSIK, 2002, p. 249).

Neste contexto, as relações que estabelecemos entre o nosso subjetivo e o mundo objetivo, é fator preponderante para refletirmos sobre a Arte, suscitando, desta maneira, a consciência da totalidade e complexidade do mundo. Corrobora para com esta linha de raciocínio, Braida (2014, p. 42), ao afirmar que

[...] a arte é uma possibilidade humana, um modo humano de existência. O artístico não se realiza em um conjunto de objetos: as obras de arte oficiais. O artístico se dá como parte da vida humana, sobretudo como parte da vida comunitária, pois há uma série de “instituições” que propiciam e mantem aberta para os indivíduos a dimensão em que eles podem atuar como artistas e, por sua vez, onde os objetos de arte também tem lugar reservado entre os objetos que compõem essa ambiência humana. As atividades e obras artísticas estão entrelaçadas com os constituintes do humano, integram a nossa consciência. Pois na base instauradora da humanidade do humano está o operar com possibilidades não dadas, com o fictício e com o não natural. Enquanto traço semântico do sentido da expressão “arte” está o capturado pela palavra “artifício”, ou seja, o traço da invenção, da ficção e da não naturalidade, portanto, da irrealidade, o qual pode ser denominado negativamente como “ilusão” e positivamente como “criação”.

Da mesma forma que não podemos compreender o mundo ignorando a nós mesmos e aos outros indivíduos, uma discussão sobre a Arte não pode ocorrer sem considerarmos o Ser Humano. Questão que nos remete e que nos faz compreender com mais clareza a primeira afirmação de Gombrich (2013, p. 21), na sua História da Arte, que num primeiro momento para aqueles que estão iniciando os estudos sobre a Arte, possa parecer muito simples, mas que fugindo de qualquer rebuscamento e sem rodeios, afirma que “aquilo a que chamamos Arte não existe. Existem apenas artistas.” Ora, esta afirmativa faz emergir a consciência de que a Arte não existe sem o Ser Humano, ou seja, a Arte é uma realização humana, na qual realizamo-nos, portanto, *práxis*.

A Arte possui um papel fundamental no processo de emancipação dos indivíduos, contribuindo para que os mesmos deixem a condição de alienação, “está comprometida numa emancipação da sensibilidade, da imaginação e da

razão em todas as esferas da subjetividade e da objetividade” (MARCUSE, 2016, p. 19), entretanto, a condição em que a sociedade se encontra demonstra que as potencialidades do homem e da natureza, estão reprimidas e distorcidas, demonstrando alienação (MARCUSE, 2016).

Além do mais, a arte demonstra um caráter afirmativo que diz respeito a psique humana, como “afirmação profunda dos Instintos de Vida na sua luta contra a opressão instintiva e social” (MARCUSE, 2016, p. 20). Assim, podemos compreender a Arte, do ponto de vista ideológico, como desassossegada e revolucionária. Tais aspectos justificam a sua luta histórica pela emancipação dos indivíduos e da natureza e, nesta perspectiva,

A universalidade da arte não pode radicar no mundo e na imagem do mundo de uma determinada classe. A arte articula uma humanidade concreta, universal (*Menschlichkeit*), que não pode ser personificada por uma classe particular, nem mesmo pelo proletariado, a “classe universal” de Marx. O tecido inexorável de alegria e tristeza, celebração e desespero, Eros e Thanatos, não podem dissolver-se em problemas de luta de classes (MARCUSE, 2016, p. 24).

A ideia de Marcuse (2016) não pode ser entendida como uma negação do aspecto político da Arte, mas faz-se mister que compreendamos que para este autor a Arte supera os aspectos materialistas da sociedade, propondo uma discussão revolucionária em uma sociedade marcada pela divisão e, neste ínterim, a Arte demonstraria um aspecto homocêntrico. Portanto, “a arte tem a sua própria dimensão de afirmação e negação, uma dimensão que não se pode ordenar relativamente ao processo social de produção” (MARCUSE, 2016, p. 29). Tal premissa nos leva a considerar a Arte como não heterônoma, mas como metassocial.

Para Marcuse (2016, p. 39),

A necessidade da luta política foi, desde o princípio, um pressuposto da crítica da estética marxista aqui levada a cabo. É um truísmo que esta luta deve ser acompanhada por uma mudança de consciência. Mas, deve lembrar-se que esta mudança é mais do que o desenvolvimento da consciência política - que aponta para um novo “sistema de necessidades”. Tal sistema incluiria uma sensibilidade, imaginação e razão emancipadas do domínio da exploração. Esta emancipação e as vias que a ela conduzem, subtraem-se à propaganda. Não são traduzíveis de forma adequada para a linguagem da estratégia política e econômica. A arte é uma força produtiva qualitativamente diferente do trabalho; suas qualidades essencialmente subjetivas afirmam-se contra a dura objetividade da luta de classes.

Outro aspecto que é destacado por Marcuse (2016, p. 39) diz respeito marginalização do artista, a qual se dá em função da erudição que a Arte proporciona, ou seja, o artista é marginal “devido à transcendência essencial da arte que torna o conflito entre a arte e a *práxis* política inevitável”. Verifica-se, ainda, a eminência da necessidade de os indivíduos romperem com a administração do capital, ou, em outras palavras, que a sociedade rompa com os grilhões que o capital a submeteu e, conseqüentemente, surja uma mudança qualitativa e que a partir deste momento a sociedade reivindique a sua subjetividade e sua interioridade.

Estes dois aspectos (subjetividade e interioridade) foram e são desprezados pelos capitalistas, pois, estes consideram que tais aspectos não caracterizam uma vida laboriosa e, por isso, lucrativa. Verificamos que no capitalismo há uma tendência ao modelo pragmático de regulamentação e, infelizmente, como comentado anteriormente, o marxismo muitas vezes apresenta-se dogmático e pragmático.

A fim de contribuir com esta discussão, trazemos as reflexões de França (2005, p. 101), ao afirmar que

A psicanálise inicia o terceiro milênio comemorando os seus cem anos, marcados pelo ato inaugural freudiano da publicação da *Interpretação dos Sonhos* e com a sua contribuição, ao longo desse tempo, sobre uma prática-teoria que aponta para o descentramento radical do sujeito e para a crítica a qualquer forma de conhecimento limitado à dimensão da consciência. Esse descentramento, baseado nos destinos das pulsões e na concepção da estrutura de um inconsciente alteritário, opõe-se ao centramento radical do Eu determinado pelo pragmatismo, cujo valor dominante é o da eficácia da ação sobre o real, “o valor da efetividade da ação”¹¹, que vem dar à economia capitalista, em escala global, o controle sobre a política e a produção cultural na contemporaneidade.

Esta conjuntura, marca de um período, o qual França (2005) se refere como Pós-Modernidade, a qual pode ser compreendida como sendo uma referência à modernidade, mas que se baseia na sociedade pós-industrial, assim,

A pós-modernidade está associada à queda de valores, ideias, instituições, enfim, à descrença em um sentido para a existência. A tecnociência invade o cotidiano tendo como valor de referência aquele do hedonismo consumista. Dessa forma, a cena filosófica pós-

¹¹ H. Vital Brazil, *A Razão Crítica entre o Enunciado e a Enunciação*, inédito. (FRANÇA, 2005, p.101)

moderna tem, no palco, a “tecnologia triunfante” e o nihilismo e, ainda, como protagonistas, indivíduos voltados para o consumo personalizado de bens e serviços, para a busca da satisfação “aqui e agora”, para a paixão por si mesmo, que enfatiza o Ter sobre o Ser (FRANÇA, 2005, p. 107).

E, ainda,

Na pós-modernidade, o maior mal-estar decorre do fato de que a dissociação profunda entre o mundo técnico-econômico e o mundo da subjetividade abre um abismo entre a racionalização eficiente e a busca da liberdade subjetiva, ameaçando de maneira totalmente nova a humanização pela via da palavra. Trata-se da difusão de um saber anônimo, um saber sem sujeito, acéfalo, o qual leva os seres humanos a viverem na confusão entre a imagem e a realidade por meio de uma cultura do eterno presente, que substituiu a experiência da subjetividade pelo espetáculo. A experiência da subjetividade humana, desse modo, cala-se cada vez mais e dá lugar a uma linguagem fragmentada, oriunda de uma cultura eminentemente visual, na qual corre-se o risco de a criatividade tornar-se inócua porque assassinada pela escravização da máquina de desejos capitalistas. Tal risco amplia-se diante da possibilidade do aniquilamento do sujeito do inconsciente, que não pode, com efeito, ter a oportunidade de “existir”, a não ser na medida em que permaneça inconsciente, isto é, não tomando conhecimento de todo saber exterior (FRANÇA, 2005, p. 115).

Vivemos uma época em que a realidade é entenebrecida pela mistificação operada pelo capitalismo, conjuntura na qual se observa um grande desinteresse pela subjetividade e pela qualidade de vida dos indivíduos que vivem sempre em busca de alguma satisfação que o capitalismo possa proporcionar. Desconhecem que a lógica capitalista é uma eterna insatisfação, a qual promove sempre a busca por algo que possa preencher uma lacuna existencial que os indivíduos mantêm por ignorar que não são apenas seres objetivos, mas, que apresentam subjetividade. O capitalismo promove uma supervalorização tecnocrática enquanto vela os valores da subjetividade dos indivíduos. Por outro lado, a Arte desvela os valores da subjetividade, como uma denunciante das contradições oriundas do capitalismo, como afirma Marcuse (2016, p. 55), a Arte pode ser uma possibilitadora de uma revolução social e da natureza sob o princípio da valorização do “potencial humano de felicidade e da diminuição do sofrimento”.

A contemporaneidade também está marcada por um aspecto muito triste que assola a humanidade, mas que a Arte e a Educação podem contribuir significativamente para que possamos mudar este quadro, referimo-nos ao suicídio. Segundo a Associação Pan-Americana da Saúde-OPAS, o suicídio é a

segunda principal causa de morte entre jovens com a faixa etária entre 15 e 29 anos¹², outro dado preocupante foi relatado pelo psiquiatra Humberto Müller na primeira audiência pública do Grupo de Trabalho da Câmara dos Deputados destinado ao estudo sobre o aumento de suicídio, automutilação e problemas psicológicos entre os jovens brasileiros, segundo este psiquiatra a cada 45 (quarenta e cinco) minutos ocorre uma morte por suicídio no Brasil e que para cada morte acontecem 20 (vinte) tentativas de suicídio¹³. A Secretaria de Vigilância da Saúde do Ministério da Saúde, no mês de setembro de 2021 publicou um Boletim Epidemiológico com o tema “Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil”¹⁴, no qual apresenta alguns dados sobre o tema e gráficos que demonstram que o índice de suicídios tem se elevado no decorrer dos anos.

Jesem Orellana salienta que o suicídio é um problema de saúde pública mundialmente disseminado e que figura como importante causa de morte prematura, especialmente na América Latina. “Por isso, é fundamental conhecer a sua magnitude, distribuição e possíveis razões, visando a sua prevenção”, explica, acrescentando que sua ocorrência pode variar amplamente, dependendo da dinâmica social, econômica, sanitária e de coesão social, especialmente em momentos de forte instabilidade como em guerras ou pandemias. “Elevadas taxas de suicídios têm sido associadas a fatores biológicos como sexo ou idade, bem como a fatores sociais e transtornos mentais, especialmente ansiedade e depressão”, cita (PORTAL.FIOCRUZ, 2022).

Estas informações emergiram no decorrer dos nossos estudos sobre a Arte e a sociedade, apresenta-se como uma necessidade urgente, pois não podemos falar em revolução sem considerarmos a qualidade de vida dos indivíduos. E, falar em qualidade de vida é falar em saúde física e mental, ora, trata-se de um tema extremamente urgente para as pesquisas em Educação: estudos demonstram que a nossa saúde mental afeta a nossa saúde física, ou seja, podemos mentalmente condicionar o nosso corpo e, como consequência apresentar doenças, tal processo é conhecido como somatização.¹⁵

¹² Para mais informações acessar: <https://www.paho.org/pt/campanhas/dia-mundial-prevencao-ao-suicidio-2021>. (Nota do autor)

¹³ Para mais informações acessar: <https://www.camara.leg.br/noticias/818779-numero-de-suicidios-no-brasil-e-no-mundo-e-preocupante-diz-psiquiatra/>. (Nota do autor)

¹⁴ Para acessar o boletim:< https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf>. (Nota do autor)

¹⁵ A Psicossomática é um campo de pesquisa em saúde que busca compreender o elo entre a mente e o corpo (Psico= mente, Somático=Corpo). Para maiores informações acessar o Portal

Neste contexto, devemos salientar a importância de uma formação estética dos indivíduos, pois “a formação estética segue a lei do belo e a dialética da afirmação e da negação, da consolação e da tristeza, é a dialética do Belo” (MARCUSE, 2016, p. 59). Neste momento, não vamos nos aprofundar nas críticas que Marcuse (2016) faz sobre o marxismo, mas dedicar-nos-emos a discutir sobre a estética e a ideia do belo.

Para Marcuse (2016, p. 59), o Belo “pertence do domínio do Eros” e “representa o princípio do prazer”, como uma insubordinação a proposição realista que o capitalismo impõe à sociedade, assim, “na obra de arte, o Belo fala a linguagem libertadora, invoca as imagens libertadoras da sujeição da morte e da destruição, invoca a vontade de viver. Este é o elemento emancipatório na afirmação estética”.

Podemos, ainda, reconhecer que o Belo pode apresentar um paradoxo, por exemplo, quando um artista consegue produzir algo que num primeiro momento é agradável aos olhos, mas que a partir do momento em que tomamos conhecimento de seus detalhes mais recônditos a impressão torna-se diferente daquela agradabilidade primeva. Marcuse (2016) exemplifica esta questão citando a beleza da obra de Leni Riefensthal¹⁶, que pode ser desconstruída a partir do momento em que tomamos conhecimento daquilo que está oculto em sua obra. E, ainda mais, uma obra tão bem executada, onde a diretividade e a imediatidade são notórias, a imaginação é reprimida. Tal caso, pode ser verificado em regimes totalitários, onde, além de uma repressão direta ao indivíduo, sua subjetividade e consequentemente a sua criatividade, como no caso da censura e da perseguição a artistas, pensadores, etc., existe uma repressão silenciosa, velada, nos meios de comunicação em massa, na Literatura, no Cinema, na Música, na Dança, nas Artes Visuais, etc. Não é somente a censura que prejudica a criatividade, mas as estratégias de condicionamento psicológico também são responsáveis pela deficiência criativa da sociedade.

Exemplifica esta questão, Paul Feyerabend (1996), ao descrever a estratégia propagandista nazista, a qual de tão bem construída acabou

da Associação Brasileira de Medicina Psicossomática neste link: [https://www.psicossomatica.org.br/2020/02/01/medicina-psicossomatica-definicao-e-importancia/#:~:text=A%20medicina%20psicossom%C3%A1tica%20estuda%20as,de%20maneira%20geral%20\(1\).](https://www.psicossomatica.org.br/2020/02/01/medicina-psicossomatica-definicao-e-importancia/#:~:text=A%20medicina%20psicossom%C3%A1tica%20estuda%20as,de%20maneira%20geral%20(1).) (Nota do autor)

¹⁶ Helene Bertha Amalie Leni Riefenstahl foi uma cineasta alemã responsável pela estética da propaganda nazista. (Nota do autor)

cativando uma parte significativa da sociedade europeia daquele período da história, inclusive judeus. Hitler surge na história como um grande líder, os austríacos o viam como um redentor que os livraria do totalitarismo católico que governara a Áustria por vários anos, acreditavam que o desemprego iria acabar, ora, estavam impressionados pela arte da propaganda que fora extremamente utilizada pelos nazistas.

De acordo com Feyerabend (1996, p. 45),

Muitos austríacos tinham acompanhado sua ascensão ao poder na Alemanha e ouvido pelo rádio. Os eventos radiofônicos eram bem coreografados. Um apresentador popular descrevia o local, o tamanho da audiência, os líderes políticos e culturais presentes e as redes que transmitiriam o discurso. Era uma longa lista; durante a guerra e, numa certa medida, já antes dela, numerosas estações estrangeiras participavam. Bandas militares tocavam melodias conhecidas. Elas paravam, começavam, paravam, começavam de novo – Hitler nunca era pontual. Subitamente – a *Bandenweiler-marsch*, a favorita de Hitler. Aclamações de entusiasmo eram ouvidas a distância, aproximavam-se, cresciam em volume até que a audiência toda era uma só massa ruidosa de júbilo. Um ou dois discursos por Goebbels, Hess, Goering ou alguns chefes nazistas locais e, finalmente, Hitler. Ele começava lentamente, hesitante, com voz baixa, ressoante: “*Volksgenossen und Volksgenossinnen!*” – “Meus compatriotas e minhas compatriotas!”. Muitas pessoas jovens e velhos, homens e mulheres, minha mãe entre elas, eram hipnotizadas por sua voz. Ao ouvirem o mero som, ficavam transfixadas. “Eu amava Hitler”, escreve Ingmar Bergman em sua autobiografia, relatando suas impressões como um adolescente no programa de intercâmbio estudantil. “O único rosto entre homens sem rostos”, foi a reação de Heidegger. “Ele é um fenômeno – pena que sou judeu e ele antissemita”, disse Joseph von Sternberg, inventor de Marlene Dietrich, diretor de o *Anjo Azul* e de muitos filmes posteriormente em Hollywood.

Esta passagem descreve uma parte da estratégia da propaganda nazista, a qual foi extremamente bem construída por Joseph Goebbels, que era doutor em filologia pela Universidade de Heidelberg, e que desempenhava a função de Ministro, no Ministério da Propaganda da Alemanha Nazista. Em sua narrativa, Feyerabend (1996) também afirma que todos os eventos eram compostos como uma sinfonia, inclusive os discursos eram compostos de modo a cativar os ouvintes, segundo ele,

[...] Hitler mencionava problemas e realizações locais, fazia piadas, algumas delas bem boas. Gradualmente ia mudando o modo de falar; abordando obstáculos e recuos, Hitler aumentava a velocidade e o volume do discurso. Os rompantes violentos, que eram as únicas partes de seus discursos conhecidas no mundo todo, eram cuidadosamente preparados, bem encenados e explorados com um

humor mais calmo uma vez terminados. Eles eram resultado do controle, não da ira, ódio ou desespero, ao menos enquanto Hitler estava ainda em boa forma física e no comando dos eventos. “Eis um homem que sabe como falar”, dizia papai, que estava ansioso pela anexação, “não como Schuschnigg”¹⁷ (o chanceler austríaco, um intelectual sem têmpera e apelo popular). Como estes eventos me afetaram? Quais eram minhas impressões? O que fiz? (FEYERABEND, 1996, p. 46).

Assim, a partir dos questionamentos que Feyerabend (1996) realiza nesta passagem, podemos pensar sobre a condição psicológica que a população afetada pela propaganda nazista se encontrava, e a partir desta conjuntura, podemos questionar sobre a capacidade reflexiva e criativa daqueles indivíduos que estavam sujeitos ao imperativo nazista. Feyerabend (1996, p. 46), confessa que naquele momento não tinha a capacidade de discernimento, de significar e julgar tudo o que presenciou, diz ele: “Muito do que aconteceu só fiquei sabendo depois da guerra, por artigos, livros e programas de TV, e os eventos que presenciei ou não me impressionaram nada ou me afetaram de modo casual”.

A declaração acima também pode servir para exemplificar a discutida no texto “Indústria Cultural: O Iluminismo como mistificação das massas”, por Max Horkheimer e Theodor Adorno, na qual afirmam que

Os desenhos animados eram outrora expoentes da fantasia contra o racionalismo. Faziam justiça aos animais e às coisas eletrizadas pela sua técnica, pois embora os mutilando, lhes conferiam uma segunda vida. Agora não fazem mais que confirmar a vitória da razão tecnológica sobre a verdade. Há alguns anos apresentavam ações coerentes que só se resolviam nos últimos instantes no ritmo desenfreado das sequências finais. O seu desenvolvimento muito se assemelhava ao velho esquema da *slapstick comedy* (comédia pastelão). Mas agora as relações de tempo foram deslocadas. Desde a primeira sequência do desenho animado é anunciado o motivo da ação, com base no qual, durante o seu curso, possa exercitar-se a destruição: no meio dos aplausos do público, o protagonista é atirado por todas as partes como um trapo. Assim a quantidade de divertimento converte-se na qualidade da crueldade organizada. Os autodesignados censores da indústria cinematográfica, ligados a esta por uma afinidade eletiva, velam para que a duração do delito prolongado seja um espetáculo divertido. A hilaridade trunca o prazer que poderia resultar, em aparência, da visão do abraço, e transfere a satisfação para o dia do *pogrom*. Se os desenhos animados têm outro efeito além de habituar os sentidos a um novo ritmo, é o de martelar em todos os cérebros a antiga verdade de que o mau trato contínuo, o esfacelamento de toda resistência individual, é a condição da vida nesta sociedade. Pato Donald mostra nos desenhos animados como

¹⁷ Kurt Schuschnigg foi um advogado e político austríaco, último chanceler austríaco antes da anexação à Alemanha, embora antinazista, tinha inspiração fascista. (Nota do autor)

os infelizes são espancados na realidade, para que os espectadores se habituem com o procedimento (ADORNO, 2014, p. 32).

As críticas que Adorno e Horkheimer realizam ainda se mostram muito atuais, pois se no passado as estratégias de manipulação psicológica foram eficientes em manter a sociedade em uma espécie de cabresto, hoje, em pleno século XXI, não é diferente¹⁸. As atrocidades que podemos observar na história ocorreram e ainda ocorrem porque parte da sociedade torna-se indiferente com os eventos escabrosos, parte torna-se simpática e parte se posiciona contra, assumindo-se como oposição. O *pogrom*, movimento popular caracterizado pela violência contra comunidades étnicas e/ou religiosas, é exemplo do poder do condicionamento psicológico enquanto estratégia política institucionalizada. Por isso, é de suma relevância uma discussão crítica, para que possamos observar além das aparências mais superficiais, de modo que consigamos observar os aspectos mais velados, mais recônditos dos contextos em que estamos vivendo.

Outro ponto importante que Marcuse (2016) discute, diz respeito ao momento em que a Arte faz emergir os aspectos mais recônditos de regimes totalitários. Segundo este filósofo, existe uma “mimese transformadora”, a qual leva os expectadores a reconhecerem a infame realidade daquilo que está sendo representado. Quando a “mimese” consegue evocar a realidade recôndita, podemos considerar que aí existe um grande feito. E,

[...] Em virtude desta realização da mimese, estas obras contêm a qualidade de Beleza na sua forma talvez mais sublime: como Eros político. Na criação de uma forma estética, em que o grito sobre o horror do fascismo não se asfixia – apesar de todas as forças de repressão e obliteração, os instintos vitais rebelam-se contra a fase global sadomasoquista da civilização contemporânea. O regresso do recalcado, conseguido e preservado na obra de arte, pode intensificar esta rebelião. A obra de arte conseguida perpetua a memória do momento de prazer. E a obra de arte é bela na medida em que opõe a sua própria ordem à realidade – a sua ordem não-repressiva, onde a própria maldição é proferida em nome do Eros. Aparece nos breves momentos de realização, de tranquilidade – no belo “momento” que

¹⁸ Pesquisas recentes, publicadas e disponibilizadas na *web* demonstram que a violência presente em filmes, desenhos e jogos de videogames condicionam a mente dos indivíduos. Para a professora Sissela Bok, da Universidade Harvard (EUA), as imagens de violência de alguns jogos de videogame podem condicionar as crianças a se tornarem insensíveis e indiferentes ao sofrimento alheio. O tenente-coronel reformado, David Grossman, professor de psicologia da Academia Militar de West Point e da Universidade de Arkansas, acredita que alguns jogos de videogame podem incitar à brutalidade, pois segundo ele muitos simuladores que são utilizados para treinar militares são semelhantes a jogos que são livremente comercializados (FARIAS; DANTAS, s/d). (Nota do autor)

suspende a dinâmica incessante e a desordem, a necessidade constante de fazer tudo o que deve ser feito para se continuar a viver. O Belo pertence às imagens da libertação.

Desta maneira, podemos compreender que a obra de arte pode ser a representação de uma experiência intensa, por nós captada quando a nossa existência é vivida com intensidade, pois, somente vivendo intensamente conseguimos captar as infinitas particularidades que o mundo e a sociedade nos proporcionam. E, cada particularidade que tomamos conhecimento pode representar momentos de deleite, assim como o prazer que sentimos ao estudar e tomamos conhecimento de informações que até o momento não tínhamos familiaridade, neste contexto, libertamo-nos da obscuridade da ignorância e consequentemente sentimos uma satisfação inenarrável. O mesmo acontece com a arte, o prazer se dá quando conseguimos materializar esses momentos de libertação, ou seja, o Belo diz respeito a catarse afirmativa. E sobre isso, Marcuse (2016, p. 62) afirma que,

A substancia sensível do Belo é preservada na sublimação estética. A autonomia da arte e o seu potencial político manifestam-se no poder cognitivo e emancipatório desta sensibilidade. Não é, portanto, surpreendente que, historicamente, o ataque à arte autônoma se una à denúncia da sensibilidade em nome da moralidade e da religião. Horst Bredekamp mostrou que a mobilização sistemática da população contra a emancipação da arte do rito religioso tem as suas raízes nos movimentos ascéticos da Alta Idade Média. A arte autônoma é condenada como sensualidade infame. A “libertação de estímulos estético-sensuais”, o “prurido artístico dos sentidos” são apresentados como “condições básicas para a autonomização da arte” O queimar pinturas e estátuas não é uma “expressão de um fanatismo cegamente violento”, mas antes uma “consequência de um mesquinho ideal de vida burguês, anti-intelectualista.

Como podemos compreender, que a perseguição a arte autônoma não é uma exclusividade da contemporaneidade, como no caso acima exposto. Verificamos que a arte pode configurar-se como aparelho ideológico, com a finalidade de manutenção e desenvolvimento dos sistemas opressores, como por exemplo o sistema capitalista. Neste sentido, uma arte autônoma, que promove a emancipação dos indivíduos é encarada como opositora ao estabelecido, subversiva. Então, quando observamos criticamente a atual

conjuntura do Brasil, temos a certeza de que a forma como os políticos¹⁹ brasileiros tratam a educação e a sociedade não configura incapacidade, mas, única e exclusivamente vileza.

Assim, aquela ideia de que os fatos mais escabrosos da história do Brasil, os conluios que na grande maioria das vezes ficam submersos no mar das narrativas institucionalizadas, não são descaso e tampouco limitação intelectual da elite brasileira, mas tão só, representam um projeto de nação, como nas palavras de Ribeiro (2019, p. 10), ao afirmar que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”.

Enquanto a arte preservar, como promessa de felicidade, a memória dos objetos inatingidos, pode entrar, como uma ideia “reguladora”, na luta desesperada pela transformação do mundo. Contra todo o feiticismo das forças produtivas, contra a escravização contínua dos indivíduos pelas condições objetivas (que continuam a ser as do domínio), a arte apresenta o objetivo derradeiro de todas as revoluções: a liberdade e a felicidade do indivíduo (MARCUSE, 2016, p. 64).

Tanto a arte, como a teoria e a *práxis* revolucionária, possuem uma afinidade, a qual diz respeito a emancipação dos indivíduos, mas, a arte consegue ir além das possibilidades apresentadas pelo socialismo. A arte consegue romper com o dogma materialista, ou, como Marcuse (2016) denomina como “lei do princípio da realidade”, imperativo presente até os nossos dias. E, ao romper com o materialismo, vislumbramos tudo aquilo que até então estava recôndito, ora, passamos a acessar tudo o que não nos era permitido na velha estrutura social.

A autonomia da arte reflete a ausência de liberdade dos indivíduos na sociedade sem liberdade. Se as pessoas fossem livres, então a arte seria a forma e a expressão da sua liberdade, A arte continua presa da ausência de liberdade; ao contradizê-la, adquire a sua autonomia. O *nomos* a que a arte obedece não é o do princípio da realidade estabelecida, mas o das suas transformações – até a sua negação. Mas, uma mera negação seria abstrata, “má” utopia. A utopia, que vem à manifestação na grande arte, nunca é a simples negação do princípio da realidade, mas a sua preservação transcendente (*Aufhebung*) em que o passado e o presente projetam a sua sombra na realização. A autêntica utopia baseia-se na memória. “Toda a reificação é um

¹⁹ Não nos referimos a totalidade dos políticos, pois consideramos que existem muitos que são engajados e honestos, portanto, referimo-nos aqueles mafiosos que se utilizam da máquina pública para defender os seus próprios interesses e de seus correligionários. (Nota do autor)

esquecimento”²⁰. A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado. O esquecer os sofrimentos do passado e a felicidade passada torna mais fácil a vida sob um princípio de realidade repressiva. Pelo contrário, a lembrança quer o desvanecimento do sofrimento e a eternidade do prazer – contra o princípio da realidade. A sai vontade é impotente: a própria felicidade está ligada ao sofrimento. Inexoravelmente? O horizonte da história ainda está aberto. Quando a lembrança intervém no combate pela transformação, também se luta por uma revolução que sempre foi reprimida nas revoluções precedentes (MARCUSE, 2016, p. 66).

Assim, consideramos que não podemos falar em arte sem falar em vida, em potência de vida, potência criadora, também, não podemos falar de vida sem considerarmos o mundo, o universo, a sociedade e os indivíduos em suas complexidades. Constituímos uma complexidade que a sua totalidade nos escapa o seu conhecimento. Mas temos em nosso Eu mais profundo um potencial de liberdade. E, é este o ponto fundamental que nos leva a crer que a arte e educação são os elementos revolucionários que possibilitarão a emancipação da sociedade e a sua felicidade.

Quando a arte e a educação se unem e se tornam arte educação, estamos contribuindo para que cada indivíduo se torne um criador e,

[...] criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (OSTROWER, 2010, p. 28).

Neste sentido, os professores de Arte, precisam ter a consciência desta complexidade, para que assim, possam viver e atuar de maneira revolucionária, pois, consideramos que a revolução só é possível quando iniciada em nós mesmos, porque não é possível mudar a organização social e as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo, se cada indivíduo permanecer preso aos velhos padrões que foram, ou, melhor dizendo, que estão sendo historicamente construídos. A Arte Educação deve estar a serviço desta revolução e não a serviço do capital, e neste sentido, a ação política é uma

²⁰ Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment* (Nova Iorque, Herder and Herder, 1972), p.230. (MARCUSE, 2016, p.66)

realidade urgente que precisa ser empreitada por todos nós que almejamos a emancipação dos indivíduos através da arte e da educação.

Para Nunes (2004, p. 233) devemos pensar a Arte Educação considerando que somos seres históricos e sociais e, por este motivo “só pensando historicamente o Trabalho, Arte e Educação pode-se encontrar seus vínculos reais, em cada época histórica”. De acordo com esta perspectiva,

[...] a questão do trabalho é uma categoria fundante da prática teórico-pedagógica da educação escolar em arte. Isto é fundamental, pois devolve de forma intencional ao trabalhador em arte e ao trabalhador da educação escolar em arte a possibilidade de reorganização/transformação da práxis pedagógica crítica do ensino da arte tendo como elementos materiais desta formação humana os vínculos entre trabalho, educação e arte na perspectiva histórico-cultural, em que a prática social seja o ponto de partida e de chegada desta dimensão educativa. Isto requer repensar a concepção de arte e de trabalho e sua dimensão social e cultural no processo de ensino/formação para a organização dos profissionais de ensino de arte que se direcionam para a formação humana-humanizada (NUNES, 2004, p. 240).

Neste sentido, uma perspectiva de formação humana-humanizada, como propõe esta pesquisadora, demanda o reconhecimento de aspectos socioculturais e econômicos que constituem as relações sociais, “respeitando as diferenças de gêneros, de valores étnicos, culturais, de classe social e outras diferenças previstas nas instancias educativas” (NUNES, 2001, p. 241), por uma escola intercultural ou multicultural, uma escola democrática com amplo acesso e garantia de permanência, que rompa com o determinismo capitalista da sociedade de classes.

Nunes (2004) defende uma perspectiva de formação humana que parte do materialismo histórico dialético, considerando as abordagens sócio-histórica e histórico-crítica como possibilidades transformadoras. Corrobora com estas ideias, Barbosa (2010, p. 99), ao afirmar que

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. Relembrando Fanon, diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. A arte na educação, como expressão pessoal

e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

A Arte é a grande possibilitadora da formação humana-humanizada, ao transgredir os imperativos que o capitalismo impõe a sociedade, contribui para com o esclarecimento e a emancipação dos indivíduos.

No próximo capítulo trazemos à esta reflexão ideias entorno da transdisciplinaridade, a qual, assim como a arte apresenta-se como uma possibilidade revolucionária em uma conjuntura marcada por velhos paradigmas, como por exemplo o científico.

CAPÍTULO 3

O PENSAMENTO TRANSDISCIPLINAR E A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA: PARA UMA CRÍTICA DA TEORIA NA CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo apresenta uma discussão sobre uma visão de mundo inovadora que parte da consciência e do pensamento complexo, trata-se da Transdisciplinaridade, perspectiva que demonstra simpatia para com os pressupostos teórico críticos e que demonstra a urgência em se romper com os paradigmas, positivistas e racionalistas que se se mostram incapazes de darem conta da complexidade da sociedade e do mundo como um todo, ou seja, o pensamento complexo possibilita a ampliação qualitativa do conhecimento. Neste sentido, esta discussão proporciona reflexões sobre o tema e através de um ponto de vista teórico crítico discute sobre a teoria na contemporaneidade para uma compreensão das necessidades, urgências e possibilidades transformadoras.

A transdisciplinaridade é um termo que diz respeito a complexidade do conhecimento, trata-se de um conceito bastante novo diante dos modelos tradicionais em que a ciência se fundamentou no decorrer da história. E, de acordo com Nicolescu (1999) este conceito tem sido confundido com outros dois termos que também são recentes, são eles, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade.

A abordagem transdisciplinar nos foi legada como transgressão das tradições hegemônicas na ciência, demonstrando que os velhos paradigmas não estavam dando conta da complexidade do mundo, como por exemplo, a obsolescência do positivismo. A abordagem interdisciplinar surgiu na década de 1960, e por conseguinte, na década de 1970, a abordagem transdisciplinar. De acordo com Moraes (2008, p. 62)

[...] os conceitos Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade não surgiram por acaso, nem foi por causa deste ou daquele professor. A interdisciplinaridade, quando surgiu nas ciências humanas por volta de

1961 a partir de um projeto desenvolvido por Georges Gusdorf para a UNESCO, estava calcada em uma nova explicação sobre a natureza do real e do conhecimento a partir de um novo paradigma científico voltado para a busca da unicidade de conhecimento e da superação de sua natureza fragmentada ou desconectada.

Por sua vez, o conceito Transdisciplinaridade surgiu na década de 1970, nas pesquisas de Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch, entre outros (NICOLESCU, 1999). Assim, para Nicolescu (1999, p. 7) este termo foi inventado *“para traduzir a necessidade de uma jubilosa transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino e de ir além da pluri e da interdisciplinaridade”*.

Sommerman (2006) afirma que a partir do século XII, o modo como a elite intelectual europeia passou a lidar com o conhecimento começou a se modificar. Ocorreu uma mudança nos paradigmas até então em voga, ou seja, esta elite partiu de uma visão tradicional (multidimensional) e migrou para visões mais racionais e empíricas. Para este autor (SOMMERMAN, 2006) tal mudança de perspectiva possibilitou o rearranjo das disciplinas em uma estrutura circular que se retroalimentavam permitindo uma compreensão do todo e, conseqüentemente, a redução e fragmentação do conhecimento.

As mudanças ocorridas no decorrer da história, também podem ser consideradas como rupturas que legaram uma “separação crescente entre a tradição, a religião, a filosofia e a ciência nos séculos seguintes e, ao longo dos séculos XV, XVI e XVII” (SOMMERMAN, 2006, p. 7). Este autor, afirma que pensadores como Copérnico, Galileu e Newton, baseados em epistemologias racionalistas ou empiristas, instituíram o princípio da ciência moderna, como sendo empírico matemática.

Além dessa separação entre a tradição (que defino aqui como teologia mística, teosofia, gnose ou conhecimento direto dos mistérios divinos, normalmente transmitida de maneira oral de mestre a discípulo), a religião (enquanto corpo de textos, mitos, ritos e símbolos destinados a todos), a filosofia e a ciência, as mudanças nas respostas à pergunta sobre como se chega a um conhecimento verdadeiro, a um conhecimento em que a percepção do sujeito corresponda à realidade do objeto, questão epistemológica central, levou a uma fragmentação e depois separação crescente das disciplinas (SOMMERMAN, 2006, p. 10).

Weil (1993), falam sobre uma “crise de fragmentação”, a qual teve início por causa de uma ilusão que separou o sujeito e o objeto. Segundo os autores (WEIL, 1993, p. 10), em um momento anterior a esta ilusão não havia uma separação, separações, “ou mesmo uma identidade entre o conhecedor, o conhecimento e o conhecido, ou seja, entre sujeito, conhecimento e objeto”. Neste sentido, para os autores, as descobertas da Física Quântica têm contribuído para “à reintrodução do sujeito no processo de observação científica”.

Sobre as relações estabelecidas entre o sujeito, a ciência e o conhecimento, Morin (2015, p. 9) diz que

Adquirimos conhecimentos inauditos sobre o mundo físico, biológico, psicológico e sociológico. Na ciência há um predomínio cada vez maior dos métodos de verificação empírica e lógica. As luzes da Razão parecem fazer refluir os mitos e trevas para as profundezas da mente. E, no entanto, por todo lado, erro, ignorância e cegueira progredem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos.

Morin (2015, p. 9) também faz um alerta ao dizer que “necessitamos de uma tomada de consciência radical”, pois para ele faz-se mister rever o modo como o conhecimento está organizado, superar as ignorâncias ligadas ao desenvolvimento da ciência, sanar a cegueira presente no “uso degradado da razão”, além da necessidade de uso consciente e ético do conhecimento. Assim, os erros, as cegueiras, ignorâncias e perigos, resultam do “modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e de aprender a complexidade do real” (MORIN, 2015, p. 10).

Neste sentido, Weil (1993, p. 15), afirmam que é possível perceber “cinco grandes fases no processo de aquisição do conhecimento”, São elas: 1. Fase predisciplinar; 2. Fase de fragmentação multi e pluridisciplinar; 3. Fase interdisciplinar; 4. Fase Transdisciplinar; 5. Fase holística.

A primeira fase apresentada pelos autores (WEIL, 1993), Fase predisciplinar, diz respeito ao momento em que o conhecimento despertava através de um equilíbrio entre a sensação, o sentimento, a razão e a intuição. O sujeito não percebia a separação entre tais funções, também, “trata-se da vivência de um espaço primordial onde reside o potencial energético de todos os fenômenos” (WEIL, 1993, p. 15). Nesta fase, os indivíduos não só viviam como

participavam, estavam integrados e eram inseparáveis desse espaço: viviam em harmonia sem separar o que era interior do que era exterior.

Não havia distinção entre arte, conhecimento filosófico, científico ou religioso, pois o conhecimento do Real era direto; tampouco havia distinção entre ciência e tecnologia. Pode-se, eventualmente ter uma ideia aproximada dessa fase em certas cerimônias indígenas, onde todo o mundo está celebrando a harmonia com a natureza. Nessas celebrações, a expressão do sagrado faz-se através de música, da tatuagem e dos totens, da dança, e da poesia, e o conhecimento é “recebido” por visualização ou intuição direta em outro estado de consciência, o estado transpessoal. Em certas partes da Índia, da China, do Tibete, em certos mosteiros cristãos ou centros sufis, até hoje a arte, a filosofia, a ciência e a religião não só são indiferenciadas, como ainda são completamente integradas em torno da expressão e da apreensão do sagrado (WEIL, 1993, p. 16).

Por causa do paradigma Newtoniano-cartesiano, qual levou a ciência a olhar o mundo de forma mecanicista e, conseqüentemente ao predomínio do racionalismo científico, o conhecimento foi fragmentado em inúmeras disciplinas. É neste momento que tem início a segunda fase apresentada pelo autor.

A segunda fase, da fragmentação multi e pluridisciplinar, está marcada pela separação quatro níveis, são eles o nível do ser, o nível do sujeito, o nível do conhecimento e o nível do objeto conhecido.

2.1 No nível do ser instalou-se uma ilusão de separação entre o sujeito e o objeto, nascendo assim um conhecimento com um processo progressivo de registro externo ao homem através de uma catalogação de dados hoje computadorizados. Nasceu a separação entre conhecedor, conhecimento e conhecido. Essa distinção trouxe consigo processos de atomização em cada um desses três níveis, a saber: 2.2 No nível do sujeito, por um processo progressivo de condicionamento e de educação, as funções de Jung²¹ acima referidas se fragmentaram e separaram-se, dando margem a tipos psicológicos que dificilmente se entendem²². Outro tipo de fragmentação, já bastante antiga no estudo do próprio homem, é aquela que o divide em *homo sapiens*, o homem que conhece e que sabe, e o *homo faber*, o homem que age, que faz, mais particularmente que transforma a natureza. Essa fragmentação entre o pensamento e a ação se traduz também em tipos psicológicos diferentes, o pensador e o ativo, assim como em dois grandes grupos de disciplinas diferentes, as do *conhecimento puro* e as da *tecnologia*, ou melhor, as do conhecimento pelo conhecimento e as do conhecimento de métodos e técnicas de ação (WEIL, 1993, p. 17).

²¹ Aqui o autor (WEIL, 1993), faz alusão a sensação, ao sentimento, a razão e a intuição. (Nota do autor)

²² Os tipos psicológicos que o autor faz (WEIL, 1993) referência são: razão, intuição, sensação e sentimento. (Nota do autor)

Podemos perceber que houve uma desumanização do conhecimento, fruto de uma “ilusão” como o autor coloca e em função do desenvolvimento da tecnologia da informação, representada pela computação. Sobre esta desumanização do conhecimento, podemos considerar que a contemporaneidade está extremamente marcada por relações desumanas que estabelecemos com o conhecimento, com os indivíduos e com a sociedade. Fruto da globalização, a qual também vem influenciando os paradigmas da pesquisa, extremamente marcada pelo uso das tecnologias da informação, como por exemplo o algoritmo²³, a heurística²⁴ e a metaheurística.

O uso indiscriminado da computação presente na contemporaneidade está atrelado a ideia de otimização e redução de custos nas mais variadas áreas do conhecimento, inclusive nas pesquisas científicas, onde se percebe a falta de investimentos para as pesquisas no Brasil e o tempo escasso dado aos pesquisadores. Outra questão relacionada, são as pesquisas encomendadas por instituições privadas e/ou institutos ligados à grandes corporações: o descaso do governo brasileiro para com a ciência e educação é reflexo da influência do capital internacional sobre as políticas públicas brasileiras como um todo, pois seus impactos são percebidos nas políticas econômicas, políticas educacionais, políticas para a ciência e tecnologia, políticas para a cultura, etc.

Sobre este aspecto, Ball (2014, p. 47) afirma que

Uma forma de pensar e de pesquisar sobre o neoliberalismo é como “uma pressão transnacional para liberar a atividade econômica da regulação de estado” (OLSEN; CODD; O’NEILL, 2004) ou como algo que “coloca em questão todas as estruturas coletivas capazes de obstruir a lógica do mercado puro” (TABB, 2002). Assim, um dos pontos recorrentes de referência neste relato de política educacional global e de práticas neoliberais é o antagonismo fundamental e, ao mesmo tempo, a dependência mútua entre mercados e Estados. Não é possível dar conta da implantação do neoliberalismo “de fato existente” sem abordar, também, as alterações na forma e nas modalidades do Estado. Essas mudanças

²³ ALGORITMO (in. Algorism-, fr. Algorithme, ai. Algorithmus-, it. Algoritmo). Qualquer processo de cálculo. Esse termo, derivado do nome do autor árabe de um tratado que introduziu a numeração decimal na Europa do séc. IX, designava a princípio os processos de cálculo aritmético e depois foi generalizado para indicar todos os processos de cálculo (ABBAGNANO, 1998, p.34). (Nota do autor)

²⁴ HEURÍSTICA. Palavra moderna originada do verbo grego εὐρίσκειν = acho: pesquisa ou arte de pesquisa. Diferente de *Erística* (v.). (ABBAGNANO, 1998, p.508). (Nota do autor)

estão ocorrendo no nexo entre regulação e *midwifery*²⁵ (BLACKMORE, 1999), que é o papel do Estado na definição de limites para o mercado, enquanto que, ao mesmo tempo, cria condições nas quais o mercado pode florescer e expandir.

Neste sentido, o atual governo brasileiro vem atuando no cenário mundial como marionete do capital estrangeiro, e neste cenário, o Segundo e o Terceiro Setores atuam de maneira bastante intensa contra qualquer forma de pensamento que se apresente como oposição a lógica neoliberal. Podemos ainda, dizer que no Neoliberalismo, o Primeiro Setor assim como o Terceiro Setor, é submisso ao Segundo Setor.

Toda a história da política no Brasil está marcada pelo interesse de grupos políticos que se polarizaram em função de suas ideologias. Questão que marcou e ainda marca as políticas nacionais da educação. Sobre isso, Ribeiro (2018, p. 42) afirma que

A rica direita brasileira, desde sempre no poder, sempre soube dar, aqui ou lá fora, a melhor educação a seus filhos. Aos pobres dava a caridade educativa mais barata que pudesse, indiferente à sua qualidade. De fato, nunca quis dedicar ao povo aquela atenção escolar minimamente necessária para a alfabetização generalizada. Não tinha para isso a inspiração luterana de ensinar a ler para rezar nem a napoleônica de formar a cidadania. A educação das crianças e a fartura das casas de fato nunca foram preocupação das classes dirigentes brasileiras. Isso era compreensível num império de povo negro, escravo, mulato ou mestiço pobre, confundidos todos numa massa desprezível.

As políticas nacionais da educação foram geridas após muitas discussões, como por exemplo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi publicada em 1961, mas estava prevista na Constituição Federal de 1934. Ou seja, as políticas da educação nacional sempre foram resultado de muitas discussões entre polos políticos, cada um com suas visões e interesses distintos. Com relação a política nacional de hoje, podemos perceber que ainda permanece sendo um campo explorado por indivíduos elitistas, segregantes e egoístas. E infelizmente estas características podem ser percebidas nas atitudes de muitos professores, os quais colaboram para com manutenção da sociedade dividida em classes.

²⁵ Nota de tradução: Segundo o autor, *midwifery* (parteira), aqui, representa a regulação misturada à produção de um contexto dentro do qual surgem novas possibilidades (BALL, 2014, p.47). (Nota dos editores)

Retomando as discussões apresentadas por Weil (1993, p. 16), quando afirma que a fragmentação existente entre o pensamento e a ação demonstra tipos psicológicos diferentes “o pensador e o ativo”, o primeiro simboliza o conhecimento puro (o conhecimento pelo conhecimento), enquanto o segundo simboliza o conhecimento tecnológico (conhecimento de métodos e técnicas de ação). Questões fundamentais para as reflexões sobre a formação docente, pois como já apresentado no parágrafo anterior algumas características que podem ser observadas em alguns professores, também podemos considerar que além daquelas, há professores “pensadores” e professores “ativos”, mas também não podemos ignorar a existência de professores “pensadores ativos”, aos quais podemos denominar como professores pesquisadores críticos e reflexivos, os quais enfrentam uma forte pressão opositora resultante das racionalidades tecnocráticas. Neste sentido,

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “a prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isso é, “como alocar recursos (professores, estudantes e materiais) para produzir o número máximo de estudantes... diplomados dentro do tempo designado”. A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos (GIROUX, 1997, p. 160).

Neste sistema os professores são apenas executores passivos de planos educacionais que são elaborados por especialistas que na maioria das vezes desconhecem o chão da escola, os quais podem ser entendidos como intelectuais de gabinete a serviço dos especuladores da economia. E, as relações estabelecidas entre os docentes e os sistemas de ensinos submissos ao capital são muito parecidas com as relações estabelecidas entre operários

e qualquer indústria, ou seja, os professores também são trabalhadores alienados, meros executores.

O neoliberalismo tem como estratégia controlar o ensino e a pesquisa por meio de *Think tanks* e de Fundações. Para Ball (2014, p. 55), *Think tanks* “são os nódulos para a circulação e a reiteração de publicações, de ideias, de defesa do mercado livre, de políticas libertárias sociais e econômicas”, o autor demonstra que os *Think tanks* são subsidiados por fundações filantrópicas que estão ligadas a grandes corporações e que, essas fundações, além de financiarem a formação de professores para a manutenção de seus interesses, manipulam a sociedade para torna-la um bem do “capital libertário”. Assim, “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p. 64).

Tais relações podem ser percebidas muito próximas a nós, quando acessamos o site da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, e constatamos em seu *feed* de notícias, a divulgação de uma parceria entre a Fundação Araucária²⁶ e o Biopark²⁷, o qual pode ser considerado um *Think tank* da iniciativa do Grupo Prati Donaduzzi^{28,29}. Esta relação entre a Fundação Araucária e o Biopark pode ser considerada como sendo uma aproximação público-privada que repercute dentro das IES, inclusive na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG que de uma forma ou de outra acaba realizando ajustes para se adequar as exigências contidas nos editais que são publicados.

Outra questão importante que precisa ser destacada quando falamos sobre as relações público-privadas nas IES, mas principalmente na Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde estamos inseridos, diz respeito a Agência de Inovação e Propriedade Intelectual-AGIP³⁰, a qual apresentou para o ano de 2020, um projeto de um *Hub*³¹ de inovação, o qual sediará. Este *hub* fará a aproximação entre a IES e empresas e instituições interessadas nas parcerias

²⁶ Para mais informações acessar: <<http://www.fappr.pr.gov.br/>>. (Nota do autor)

²⁷ Para mais informações acessar: <<https://biopark.com.br/site/pt/biopark>>. (Nota do autor)

²⁸ Para mais informações acessar: <<https://www.pratidonaduzzi.com.br/>>. (Nota do autor)

²⁹ Para mais informações sobre esta parceria, acessar: <<https://www.uepg.br/prazo-para-chamada-da-fundacao-araucaria-em-parceria-com-o-biopark-e-prorrogado/>>. (Nota do autor).

³⁰ Para mais informações acessar: <<https://www2.uepg.br/agipi/historico/>>. (Nota do autor)

³¹ *Hub* pode ser compreendido como um concentrador central, um centro de conexões. (Nota do autor).

público-privadas, e tem como objetivo buscar soluções para os problemas apresentados pelas empresas e pelas instituições parceiras.

Até aqui, podemos perceber um grau de pragmatismo aplicado, onde a IES pode acabar sendo dirigida pelos especuladores do capital humano e financeiro. Neste sentido,

A produção da ciência, da tecnologia e da inovação parece posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico e todo o sistema educacional é subordinado à economia por mediação das políticas de ciência, tecnologia e inovação tecnológica (JÚNIOR, 2007, p. 101).

Neste ínterim, a subordinação existente é prejudicial para as IES, para os acadêmicos, e para a sociedade como um todo, pois todas as áreas que não correspondam as expectativas pragmáticas da economia, verificáveis nas políticas mencionadas acima, são execradas como está ocorrendo no Brasil com as Ciências Humanas, ou melhor dizendo, no atual governo a Universidade Pública está sendo execrada. Sobre isto, temos a certeza de que a mercantilização do ensino, e sua exploração como um nicho de mercado, exerce uma profunda influência na política nacional, explícita nas instâncias, municipais, estaduais e federal.

É de fato uma quimera crer que os representantes do capital permitam que as IES desfrutem da autonomia nos campos administrativos e científicos. Ora, existe uma estrutura hegemônica que para autopreservar-se é extremamente controladora. Para Mészáros (2008, p. 35)

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito.

Horkheimer (2015) nos alerta para atentarmos ao fato de que existe uma correlação entre as forças econômicas, técnicas e ideológicas. Para este filósofo (HORKHEIMER, 2015, p. 98)

O crime dos intelectuais modernos contra a sociedade está não tanto no seu distanciamento, mas no sacrifício das contradições e complexidades do pensamento às exigências do assim chamado senso comum. A habilmente processada mentalidade deste século conserva a hostilidade do homem das cavernas em relação ao estranho. Isso se expressa não apenas no ódio àqueles que têm uma pele de cor diferente ou vestem uma roupa diferente, mas também ao pensamento estranho e inusual, ou mesmo ao pensamento em si, quando ele segue a verdade para além das fronteiras delimitadas pelas exigências de uma dada ordem social. O pensamento hoje é demasiadas vezes compelido a justificar-se pela sua utilidade para algum grupo estabelecido, e não pela sua verdade. Mesmo se a revolta contra a miséria e a frustração puder ser descoberta como um elemento em cada obra coerente do pensamento, a instrumentalidade em operar reformas não constitui um critério de verdade.

Tanto a questão apresentada por Mészáros (2008) e por Horkheimer (2015), expressam condições que podemos observar na sociedade a nós contemporânea, as quais dizem respeito a forma de organização da sociedade e conseqüentemente da educação e da pesquisa. Podemos perceber que tanto a educação quanto a pesquisa podem estar a serviço de grupos dominantes que competem pelo controle social. Neste sentido, não é dado chance para que a população rompa com as amarras impostas e vislumbre a sua autonomia intelectual e conseqüentemente, política e econômica. Então, a partir de tais reflexões podemos considerar que um estranhamento, por parte de algum leitor, com relação as reflexões traçadas a partir do pensamento dos autores aqui citados, pode demonstrar o estado das coisas, ou seja, demonstram comportamentos estereotipados resultantes das ações empreendidas por instituições que visam a manutenção do *status quo*.

Antunes (2012, p. 81) afirma que “a estrutura econômica da sociedade – ou o *momento predominante* (*übergreifendes Moment*) da economia” acaba contribuindo para determinar as formas sociais de consciência. Neste sentido, Marx (2008, p. 47) nos alerta ao afirmar que

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.

Fica claro que estas argumentações são de suma relevância para analisarmos toda a conjuntura na qual a educação está atrelada. Se considerarmos a estrutura econômica e a superestrutura jurídica e política, que se projeta a partir daquela e que abaliza as formas sociais determinadas de consciência, ou seja, toda a complexidade existente em todas as relações que estabelecemos em todos os campos e áreas do conhecimento, teremos a certeza de que não é possível tratar da formação humana de maneira simplista. Fica claro que somos fortemente influenciados e condicionados por fatores externos, e com relação a tais influências Mészáros (2008, p. 43) afirma que

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações gerais da sociedade* como um todo. Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de produção objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos – tal como indicado no segundo parágrafo desta seção³² – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

A conjuntura demonstra o papel que a educação formal exerce dentro do sistema capitalista, a educação formal neste sistema é reprodutivista e visa a manutenção do estado das coisas, ou melhor dizendo, visa a eficiência dos sujeitos. Assim, podemos considerar que a educação formal no sistema capitalista é como um bardo, ou seja, um curral versátil utilizado para pernoitar ovelhas com o intuito de adubar a terra: aqui nesta analogia, podemos considerar que o solo a ser adubado é a economia e que as ovelhas cativas representam a sociedade, a qual, em decorrência dos processos de internalização se comporta de maneira submissa, alienada.

Neste processo de alienação,

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado - das instituições

³² Ver última citação direta: Mészáros (2008, p. 35). (Nota do autor)

formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas. Sob condições de escravidão ou servidão feudal, isto é, naturalmente, um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (ou sejam muito pouco) educados formalmente. Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a *mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Neste sentido, ao pensarmos sobre a educação na sociedade capitalista, precisamos considerar que a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, ou seja, a educação escolar “garante que os adultos irão se comportar de maneira adequada” (FEYERABEND, 2011, p. 38). Isto significa que o sistema capitalista necessita qualificar a sociedade para a sua reprodução.

Ora, como é que esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em “cima das coisas” (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instancias e instituições. Ora, o que se aprende na escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto “saberes práticos” (*des “savoir faire”*). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc (ALTHUSSER, 1970, p. 20).

Althusser (1970, p. 21) afirma que os processos de reprodução da força de trabalho vão além da reprodução da sua qualificação, afetando também, as relações de submissão as “regras da ordem estabelecida”, ora, coexistem formas distintas de reprodução, mas em todas podemos perceber as relações

dominante/dominado e/ou explorador/explorado, se é que podemos separar as ideias de dominantes/exploradores e dominados/explorados, pois é-nos evidente que as relações aqui estabelecidas denotam poder.

Sobre as relações de poder, Morin (2017), afirma que as relações de poder estão ligadas às raízes de comunidade, e neste sentido, pensar sobre a questão da ética é imprescindível. Assim,

A ética de comunidade emerge na linguagem e na consciência das sociedades arcaicas; é cimentada, justificada pelo mito do ancestral comum, e o culto aos espíritos ou deuses une de maneira fraterna os seus membros³³. As normas de solidariedade, de obediência às prescrições e aos tabus gravam-se nos espíritos. Ainda que, nas sociedades históricas, rivalidades e conflitos diversos desenvolvam-se, a ética de comunidade vai nelas se desenvolver na mais ampla escala e complexificar-se. Impõe-se, ao mesmo tempo, pela força física e pela força sagrada. A primeira, de natureza policial e militar, dispõe da coerção armada. A segunda dispõe da submissão a um soberano deus e a um deus soberano. A sacralidade do poder e da ordem social e a sacralidade religiosa de mandamentos divinos gravam nos espíritos as normas do bem, do mal, do justo, do injusto. A interiorização mental da obediência à Lei fixa o imperativo do dever. Pensar em desobedecer suscita culpa e angústia (MORIN, 2017, p. 147).

O modo como nos relacionamos com os aspectos materiais, espirituais e ideológicos da comunidade na qual estamos inseridos nos afeta e molda os nossos comportamentos, ou seja, pertencemos a uma cultura e se a esta somos estranhos seremos marginalizados, caso não nos enquadremos. O enquadramento, e ou, o bom comportamento é uma questão ética.

Considerando a contemporaneidade, percebemos a complexidade das relações estabelecidas, e

Se definirmos a sociedade (*Gesellschaft*) como uma entidade na qual se dão interações que podem ser conflituais ou de rivalidade, onde a ordem é mantida pela lei e pela força, e se definimos a comunidade (*Gemeinschaft*) como um conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de pertencimento a um Nós, então as sociedades contemporâneas são mesclas diversas de sociedade/comunidade (MORIN, 2017, p. 147).

Esta questão também se aplica às instituições de ensino e de pesquisa, pois a institucionalização da ciência exerce influência reguladora sobre os

³³ A hominização sem dúvida reforçou a comunidade reduzindo os conflitos entre os machos. Cf. *Le Paradigme perdu*. Paris, Seuil, 1979, p.76 e seguintes. (MORIN, 2017, p.222)

indivíduos, os quais, quando demonstram afinidade, ou melhor dizendo, quando bem lapidados, para não dizer enquadrados, passam a fazer parte dessas comunidades científicas e dogmáticas como membros pesquisadores. Neste ínterim, estas comunidades científicas e dogmáticas podem estar e constituírem muitas universidades. Adorno (2010, p. 170), diz que a universidade é um mecanismo de controle poderosíssimo, o qual coopera para a modelagem dos hábitos dos sujeitos, ao ponto de a ciência apresentar-se “suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle”.³⁴

A castração e esterilidade mencionadas por Adorno (2010), repercutem ainda hoje na formação docente, no ensino escolar e na sociedade como um todo. Podemos considerar que os aspectos acima apresentados foram se estabelecendo na sociedade há muito tempo. Sobre isso Morin (2017, p. 148), afirma que “a ética da comunidade “possui” os indivíduos que a possuem, impõe-se por si mesma nas sociedades arcaicas ou tradicionais e, de maneira irregular e desigual, nas sociedades nacionais”. Morin (2017, p. 148) afirma que

[...] os desenvolvimentos contemporâneos dos egocentrismos individuais e das relações de interesse/lucro desintegraram muitas das formas de solidariedade tradicional e levantam agudamente o problema da solidariedade /responsabilidade, ou seja, o problema ético.

E com relação ao mundo capitalista e os seus desdobramentos na sociedade, Feyerabend (2011, p. 95), afirma que

Os intelectuais liberais estão entre os principais defensores da democracia e da liberdade. Em alto e bom tom eles persistentemente proclamam e defendem a liberdade de pensamento, de expressão, de religião e, às vezes, de algumas formas bastante sem sentido de ação política. Esses intelectuais também são “racionalistas”. E consideram o Racionalismo (que, para eles, coincide com a Ciência) não apenas uma visão entre muitas, mas uma base para a sociedade. A liberdade que eles defendem é, portanto, concedida sob condições que já não estão submetidas a ela. Ela é concedida somente àqueles que já aceitaram parte da ideologia racionalista (isto é, científica). Por muito tempo esse elemento dogmático do Liberalismo quase não foi percebido, muito menos comentado. Há várias razões para este descuido. Quando negros, índios e outras raças oprimidas surgiram pela primeira vez em plena luz da vida cívica, seus líderes e simpatizantes entre os brancos exigiam igualdade. Mas a igualdade, inclusive a “racial”, não significava então igualdade de tradições; significava igualdade de acesso a uma tradição específica -a tradição

³⁴ São afirmações proferidas na década de 1959-1969, mas que são cabíveis aos dias de hoje. (Nota do autor)

do homem branco. Os brancos que apoiavam a demanda abriram a Terra Prometida – mas era uma Terra Prometida construída com suas próprias especificações e mobiliada com seus próprios brinquedos favoritos. [...] A situação logo mudou. Um número cada vez maior de indivíduos e grupos tornou-se crítico dos benefícios oferecidos.³⁵ Eles ou ressuscitaram as próprias tradições ou adotaram outras que eram diferentes tanto do Racionalismo quanto das tradições de seus antepassados. Nesse momento os intelectuais começaram a desenvolver “interpretações”. Afinal de contas, eles estudavam tribos e culturas não ocidentais há bastante tempo. Muitos descendentes de sociedades não ocidentais têm uma dívida – seja lá qual for o conhecimento que têm de seus ancestrais – com o trabalho de missionários, aventureiros e antropólogos brancos, alguns deles com uma visão liberal.³⁶

Parece um absurdo falar que os descendentes de sociedades não ocidentais possuem uma dívida com aqueles pesquisadores “aventureiros”, como diz Feyerabend (2011), mas devemos considerar que muitas sociedades são observadas e interpretadas a partir das pesquisas etnográficas realizadas por aqueles indivíduos que por mais estranhos que sejam os seus paradigmas, deram visibilidade a grupos, comunidades e sociedades que até então eram desconsideradas pelos pesquisadores e suas culturas não faziam parte do arcabouço dos conhecimentos científicos. Mas por outro lado,

[...] Quando, mais tarde, os antropólogos coletaram e sistematizaram esse conhecimento, o transformaram de uma maneira interessante: deram ênfase ao significado psicológico, às funções sociais, à mistura existencial de uma cultura, mas ignoraram suas implicações ontológicas. Segundo eles, oráculos, danças da chuva, o tratamento da mente e do corpo expressam as necessidades dos membros de uma sociedade, funcionam como uma cola social, revelam estruturas básicas do pensamento e podem até levar a uma consciência maior das relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza, mas sem um conhecimento complementar de eventos distantes, chuva, mente, corpo. Tais interpretações só muito raramente eram resultado de pensamento crítico – na maior parte do tempo eram apenas uma consequência das tendências antimetafísicas populares combinadas com uma firme crença na excelência, primeiro, do Cristianismo e, depois da Ciência. Foi assim que os intelectuais, inclusive marxistas,

³⁵ Cristãos brancos de classe média (e liberais, racionalistas, até marxistas) sentiram enorme satisfação quando finalmente ofereceram aos índios algumas das maravilhosas oportunidades da grande sociedade que eles acham que habitam e ficaram aborrecidos e ofendidos quando a reação foi desapontamento, não gratidão abjeta. Mas por que um índio, que nunca sonhou em impor sua cultura a um homem branco, deveria ficar grato por ter a cultura branca imposta a ele? Por que ele deveria estar agradecido ao homem branco que, tendo roubado suas possessões materiais, sua terra e sua moradia, agora quer roubar sua mente também? (FEYERABEND, 2011, p.96).

³⁶ Missionários cristãos ocasionalmente tinham um melhor conhecimento da racionalidade inerente das formas de vidas “barbaras” do que seus sucessores científicos e eram também muito mais humanitários. Como exemplo o leitor deve consultar a obra de Las Casas como descrita em Hanke, 1974 (FEYERABEND, 2011, p.96).

ajudados pelas forças de uma sociedade que é democrática em palavras, quase conseguiram ter as vantagens dos dois lados: podiam posar como amigos compreensivos das culturas não ocidentais sem pôr em perigo a supremacia de sua própria religião: a Ciência (FEYERABEND, 2011, p. 96).

Por mais que uma democracia no seu sentido essencial ainda nos seja uma quimera e, neste ínterim, consideramos oportuno sempre lembrar (assumindo o risco de parecer repetitivo) que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado!” (ADORNO, 2010, p. 140). E, considerando que a sociedade não é estanque, que está em constante movimento e que não é homogênea, existem pesquisadores que assumiram uma postura crítica diante dos dogmas presentes na ciência. De acordo com Feyerabend (2011, p. 97),

Agora há indivíduos, alguns cientistas muito talentosos e imaginativos entre eles, que estão interessados em um retorno genuíno não apenas das exterioridades das formas não científicas de vida, mas também das visões e práticas de mundo (navegação, medicina, teoria da vida e da matéria) que, em determinado momento, estavam conectadas com eles. Há sociedades, tais como a China continental, em que procedimentos tradicionais foram combinados com ideias científicas, levando a uma melhor compreensão da natureza e a um tratamento melhor da disfunção individual e social. E, com isso, o dogmatismo oculto de nossos modernos amigos da liberdade é revelado: os princípios democráticos como são praticados hoje são incompatíveis com a existência, o desenvolvimento e o crescimento inalterados de culturas especiais. Uma sociedade-liberal (-marxista) não pode conter uma cultura negra no sentido completo da palavra. Nem pode conter uma cultura judaica no pleno sentido da palavra. Nem pode conter uma cultura medieval no pleno sentido da palavra. Ela só pode conter essas culturas como enxertos secundários em uma estrutura básica que é uma aliança profana da Ciência, do racionalismo (e do Capitalismo).³⁷

³⁷ O professor Agassi, veja a Parte Três, Capítulo 1, interpretou essa passagem como se estivesse sugerindo que os judeus deveriam retornar a tradição de seus ancestrais, que os índios norte-americanos deviam retomar seus modos antigos, inclusive as danças da chuva, e comentou sobre o caráter “reacionário” dessas sugestões. Reacionário? Isso presume que o passo na direção da Ciência e da Tecnologia não foi um erro – que é a questão que estamos discutindo. Também presume, por exemplo, que as danças da chuva não funcionam – mas quem examinou essa questão? Além disso, não estou fazendo as sugestões que Agassi me atribui. Não estou dizendo que os índios norte-americanos (por exemplo) devem retomar seus modos antigos; o que digo é que aqueles que queiram retomá-los deveriam ser capazes de fazê-lo, primeiro, porque em uma democracia todos devem ser capazes de viver como julgam apropriado e, segundo, porque nenhuma ideologia e nenhum modo de vida é tão perfeito que não possa aprender por meio de uma comparação com alternativas (FEYERABEND, 2011, p.97).

Compreender que a sociedade global não é homogênea e considerar a diversidade cultural constituem aspectos fundamentais no pensamento dos intelectuais com princípios democráticos. E neste sentido, qualquer forma de filosofia que desconsidere a diversidade cultural não pode ser democrática, assim como sociedades fundadas sobre dogmas racionalistas e/ou materialistas, visões de mundo que excluem qualquer forma de magia, religião, mito, formas de produção, e que por isso marginalizam culturas como as culturas indígenas, africanas, entre outras.

Mas as críticas não recaem somente aos racionalistas e aos materialistas, pois

Os positivistas reduzem a ciência aos procedimentos empregados na física e em seus ramos; ele nega o nome de ciência a todos os esforços teóricos que não estiverem de acordo com o que eles abstraem da física como seus métodos legítimos. Deve-se observar aqui que a divisão de toda a verdade humana entre ciência e humanidades é ela própria um produto social que foi hipostasiado pela organização das universidades e, em última instância, por algumas escolas filosóficas, particularmente as de Rickert e Max Weber. O assim chamado mundo prático não tem lugar para a verdade e, por isso, divide-se para conformá-la à sua própria imagem: as ciências físicas são dotadas da chamada objetividade, mas esvaziadas de conteúdo humano; as humanidades preservam o conteúdo humano, mas apenas enquanto ideologia, à custa da verdade (HORKHEIMER, 2015, p. 87).

Horkheimer (2015) defende a ideia de que há um dogmatismo entre os positivistas, os quais consideram que todas as filosofias não positivistas são irracionais, intuitivas e que não se utilizam de experimentações controladas. Com relação a validação da ciência, como científica ou não, tem sido praticada pelos positivistas da mesma maneira como tratam seus objetos, ou seja, “eles defendem tratar a ciência do mesmo modo como a ciência trata seu objeto, pela observação experimentalmente verificável” (HORKHEIMER, 2015, p. 88).

Como podemos determinar de forma justa o que pode ser considerado ciência e o que pode ser aceito como verdade, se a “própria determinação pressupõe os métodos de obtenção da verdade científica?” (HORKHEIMER, 2015, p. 88). Ora, a ciência dos positivistas é dogmática e viciosa, pois quando aqueles são questionados sobre o porquê de considerarem a observação como garantia da verdade, afirmam que os procedimentos por eles utilizados mecanicamente (coleta de dados, verificação, classificação, etc.) corroboram

para que se expressem cientificamente e que não cabe a eles justificar ou provar o princípio da verificação (HORKHEIMER, 2015).

Horkheimer (2015) diz que os positivistas são culpados de *petitio principii*³⁸, ou seja, são responsabilizados pela limitação causada pelo paradigma do raciocínio circular, o qual sustentam: como uma retroalimentação falaciosa e institucionalizada, ou melhor dizendo, como uma instituição falaciosa que se retroalimenta.

Sem dúvida, a falácia lógica que está na própria raiz da atitude positivista apenas revela sua veneração da ciência institucionalizada. Não obstante, ela não deve ser ignorada, uma vez que os positivistas sempre se gabam do asseio e da pureza da lógica de seus enunciados. O *impasse* a que a justificação última do princípio positivista da verificação empírica chega é um argumento contra os positivistas apenas porque eles consideram qualquer outro princípio filosófico como dogmático e irracional. Enquanto outros dogmáticos pelo menos tentam justificar seus princípios com base no que chamam de revelação, intuição ou evidência primária, os positivistas tentam evitar a falácia utilizando tais métodos ingenuamente e denunciando aqueles que os utilizam deliberadamente. Alguns metodologistas da ciência natural defendem que os axiomas básicos de uma ciência podem e devem ser arbitrários. Mas isso não é válido quando o sentido da ciência e da própria verdade, pela qual essa defesa deve ser justificada, está em questão. Mesmo os positivistas não podem presumir o que eles querem provar, a menos que interrompam toda discussão declarando que aqueles que não veem não são abençoados com a graça, o que, na linguagem deles, deve significar: as ideias que não se encaixam na lógica simbólica não têm sentido. Se a ciência deve ser a autoridade que se mantém firme contra o obscurantismo – e, ao demandar isso, os positivistas dão continuidade à grande tradição do humanismo e do Iluminismo –, os filósofos devem estabelecer um critério para a verdadeira natureza da ciência (HORKHEIMER, 2015, p. 89).

Assim, a postura esperada dos filósofos e da filosofia é a formulação de um conceito de ciência que contenha e expresse a recusa da humanidade à recaída na mitologia e na loucura, e não uma postura negligente que avalize a ciência de acordo as “exigências da prática existente” (HORKHEIMER, 2015, p. 90). Então, neste momento, esta última postura demonstra uma ciência alienada, no sentido da sua submissão aos interesses da ideologia dominante e, nesta conjuntura,

³⁸ PETIÇÃO DE PRINCÍPIO (lat. *Petitio principii*). É a conhecidíssima falácia (v.), já analisada por Aristóteles [...] que consiste em pressupor, na demonstração, um equivalente ou sinônimo do que se quer demonstrar [...] (ABAGNANO, 1998, p. 763).

Pode-se também perceber, por uma análise da relação entre ideia e ação, que interesses, forças, propaganda e técnicas de lavagem cerebral desempenham, no desenvolvimento de nosso conhecimento e no desenvolvimento da ciência, um papel muito maior do que geralmente se acredita (FEYERABEND, 2011b., p. 40).

Neste sentido, para evitar qualquer forma de deturpação, a ciência, para que seja de fato uma autoridade absoluta, necessita ser justificada como fundamento do intelecto e, não somente como resultado de métodos empíricos para ser estabelecida, a posteriori, como verdade incondicional baseada “no critério dogmático do sucesso científico” (HORKHEIMER, 2015, p. 90). Assim,

É concebível que, a certa altura, a ciência possa ir além do método experimental. A validade de todos os sutis volumes do positivismo moderno que tratam da estrutura lógica da ciência seria então posta em xeque uma vez que seu sentido é estritamente empírico. Os positivistas confiam no sucesso da ciência como justificativa de seus métodos. Eles não se interessam em fundamentar seu próprio conhecimento dos métodos científicos, tal como a experimentação, na intuição ou em qualquer princípio que poderia ser voltado contra a ciência como ela é exitosamente praticada e socialmente aceita (HORKHEIMER, 2015, p. 90).

Podemos considerar que hoje existe uma demanda por uma ciência que não seja reducionista e que considere a complexidade do mundo, da sociedade e dos indivíduos. Este novo paradigma pode abalar as velhas estruturas mantidas e aceitas por serem consideradas exitosas, mas que estão carregadas de dogmas há muito questionados por pensadores críticos que apontam que “no positivismo, a lógica, por mais formalista que se lhe possa conceder, é derivada de procedimentos empíricos” (HORKHEIMER, 2015, p. 91).

Desta forma, uma postura amadurecida diante da ciência é uma necessidade, pois

O empirismo abole os princípios pelos quais a ciência e o próprio empirismo poderiam ser justificados. A observação em si não é um princípio, mas um padrão de comportamento, um *modus procedendi*, que a qualquer momento pode levar à sua própria abolição. [...] Essa fraqueza do positivismo é encoberta pelo pressuposto implícito dos positivistas de que os procedimentos empíricos gerais usados pela ciência correspondem naturalmente à razão e à verdade. Essa crença otimista é perfeitamente legítima para qualquer cientista engajado em pesquisa factual, não filosófica, mas para um filósofo ela parece autoilusão de um absolutismo ingênuo. [...] Os positivistas dizem, por um lado, que a ciência deveria falar por si mesma e, por outro, que a ciência é uma mera ferramenta e que ferramentas são inarticuladas, não obstante a grandeza de suas realizações (HORKHEIMER, 2015, p. 91).

A postura dos positivistas demonstra o zelo de seus adeptos aos procedimentos que consideram válidos e garantidores da razão e da verdade. Mas, para os filósofos tais procedimentos se mostram superficiais e característicos de mentalidades ingênuas, como podemos perceber nas críticas realizadas por Feyerabend (2011b), dirigidas aos racionalistas. Para ele,

[...] O ensino e a defesa de padrões jamais consistem meramente em coloca-los diante da mente do estudante e torna-los tão *claros* quanto possível. Supõe-se que os padrões tenham igualmente a máxima *eficácia causal*. Isso faz que seja realmente muito difícil distinguir entre a *força lógica* e o *efeito material* de um argumento. Assim como um bem treinado animal de estimação obedecerá a seu dono, por maior que seja o estado de confusão em que se encontre e por maior que seja a necessidade de adotar novos padrões de comportamento, da mesma maneira o racionalista bem treinado irá obedecer à imagem mental de *seu* mestre, manter-se-á fiel aos padrões de argumentação que aprendeu, apegar-se-á a esses padrões, por maior que seja o estado de confusão em que se encontre, e será inteiramente incapaz de compreender que aquilo que considera ser a “voz da razão” não passa de um *efeito causal subsequente* do treinamento que recebeu. Ele estará completamente impossibilitado de descobrir que o apelo à razão, ao qual tão prontamente sucumbe, não passa de *manobra política* (FEYERABEND, 2011b, p. 40).

Manobra, a qual, em decorrência de alguma modificação nos padrões que até então eram considerados eficazes, tornar-se-á defasada, causando cisões entre os pesquisadores exigindo novas estratégias, ou seja, os pesquisadores buscarão outros procedimentos aos quais renderão seus esforços e crenças: um modismo. A limitação no paradigma positivista repercute no comportamento dos pesquisadores que carregam sua bandeira e, neste ínterim, o modo como se postam diante da ciência faz com que as afirmações de Feyerabend (2011b) sobre o adestramento seja legítima. Horkheimer (2015, p. 94) diz que

A ciência moderna, como entendida pelos positivistas, diz respeito essencialmente enunciados sobre fatos e, portanto, pressupõe a reificação da vida em geral e da percepção em particular. Ela olha para o mundo como um mundo de fatos e coisas, mas não chega a relacionar a transformação do mundo em fatos e coisas como o processo social. O próprio conceito de “fato” é um produto – um produto da alienação social; nele, o objeto abstrato da troca é concebido como um modelo para todos os objetos da experiência em uma data categoria. A tarefa da reflexão crítica é não apenas a de entender os diferentes fatos em seu desenvolvimento histórico – e mesmo isso tem implicações imensuravelmente mais amplas do que a escolástica positivista jamais sonhou -, mas também a de ver através da própria noção de fato, em seu desenvolvimento e, portanto, em sua relatividade. Os chamados fatos estabelecidos por métodos quantitativos, que os positivistas tendem a encarar como os únicos

fatos científicos, são frequentemente fenômenos superficiais que obscurecem em vez de revelarem a realidade subjacente. Um conceito não pode ser aceito como medida de verdade se o ideal de verdade a que ele serve pressupõe, em si, processos sociais que o pensamento não pode aceitar como absolutos. A clivagem mecânica entre a origem e a coisa é um dos pontos cegos do pensamento dogmático, e corrigir isso é uma das mais importantes tarefas da filosofia que não confunde a forma gélida da realidade com uma lei da verdade.

Podemos considerar que a ciência moderna, de acordo com a concepção dos positivistas, busca a explicação de fatos e acaba sendo desumana, quando tende a supervalorizar as coisas e a desconsiderar os indivíduos, também quando considera fatos e ignora o particular. É um paradigma que ignora a complexidade do mundo e, conseqüentemente, as relações existentes entre as particularidades e as universalidades. Assim, podemos inferir que o paradigma positivista é alienado e alienante: um ciclo vicioso. Portanto,

Ao identificar cognição e ciência, o positivismo restringe a inteligência às funções necessárias à organização do material já padronizado de acordo com a própria cultura comercial que a inteligência deveria criticar. Essa restrição faz da inteligência um serviçal do aparato de produção, e não sua senhora, como Hook³⁹ e seus colegas positivistas gostariam que fosse (HORKHEIMER, 2015, p. 95).

Há uma relação estreita entre o positivismo e o pragmatismo, Horkheimer (2015, p. 54-55) diz que este último é uma “expressão genuína” daquele e “de acordo com o pragmatismo, a verdade deve ser desejada não por si mesma, mas na medida em que funciona melhor, ao levar-nos a algo que é estranho à própria verdade ou pelo menos diferente dela”. Assim, podemos considerar que nesta perspectiva de pensamento a desumanização da ciência torna-se notória.

Para exemplificar a desumanização da ciência em decorrência do paradigma comercial e de seu aparato produtivo, tomemos a racionalidade instrumental, a qual pode ser ilustrada com os trabalhos forçados nos campos de concentrações e holocausto empreitados pelos nazistas, onde a racionalidade instrumental foi utilizada visando a máxima eficiência nos processos: uma legítima indústria aniquiladora da dignidade humana. Logo, a contemporaneidade marcada pelas tecnologias da informação, as redes sociais

³⁹ Sidney Hook (1902-1989), filósofo estadunidense de origem judaica, filho de pais austríacos, foi aluno de John Dewey. De acordo com MENDONÇA; REIS (2015), Hook foi um defensor vigoroso da razão científica. (Nota do autor)

se apresentam como excelentes exemplos da racionalidade instrumental, ao prestarem serviços a grandes empresas que consideram os indivíduos como elementos manipuláveis na economia mundial.

Mais uma vez podemos considerar a analogia do bardo (curral versátil), onde mais uma vez o solo a ser adubado é a economia, mas agora, o curral é a rede e as ovelhas cativas são os usuários. E, sobre esta questão Bauman (2013, p. 54) compara a sociedade contemporânea com enxames de abelhas, segundo ele

Hoje, para variar, entramos na era do não engajamento. O modelo pan-óptico de dominação, com sua principal estratégia de vigilância, monitorando e corrigindo com precisão o autogoverno de seus subordinados, é rapidamente desmantelado na Europa em muitas outras partes do mundo contemporâneo. Ele dá lugar à supervisão e ao autocontrole pelos próprios objetos da dominação – método que se mostra tão eficaz em alcançar um governo apropriado (“que funcione sistematicamente”) quanto os sistemas de dominação agora abandonados e marginalizados, e também muito menos custoso. As colunas em marcha dão lugar aos enxames. Os enxames, ao contrário das colunas em marcha, não exigem sargentos ou cabos; encontram infalivelmente seu caminho sem interferência desagradável dos escalões superiores com suas ordens do dia. Ninguém lidera os enxames para os campos floridos; ninguém precisa manter os membros do enxame sob controle, pregar para eles, tocá-los adiante pela força, com ameaças ou forçando-os no caminho. Quem quiser conservar um enxame de abelhas no curso desejável se dará melhor cuidando das flores no campo, não adestrando cada abelha.

Assim, na conjuntura contemporânea, onde e quando a tropa foi convertida em enxame, podemos observar que o velho modelo da vigilância foi substituído pelo adestramento, agora aquelas ovelhas mantêm-se cativas e produtivas sem a necessidade de um curral. Mas, não podemos considerar que a contemporaneidade é marcada por uma autorregulação, pois os processos de vigilância e de regulação são desempenhados de maneira muito eficiente pelas tecnologias da informação, seguindo a lógica da racionalidade técnica, mas de tal modo que a grande maioria da população não percebe que está sendo manipulada e por este motivo não busca a superação deste estado das coisas.

Percebe-se que existe uma força que busca manter os indivíduos em um estado de docilidade, então, neste contexto os indivíduos são reduzidos a sujeitos em uma sociedade massificada, onde nem mesmo o querer é a expressão de liberdade e, sobre isso Schopenhauer (2012, p. 35) diz que

A volição, que em si mesma é somente objeto da consciência, produz-se sob a influência de algum móvel pertencente ao domínio do conhecimento do não eu, sendo conseqüentemente um objeto da percepção exterior; esse móvel, designado sob o ponto de vista de tal influência com o nome de motivo, é não somente a *causa excitadora* mas a *matéria* da volição, dado que esta é dirigida sobre ele, propondo-se modifica-lo, digamos, num ou noutro sentido, reagindo conseqüentemente sobre ele (pelo efeito do próprio impulso que recebe): e é nessa reação que consiste toda a volição.

Ora, se a capacidade de tomada de decisão é condicionada por fatores que nos são externos, ou seja, se as circunstâncias exteriores determinam a volição, a capacidade de discernimento também é prejudicada e, desta forma, “a consciência é completamente muda, porque o problema está colocado fora do seu domínio, ao passo que esse assenta na relação de causalidade que existe entre o homem e o mundo exterior” (SHOPENHAUER, 2012, p. 48).

Neste ínterim,

O que determina as suas ações, em geral não é o que está imediatamente presente no espaço e no tempo à sua percepção sensível; a maioria das vezes, são simples pensamentos que sempre leva ele na sua mente e que podem ser subtraídos à ação imediata e fatal da realidade presente. Quando não completa a sua função, diz-se que o homem age de modo *desarrazoável*; pelo contrário, diz-se que a sua conduta é razoável quando a sua ação é dirigida unicamente por pensamentos bem amadurecidos, por isso mesmo absolutamente independentes da impressão dos objetos sensíveis atualmente presentes (SCHOPENHAUER, 2012, p. 62).

Estas questões contribuem para com a nossa reflexão acerca do posicionamento dos pesquisadores diante da ciência, pois muitas vezes algumas tradições corroboram para a manutenção de dogmas. Para refletirmos sobre as possíveis relações existentes entre o pesquisador, a ciência, dogmas e a tradição, Schopenhauer (2012, p. 71) apresenta uma analogia que nos parece oportuna, segundo ele

[...] devemos imaginar um homem que, estando, por exemplo, na rua, dissesse consigo mesmo: “São seis horas; o meu dia de trabalho terminou. Poderei, conseqüentemente, passear ou ir ao cassino; poderei, também, subir à torre para admirar o ocaso do sol, ou ir ao teatro, ou visitar este ou aquele amigo; e poderei, ainda, sair para os arredores da cidade e lançar-me em meio da vastidão do universo para não mais voltar... Tudo isso depende somente de mim; tenho plena e absoluta liberdade de agir como me apraz; entretanto, não farei nada de quanto tenho dito, voltando, pelo contrário, *não menos voluntariamente* para casa, junto de minha mulher”. Tudo isso é como se a água tivesse dito: “Posso encapelar-me fragorosamente em

vastas ondas (certamente: quando o mar esta tempestuoso!) – posso serpentear com arrancos precipitantes, devastando tudo à minha passagem (sim, no leito de uma torrente) – posso cair em tumulto de espumas (naturalmente, em cascata) – posso elevar-me no ar, livre como um raio (sem dúvida, no guincho de uma fonte) – posso, finalmente evaporar-me e desaparecer (perfeitamente: ao calor de 100º) – todavia não faço nada disso e continuo quietinha, límpida e vaga, no espelho de um lago”.

Em síntese, poderíamos pensar em um pesquisador, o qual, mesmo reconhecendo que existem muitas teorias e métodos de pesquisa, permanecesse procedendo sempre da mesma maneira, em acordo com uma tradição dogmática e totalitária. Adorno (2014, p. 102) ao refletir sobre a crítica cultural e a sociedade, afirmou que “quanto mais totalitária for a sociedade, tanto mais reificado será também o espírito, e tanto mais paradoxal será o intento de escapar por si mesmo da reificação”, e esta reflexão, embora tenha sido publicada em 1949, é de grande importância em função da sua atualidade. Assim, podemos considerar a ideia por detrás da afirmação, também se aplica a institucionalização da ciência (neste mundo regido pela tecnocracia), ou seja, o totalitarismo coisifica o conhecimento: aí os pesquisadores se assemelham aos operários de uma linha de produção e suas pesquisas são reduzidas a produtos, números que alimentam banco de dados que são utilizados para a manutenção desta “indústria”.

Marcuse (2015, p. 42) diz que

[...] “totalitária” não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses escusos. Isso impede, então, a emergência de uma oposição efetiva contra o todo. Não apenas uma forma específica de governo ou diretriz partidária conduz ao totalitarismo, mas também um sistema específico de produção e distribuição que bem poderia ser compatível com um “pluralismo” partidário, jornais, “poderes compensatórios” etc.

Se considerarmos o Estado como um aparelho ideológico das classes dominantes, então a autonomia das universidades públicas é relativa nos aspectos administrativo e científico. Existe a necessidade de se prestar contas dos recursos financeiros, materiais e humanos; presta-se contas inclusive do que se pesquisa. Não consideramos que a prestação de contas seja ruim, mas na atual conjuntura, a prestação de contas pode se apresentar como um dos

elementos contemporâneos que favorece a coisificação do conhecimento a partir do momento que se realiza pesquisa para agregar valor ao currículo, como um sintoma egoísta característico da meritocracia criada pelo sistema econômico ainda em vigor, quando a pesquisa deveria ter um objetivo maior, como por exemplo instigar os indivíduos a refletirem criticamente sobre si mesmos, sobre suas subjetividades, sobre a comunidade, a sociedade e sobre a natureza, ou seja, uma visão complexa do todo.

Então, neste contexto, a ideologia neoliberal propôs um modo de “regulação política ideologicamente conotada” (AKKARI, 2011, p. 90), chamada de “boa governança”, na qual vários atores sociais, em função de seus interesses, estabelecem e mantêm relações uns com os outros. É nesta conjuntura que podemos observar a reificação, na qual, a sociedade padece.

[...] Taubman (2009) estima que a Educação contemporânea foi conquistada pelas empresas e modelos empresariais (normas, avaliação e prestação de contas). Ele destaca o fato de que certos formadores de professores se permitiram ser dominados pelos valores do neoliberalismo e do corporativismo. Aprender seria, a partir de então, assimilar normas, objetivos, testes e, finalmente, simples números (AKKARI, 2011, p. 99).

É por este motivo que a tentativa de evitar a reificação, por si mesmo, aparenta ser um paradoxo. Pois, esta tentativa de superar o estado das coisas, tendemos à marginalização (quando há engajamento na luta contra a reificação) ou à contemplação filosófica. De acordo com Adorno (2014, p. 102), “mesmo a mais extremada consciência do perigo corre o risco de degenerar em conversa fiada” e “enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação autossuficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta”. Então, neste momento, aquela alegoria de Schopenhauer (2012) que fala do trabalhador que diante de muitas possibilidades para realizar após a sua jornada de trabalho, retorna para o lar onde a sua esposa o espera, pode ser interpretada da seguinte maneira: a conduta é determinada pela moral.

Esta “moral” é constituída por preceitos que regulam o comportamento dos indivíduos, como já mencionado anteriormente, quando refletíamos sobre a ideia do exame de BAUMAN (2013), tais preceitos são internalizados e levam a sociedade a este estado de subordinação, em um mundo onde “a racionalidade

do *status quo* se centra no valor de troca, e toda racionalidade que é diferente se curva a ele” (MARCUSE, 2015, p. 86).

Sobre as demandas da sociedade contemporânea⁴⁰, Marcuse (2015) diz que existe uma complexidade que a permeia e que os modelos tradicionais não dão mais conta de definir as liberdades dos homens, as quais dizem respeito as liberdades econômica, política e intelectual. Percebe-se, ainda, a necessidade de novos modos, logo,

Esses novos modos só podem ser nomeados com termos negativos porque eles equivaleriam à negação dos modos predominantes. Assim, a liberdade econômica significaria a libertação *da* economia – de ser controlado pelas forças e relações econômicas; libertação da luta diária pela existência, de ganhar a vida. A liberdade política significaria a libertação dos indivíduos *em relação* às políticas sobre as quais eles não têm qualquer controle efetivo. De maneira similar, a liberdade intelectual significaria a restauração do pensamento individual que foi agora absorvido pelos meios de comunicação e doutrinação, representaria a abolição da “opinião pública” junto com seus autores⁴¹. O tom não realista dessas proposições é um indício, não de seu caráter utópico, mas o vigor das forças que impedem sua realização. A intensidade, a satisfação e até mesmo as características das necessidades humanas, para além do nível biológico, foram sempre condicionadas. Se a possibilidade de se fazer algo ou de se deixar de fazê-lo, de desfrutar ou de destruir, de possuir ou rejeitar algo é tomada como uma *necessidade*, isso depende de se ela pode ou não ser vista como desejável e necessária para as instituições e interesses predominantes da sociedade. Nesse sentido, as necessidades humanas são necessidades históricas e à medida que a sociedade exige o desenvolvimento repressivo do indivíduo, suas próprias necessidades e a sua demanda por satisfação estão sujeitas aos padrões críticos dominantes (MARCUSE, 2015, p. 43).

Desta forma, a postura como nos colocamos diante de tais circunstâncias precisa ser muito meticulosa para que não permanecemos alienados, como peças de um jogo de tabuleiro que são movidas de um lado ao outro de acordo com as necessidades e estratégias dos jogadores. Podemos compreender, nesta alegoria, os jogos de tabuleiro como sendo a política, a economia, a ciência etc. Esta reflexão de Marcuse (2015) corrobora para com a ideia da liberdade

⁴⁰ Herbert Marcuse discutiu sobre a civilização industrial há aproximadamente 60 anos, e no passar das décadas podemos perceber que a manipulação da sociedade sempre aumentou e, hoje, o século XXI está marcado pelas tecnologias da informação e pelo totalitarismo neoliberal. (Nota do autor)

⁴¹ Na tradução de Giasone Rebuá, publicada pela Zahar Editores em 1973, ao invés da palavra “autores” foi utilizada a palavra “forjadores”. Assim, consideramos a palavra “forjadores” expressa melhor a ideia e o posicionamento crítico de Marcuse, pois em seu sentido figurado este termo remete a ideia de falsidades. (Nota do autor)

relativa discutida por Schopenhauer (2012) e Bauman (2013), ambas por nós apresentadas anteriormente, e que são reflexões que fazem emergir reflexões sobre o nosso comportamento, sobre as nossas decisões e a ideia de “esclarecimento”. Sobre esta questão, Kant (2008, p. 115) diz que

“Esclarecimento” [*Aufklärung*] significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. 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 sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a ousadia de fazer uso de seu próprio entendimento – tal é o lema do Esclarecimento [*Aufklärung*].

Destarte percebemos que a sociedade contemporânea se apresenta neste estado de menoridade, como uma apatia causada pelas forças opressivas exteriores. A exclamação “*Sapere aude!*” (Atreva-se a conhecer!) soa como um alerta para que os homens caminhem por si, que não se permitam permanecer apáticos e incapazes.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuem, não obstante, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam porque é tão fácil que os outros se constituam seus tutores (KANT, 2008, p. 115).

Kant (2008) apresenta uma alegoria na qual compara parte da sociedade tutelada com gado doméstico, criaturas tranquilas que não ousam sair do seu confinamento e, bem adestradas temem as consequências de se comportarem em desacordo com as premissas de seus tutores, ou seja, temem o risco. Desta forma,

[...] É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor por ela, por ora sendo de fato incapaz de utilizar o seu próprio entendimento, porque jamais o permitiram tentar assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem dele se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro, ainda que sobre o mais estreito fosso, pelo fato de não estar habituado a esse movimento livre. Por isso são bem poucos que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender uma marcha segura (KANT, 2008, p. 116).

A ideia da menoridade também pode ser aplicada a postura dos indivíduos com relação a ciência, quando estes, sujeitos aos dogmas se comportam de maneira passiva e, perplexos permanecem em um *status quo*. Mas, Kant (2008) também considera a dificuldade de se romper com este estado das coisas, grilhão causado por forças externas aos indivíduos.

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, mas jamais produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cinturões para produzir a grande massa destituída de pensamento (KANT, 2008, p. 117).

Kant (2008, p. 117), alerta de antemão que

Para esse esclarecimento [*Aufklärung*], porém nada mais se exige senão *liberdade*. E a mais inofensiva dentre tudo o que se possa chamar *liberdade*, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todos os assuntos. Ouço agora, porém, exclamações de todos os lados: “não raciocineis!” O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos. O financista exclama: “não raciocineis, mas pagai!”. O sacerdote proclama: “não raciocinais, mas acreditai!” [...]. Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade.

Neste sentido não é possível pensar em superarmos paradigmas e dogmas que há muito foram instaurados e que mantêm a sociedade cativa e incapaz de pensar por si mesma. Se vislumbramos uma Arte e Educação que contribuam para com o esclarecimento e emancipação dos indivíduos precisamos refletir sobre a formação inicial de professores de Artes Visuais. E, é sobre esta discussão que nos dedicamos no próximo capítulo, ao trazer um debate sobre o que os pesquisadores que se dedicam a pesquisa sobre a formação de professores, formação de professores de Artes Visuais, práticas articuladoras e transdisciplinaridade, estão discutindo nos últimos cinco anos.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS, TRANSDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA ARTICULADORA: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo traz à discussão pesquisas, que tratam de assuntos correlatos a nossa pesquisa, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação do Ministério da Educação (MEC), publicadas entre os anos de 2015 e 2021. As pesquisas aqui discutidas são as que mais se aproximam desta Tese, pois durante as nossas buscas percebemos que não há pesquisas que se dediquem em específico a formação do professor de Artes Visuais numa perspectiva Teórico Crítica e Transdisciplinar e que considere as Práticas Articuladoras como possibilidade de formação crítica.

A escolha deste período se deu em função da necessidade de delimitarmos um período e de que no ano de 2015, entrou em vigor um novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG, além de ser o ano em que concluímos o Mestrado em Educação e iniciamos a Docência no Ensino Superior. E, para a seleção das pesquisas aqui apresentadas qualitativamente e discutidas utilizamo-nos dos seguintes termos: Formação inicial do professor de Artes Visuais; Artes Visuais; Transdisciplinaridade; Transdisciplinaridade e Artes Visuais; Práticas articuladoras; Disciplina articuladora; Disciplina articuladora nos cursos de licenciatura; Formação do professor de Artes Visuais numa perspectiva teórico crítica e transdisciplinar.

Durante a coleta de teses e dissertações no portal da CAPES, foi possível verificar a inexatidão das informações no que diz respeito a relação estabelecida entre os descritores pesquisados e os resultados encontrados e por este motivo o número de pesquisas selecionadas para esta discussão não é expressivo do ponto de vista quantitativo, porém, acreditamos que do ponto de vista qualitativo são as que melhor podem contribuir para com a nossa discussão.

Neste sentido, visando uma melhor visualização da coleta de teses e dissertações, o quadro seguinte apresenta os descritores, resultados encontrados e pesquisas selecionadas em função dos conhecimentos compartilhados, possíveis de dialogarem com a nossa pesquisa.

Tabela 1 - Busca por meio de descritores no catálogo de teses e dissertações CAPES/MEC

Descritor	Grande área do conhecimento	Área do conhecimento	Área de avaliação	Área de concentração	Total	Nº selecionadas
Formação inicial do professor de Artes Visuais	Ciências Humanas; linguística, letras e artes	Educação	Educação	Educação	13171	8
Artes Visuais e Transdisciplinaridade;	linguística, letras e artes	Artes	artes	Artes visuais, artes, ensino de Artes Visuais	433	1
Transdisciplinaridade	Linguística, Letras e Artes	Educação; Artes	Educação; artes	Artes	2	-----
Transdisciplinaridade	Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes	Educação; Artes	Educação; artes	Educação; pensamento educacional brasileiro e formação de professores	32	13
Práticas articuladoras;	Linguística, letras e artes	Educação	Educação	Educação	-----	-----
Disciplina articuladora;	Linguística, Letras e Artes	Educação	Educação	Educação	-----	-----
Disciplina articuladora nos cursos de licenciatura em Artes Visuais	Ciências Humanas; Linguística, letras e artes	Educação; artes	Educação; artes	Educação	14890	7
Formação do professor de Artes Visuais numa perspectiva teórico crítica e transdisciplinar	Ciências Humanas;	Educação	Educação	Educação	11696	2

Fonte: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁴².

Nota: Quadro elaborado pelo autor.

O estado do conhecimento sob os indicadores elencados se direciona a visualizar qualitativamente a produção do conhecimento e seu panorama e de perceber o que dizem os pesquisadores nesse contexto de 2015-2021. Ainda esses descritores pontuam em proporção pouca produção científica, em especial da transdisciplinaridade, formação de professores, e práticas articuladoras. Isso revela a necessidade da tese desta pesquisa, ainda considerando que foram

⁴² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> . (Nota do autor)

localizados apenas um total de 31 (trinta e uma) que se aproximam desta tese, mas nenhuma apresenta pesquisa semelhante como afirmado anteriormente. Assim, ao considerarmos os pontos em comum, foi possível estabelecer uma discussão que irá contribuir para compreendermos melhor sobre a formação de professores de Artes Visuais no século XXI.

Nesta direção a pesquisa de Pegoraro (2016) apresenta uma discussão sobre a formação de professores de Artes Visuais, fundamentada em Gilles Deleuze, e ressalta a importância dos diários como instrumentos indispensáveis para as reflexões sobre o que fizemos e como estamos fazendo, ou seja, os diários possibilitam uma revisitação das ações passadas com o intuito de repensar as ações presentes e, neste sentido é possível problematizar e estabelecer um diálogo estreito entre a teoria e a prática na formação inicial de professores.

Seguindo uma outra perspectiva teórica, Pedrosa (2016), traz a discussão o pensamento complexo ao fundamentar-se em Edgar Morin, e neste sentido, defende a ideia de que a formação docente nas licenciaturas em Artes Visuais precisa atentar para a complexidade do conhecimento, enfatizando a necessidade de se estabelecer relações entre os conhecimentos específicos da área das Artes Visuais com o cotidiano e com outras áreas do conhecimento. De acordo com esta pesquisadora (PEDROSA, 2016), a transdisciplinaridade visa derrubar a hegemonia do paradigma da disciplinaridade, contribuindo para com uma formação mais crítica e reflexiva de professores, onde a auto crítica e as reflexões entorno da própria prática docente sejam realidades.

Azevedo (2017) destaca a necessidade de os professores atuarem de modo a aproximar a Ciência da Educação às práticas artísticas. Para esta pesquisadora os educadores são responsáveis por realizarem essa aproximação. Ainda, é possível compreender que as Práticas Artísticas e a Ciência da Educação constituem um “território híbrido” e muito rico no que diz respeito a “possibilidades críticas, estéticas e de reformulação de posições” (AZEVEDO, 2017, p. 15), portanto, a Arte Educação precisa romper com as velhas tradições e instaurar nos professores a consciência da complexidade e de suas inúmeras possibilidades inquietadoras.

Para Guimarães (2016) o racionalismo técnico não dá conta de suprir as demandas da educação, ou seja, não explica e não supre as suas necessidades.

Ainda é possível compreender a partir da sua leitura que muitos cursos de licenciatura estão marcados por matrizes curriculares que contribuem para a dissociação entre teoria e prática, quando compartmentam as disciplinas e a academia se mantém afastada da escola.

A formação docente não se restringe somente a formação inicial dos professores, trata-se de um processo contínuo onde os indivíduos constituem a identidade profissional dentro de uma rede de relações intrínsecas e extrínsecas, que devem apresentar reflexibilidade crítica (GUIMARÃES, 2016). A subjetividade dos indivíduos também é um fator que precisa ser considerado quando se discute sobre a ação docente e por este motivo é questão fundamental quando nos voltamos para a formação inicial de professores. De acordo com Guimarães (2016), a formação inicial de professores de Artes Visuais é tarefa complexa que demanda vivências, convivências, colaboração entre os indivíduos e comprometimento com a pesquisa.

Diehl (2015, p. 45) traz a discussão a questão cultural como ponto chave das discussões sobre a formação inicial de professores de arte, para ela não é possível descartar a cultura de tais reflexões, assim, é possível perceber a cultura em todos os aspectos da vida, além de suas confluências com vários campos, diálogos com diversas teorias, cisões conceituais, hibridizações de ideias, articulações e cruzamentos de conhecimentos materializados e processos. Para Diehl (2015, p. 46), a arte é capaz de promover interações reflexivas e críticas capaz de desconstruir as “obviedades”.

O professor de arte, ou como trata Diehl (2015), o “educadorartista” é um promotor de movimentos interculturais, os quais podem ser considerados como “entre-lugar” e, na sua concepção, estes últimos são como “interstícios” onde as articulações e interações são possíveis, mas por outro lado, não só os movimentos convergentes podem ser percebidos, mas, também, os movimentos divergentes, então neste momento podem surgir tensões como por exemplo a quebra do *status quo*. Pois,

[...] Ainda estamos vivendo com influencias culturais da tradição eurocêntrica, da racionalidade, da lógica, priorizando o trabalho em detrimento do prazer, do lúdico e da contemplação. Essa influência potencializa a informação em detrimento do saber, os discursos fragmentados e hegemônicos, e um cotidiano da produção, do consumo e da regulação. Nesse contexto, segue conformando

pessoas incapazes de assumirem-se reflexivas, criativas e sensíveis ao que está no entorno (DIEHL, 2015, p. 56).

Para Diehl (2015), é neste “entre-lugar” que o “educadorartista” se encontra e precisa exercer a sua função, que entre suas atribuições está a articulação entre a teoria e a prática e a implementação de processos colaborativos.

Borsoi (2016), apresenta uma discussão sobre “o currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva hermenêutica-dialética”, a partir da qual tem como objetivo discutir sobre a urgência de “uma fundamentação teórico-curricular em Artes Visuais que torne possível a efetivação de um projeto de sociedade amparado nos ideais modernos de emancipação, autonomia e consciência crítica dos sujeitos”. É preciso compreender o currículo enquanto *práxis*, em função do seu dinamismo. E, neste sentido, “enquanto *práxis* é a expressão e função socializadora e cultural da educação” (BORSOI, 2016, p. 34).

Esta pesquisadora, (BORSOI, 2016), faz constatações e críticas sobre a formação do professor de Artes Visuais no Estado do Paraná, e de acordo com a sua pesquisa,

Os projetos de formação de professores de Artes Visuais das IEES-PR não apresentam diferenças substanciais em relação ao perfil desejável do egresso: todos desejam formar um profissional crítico, reflexivo e criativo. De modo geral, todos os projetos se pautam pelas diretrizes curriculares nacionais e buscam atender os encaminhamentos pedagógicos do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Consideramos, entretanto, que as operacionalizações das propostas curriculares não concorrem para a transformação práticas educativas e nem das formas tradicionais de organização da sociedade (BORSOI, 2016, p. 67).

As propostas de ensino atuais ainda repercutem o pensamento, já há muito ultrapassado, que fundamentou o currículo nos séculos que antecederam o século XXI. Verifica-se que

Do ponto de vista formal, não há diferenças entre o currículo das universidades tradicionais dos séculos passados e o modo como se organiza o conhecimento nas atuais propostas de ensino, temos como exemplo as escolas de Belas Artes. A fragmentação metódica e mecanicista em disciplinas, a instrumentalização do saber, a racionalidade técnica, o utilitarismo pedagógico, a dicotomia entre teoria e prática e o positivismo científico são posturas inerentes a cada curso de licenciatura em Artes Visuais das IEES-PR (BORSOI, 2016, p. 67).

Neste íterim é possível constatar que muitos currículos contribuem para com a manutenção do modelo tradicional burguês. Borsoi (2016, p. 67) afirma que tal conjuntura,

[...] remonta à uma contradição entre o que se afirmam nos princípios pedagógicos considerados críticos e dialéticos e a prática pedagógica tradicional. O problema é que, por essa forma de organização curricular, os professores da educação básica continuarão sendo formados para a reprodução da lógica de conservação de valores pedagógicos, culturais, sociais e políticos vigentes, supondo, enganadamente, ser um sujeito crítico e transformador. O sujeito julga que enxerga a realidade, mas vive a realidade de sua caverna (Platão), só vê a escuridão. É o eclipse da razão (Horkheimer).

É possível compreender a partir da pesquisa de Borsoi (2016) que nas concepções curriculares das IEES-PR, encontram-se acertos e limitações na formação de professores de Artes Visuais, além de que precisamos considerar que a “arte enquanto educação, cultura e formação humana, se torna meio de produção e compreensão de relações sociais vitais, a fim de promover a cidadania e gerar novos olhares sobre a realidade” (BORSOI, 2016, p. 77). Para esta pesquisadora, é imprescindível pensar o currículo nos cursos de licenciatura em Artes Visuais.

Assim, um Currículo hermenêutico-dialético na formação do professor de Artes Visuais proposto por Borsoi (2016), salienta que a ampliação do processo de formação para além das concepções tradicionais é um imperativo categórico, pois “é a teoria, enquanto modo de pensar, que pode determinar a técnica, enquanto modo de fazer, e não é a técnica quem determina a teoria, de modo utilitarista e superficial” (BORSOI, 2016, p. 141).

Silva (2017, p. 121), também se dedica a discutir o currículo na formação inicial de professores de Artes Visuais, segundo a pesquisadora “é preciso situar o trabalho educativo e a organização curricular dentro de um projeto de sociedade”. Seus fundamentos estão no Materialismo Histórico Dialético (Marx) e na Pedagogia Histórico Crítica (Saviani) por apresentarem críticas a sociedade de classes e por defenderem um papel político da educação. Para Silva (2017) o currículo é um processo histórico e dinâmico e, neste sentido, para esta pesquisadora, quando se pensa o currículo faz-se necessário considerar a diversidade cultural, além da necessidade de

[...] reconhecer que as práticas pedagógicas, incluindo-se os documentos curriculares, são norteados e pautados em políticas públicas anteriores, que surgem com força resolutive ou de lei, de modo geral, vinculadas com políticas de alinhamento internacional. Há, pois, que se considerar quais são estas políticas curriculares implicadas na formação educacional brasileira, bem como o que demonstram (e maquiagem) enquanto pensamento político e pedagógico. No contexto da *diversidade e complexidade pedagógica* da formação de professores em Artes Visuais, Rosa (2005) já apontara caminhos para se compreender que, de modo geral, são os interesses elitistas que estão presentes e reverberados através dos currículos, sendo, portanto, fundamental atentar para as tendências discursivas e pedagógicas que prenunciam (SILVA, 2017, p. 162).

Assim, precisamos compreender criticamente a conjuntura em que vivemos, para a partir da compreensão de sua complexidade podermos traçar alternativas para superá-la. Pois, hoje ainda podemos afirmar que a Educação tem sido pensada por especialistas de instâncias outras, as quais não constituem a Área da Educação.

Fundamentada na Teoria Crítica e na Teoria de Paulo Freire, Suarez (2018) discute a formação do professor de Artes Visuais e afirma que

É preciso destacar na formação do professor de Artes Visuais a importância da Educação da sensibilidade mediada pelos saberes da Arte. Sabemos que a realidade na formação dos professores de Artes Visuais continua a ser, muitas vezes, de maneira precária, desarticulada tanto em relação da teoria à prática, como em relação ao conhecimento da Arte e ao conhecimento pedagógico. A formação do professor de Artes Visuais tem como proposta uma reflexão sobre a concepção de Arte e do ensino da Arte numa prática pedagógica reflexiva, em que a teoria e a prática precisam, urgentemente, estar vinculadas tanto no saber e no fazer artístico, como no saber e no fazer metodológico (SUAREZ, 2018, p. 47).

É possível compreender em Suarez (2018) que precisamos reconhecer a Arte como um fator cultural e que somente desta maneira poderemos perceber uma integração entre os indivíduos e a sociedade, outra questão levantada por esta pesquisadora (SUAREZ, 2018), diz respeito a relação necessária entre a teoria e a prática, além do necessário estreitamento na relação entre os indivíduos e os objetos do conhecimento.

Suarez (2018, p. 54) também destaca a importância de que os professores de Artes Visuais estejam atentos as questões tecnológicas, como por exemplo os meios de comunicação em massa, para que a educação desempenhe o seu

“papel de formação humana e reflexiva, tornando o indivíduo um ser crítico, ativo e transformador do meio em que está inserido e não em um indivíduo manipulado”.

Neste sentido, o próximo capítulo traz uma discussão sobre a Metodologia da Pesquisa que ao considerar os indivíduos como protagonistas, além de possibilitar a autocrítica, é a que mais se adequou ao propósito desta tese.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 O ESTUDO DE CASO: ABORDAGEM DE PESQUISA NO CAMPO EPISTEMOLÓGICO CRÍTICO

Este capítulo traz uma discussão sobre o delineamento metodológico que em função do seu potencial transformador, por seu aspecto inconcluso, mas que longe da incompletude mostra-se complexo e desobstruído diante da complexidade e dinâmica do mundo e do conhecimento. Trata-se de um delineamento metodológico que demonstra afinidade para com os pressupostos teóricos até aqui discutidos, doravante algumas considerações sobre o Estudo de Caso.

Partindo do princípio de que o delineamento metodológico desta tese, apresenta-se com viés de Avaliação Educacional numa Perspectiva Crítica Transdisciplinar, e que constitui um instrumento histórico, verificável em função das necessidades histórico-sociais, assim, a ideia de avaliação faz parte da vida dos indivíduos que estão ligados a instituições de ensino. Neste sentido, a avaliação é um excelente meio para se construir um arcabouço de informações que irão colaborar para com a formação docente inicial.

Entre muitos teóricos da avaliação em educação destaca-se Robert E. Stake, professor norte-americano atuante na Universidade de Illinois, o qual é um estudioso do método de pesquisa conhecido como “estudo de caso”. Mas, o que é um “estudo de caso”? De acordo com Fonseca (2002, p. 33),

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo

do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Podemos considerar que cada situação é única e que não havendo situações idênticas, trata-las da mesma maneira é um equívoco. O estudo de caso tem como função descortinar os elementos e os fatos que constituem as situações investigadas. O estudo de caso é focalizado em eventos específicos, em pequenos grupos de sujeitos, em um único sujeito, em um programa, projeto, instituição. Também poderá ocorrer em vários grupos, vários sujeitos, projetos, instituições que possuam características comuns e que serão alvo de comparações (circunstancia rara).

Corroborando para com estas ideias Gil (2002, p. 54), quando afirma que

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados. Nas ciências biomédicas, o estudo de caso costuma ser utilizado tanto como estudo-piloto para esclarecimento do campo da pesquisa em seus múltiplos aspectos quanto para a descrição de síndromes raras. Seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões.

Nas ciências sociais, neste caso, em educação, o estudo de caso também não é conclusivo como é possível observar nos estudos de Robert E. Stake que será apresentado mais adiante.

Mas, ainda em Gil (2002, p. 54), é possível compreender que

[...] nas ciências sociais a distinção entre o fenômeno e seu contexto representa uma das grandes dificuldades com que se deparam os pesquisadores; o que, muitas vezes, chega a impedir o tratamento de determinados problemas mediante procedimentos caracterizados por alto nível de estruturação, como os experimentos e levantamentos.

Portanto, o estudo de caso é um delineamento metodológico que possibilita ao pesquisador investigar um fenômeno dentro do seu contexto real e, possui diferentes propósitos. São eles:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c)

descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 54).

O pesquisador que se dedica ao estudo de caso deve estar atento ao planejamento da pesquisa, para que esta, não se distancie do problema original e para que os dados coletados constituam um arcabouço útil para o pesquisador e para o sucesso da pesquisa. Neste sentido, corrobora para com estas ideias, Robert Stake ao afirmar que

[...] é uma questão de dizer se algo é “bom” ou “mau”, ou dizer quão “bom” ou quão “mau” é. Quando estamos avaliando, a fim de nos comunicarmos eficazmente com outras pessoas, temos que falar sobre o que é que estamos avaliando, o que pode exigir um grande número de palavras e umas poucas imagens. Podem ser necessárias muitas exposições para explicar a outras pessoas o que é que se está avaliando; pode ser necessário um bom número de julgamentos diversos sobre os aspectos “bons” e “maus”, julgamentos provenientes de várias pessoas, a fim de demonstrar que estamos falando com razoável confiança, de que encontramos uma resposta acerca do programa (Stake, 1973, in.: GOLDBERG; SOUZA, 1982, p. 06).

Voltemos ao ano de 1967, ano em que Stake publicou a obra intitulada *"The Countenance of Educational Evaluation"*⁴³, nesta obra o autor propõe uma modalidade de avaliação a qual chama de “Avaliação Responsiva”. Esta modalidade de avaliação valoriza nos eventos os aspectos quantitativo e qualitativo. Para Stake (1967, p. 524)

A avaliação qualitativa se resume a um pequeno número de casos e um grande número de variáveis e a avaliação quantitativa a um grande número de casos e um pequeno número de variáveis.

É possível compreender que a avaliação responsiva busca fornecer respostas a partir do conhecimento aprofundado da cultura institucional observada e dos objetivos almejados. Utiliza-se da coleta de informações e diálogos entre sujeitos, que organizados servirão como descrições que passarão por análises e julgamentos, lembrando de que os julgamentos serão sempre subjetivos. Então, a partir da interação entre os indivíduos envolvidos com a pesquisa visar-se-ão possíveis mudanças de comportamento, como se fossem

⁴³ “O Semblante da Avaliação Educacional” (tradução pelo autor).

quebras de paradigmas, que em síntese poderão colaborar para com a solução dos problemas verificados. Neste sentido, o pensamento de Robert E. Stake evoluiu epistemologicamente até o ano de 1978, quando propôs o Estudo de Caso em Avaliação Educacional. De acordo com o autor o pesquisador deve ter como um de seus objetivos a compreensão do evento, do caso observado, pois, para ele ao explana-lo não significa que houve compreensão.

Para o Estudo de Caso Educacional faz-se mister que seja realizada a conceituação do objeto de estudo, a definição das prioridades da avaliação, o estabelecimento de padrões comparativos, métodos de observações e a seleção de subsídios teóricos que irão fundamentar e respaldar a pesquisa.

Como já afirmado anteriormente, o estudo de caso não é conclusivo, mas apresenta um caráter formativo, assim, exige que o pesquisador fique atento a totalidade do caso ao qual se dedica para melhor descrevê-lo e compreendê-lo e, neste sentido o Estudo de Caso Educacional, assim como em outras áreas, demanda tempo.

A Teoria Crítica reconhece que há um dinamismo no mundo e que acaba por influenciar os sujeitos, os eventos, os casos, exigindo dos indivíduos a consciência de que estão imersos nesta dinâmica e, desta forma, estarão sempre dispostos a formação contínua, enquanto indivíduos e profissionais. Portanto, o Estudo de Caso Educacional, compartilha desta consciência, ao valorizar o conhecimento prévio dos indivíduos, reconhecendo o professor enquanto um indivíduo ativo e conhecedor da realidade na qual está inserido.

Assim como os teóricos críticos, Robert Stake não busca estabelecer um método e criar paradigmas, mas o seu intuito é

[...] introduzir uma conceituação da avaliação orientada para a complexa e dinâmica da natureza da educação, cujos propósitos variam de uma situação para outra. O que serve para uma escola talvez não sirva para outra diz Stake (Vianna,1999, p. 105).

O Estudo de Caso Educacional visa respaldar as pesquisas relacionadas a realidade escolar. Stake (in. VIANNA, 1999) reafirma que o Estudo de Caso demanda tempo para o aprofundamento e que a grande maioria dos pesquisadores são professores universitários que não demandam de tempo hábil para o desenvolvimento do estudo.

Quando se fala em Estudo de Caso, é importante estar atentos ao fato de que existem diferentes tipos de estudo de caso, são eles: intrínseco (busca a compreensão de um caso particular); instrumental (busca a compreensão de uma controvérsia ou o aprimoramento de uma teoria); coletivo (é um estudo instrumental voltado ao coletivo, visando a sua compreensão). Vianna (1999) diz que tais categorias são muito relevantes do ponto de vista didático, para ele,

Os estudos de caso com frequência tratam de matérias controversas, circunstâncias problemáticas de áreas diversas, que a pesquisa qualitativa não analisa em função de resultados experimentais como emprego de testes de hipóteses. Ainda que as generalizações não sejam o objetivo da avaliação qualitativa, o avaliador, no estudo de caso, segundo Stake (1994), procura estudar a complexidade dos elementos de modo a que possa fazer generalizações a partir da especificidade de cada caso (VIANNA, 1999, p. 120).

O avaliador que se utiliza do estudo de caso necessita transmitir ao seu leitor o máximo de informações de modo que o mesmo vivencie em sua memória o caso descrito. Não se pode negar de que seja uma tarefa muito difícil pela infinidade de informações que o avaliador trabalha, reafirmando que os julgamentos são subjetivos e, desta maneira,

[...] A disseminação dos resultados de estudo de caso é um problema crítico, assinala Stake (1994), considerando que a questão da transferência de conhecimento é um processo extremamente complexo (VIANNA, 1999, p. 121).

O estudo de caso também possui um aspecto que necessita atenção, o qual diz respeito a questão da fidedignidade das informações comunicadas pelos avaliadores, as quais podem sofrer distorções, mas, por outro lado, é possível amenizar tais distorções ao aplicar uma triangulação dos dados obtidos e analisados por diversos observadores (VIANNA, 1999).

A maioria dos estudos de caso, observa Stake (1994), procura dar ênfase às descrições e às interpretações personalistas, qualquer que seja a sua orientação – naturalistas, etnográfica ou outra qualquer. O fundamental em um estudo de caso é a observação reflexiva e interpretativa para que seja possível identificar o significado de uma variável e suas influências (STAKE, 1994). O avaliador, no estudo de caso, especialmente, é atuante, envolve-se e se relaciona de forma a participar de todas as operações relativas ao caso, o que lhe vai possibilitar uma reflexão mais intensa sobre as ocorrências observadas. Nem tudo o avaliador vai poder obter diretamente, daí a necessidade de muitas vezes precisar dedicar parte do seu tempo a

entrevistas e a estudo de documentos, comportamentos típicos de avaliação qualitativa, na qual se inclui o estudo de caso. Tudo isso, no estudo de caso, objetiva possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Ressalte-se que um estudo de caso não procura generalizar (validade externa), o seu ponto central não é fazer generalizações, como acentua Stake (1994), mas compreender o universo avaliado (VIANNA, 1999, p. 122).

Tal é a acepção da metodologia adotada para esta tese, onde o pesquisador é um indivíduo que participa em determinada realidade (um caso) e percebe os detalhes que o levarão a dedicar-se a pesquisa, ou seja, a um objetivo. Como diz Vianna (1999, p. 122) “o objetivo primeiro de um estudo de caso” diz respeito a sua relevância social e intelectual. É relevante um caso que leve os indivíduos à reflexão e conseqüentemente a um aprendizado.

Embora seja uma metodologia bastante utilizada pela administração e pelas ciências biomédicas, o estudo de caso em avaliação educacional ainda não é um delineamento metodológico popular entre os pesquisadores e avaliadores da área da educação. Vianna (1999, p. 122), confirma esta afirmação ao dizer que

O estudo de caso em avaliação educacional é uma metodologia bastante promissora, mas que ainda não foi devidamente explorada, pelo menos com o devido rigor, salvo, naturalmente, as exceções de sempre. A decisão de realizar um estudo de caso implica considerar diferentes aspectos, como mostrou Stake (1994), destacando-se, principalmente, 1- a conceituação do objeto do estudo; 2- a definição da prioridade das questões avaliativas; 3- o estabelecimento de padrões relativos aos dados; 4- a necessidade da triangulação das observações; 5- a escolha de interpretações alternativas a serem investigadas; 6- o desenvolvimento de afirmações sobre o caso, ou, talvez, generalizações.

O estudo de caso necessita de relatórios descritivos, que estabeleçam possibilidades de comparações com outros estudos de caso, provocando o leitor a fazer suas próprias generalizações e, neste sentido, apresenta-se como a Teoria Crítica proposta por Max Horkheimer, ao provocar os indivíduos a se tornarem ativos na relação com o conhecimento

Stake (2007) defende a ideia da interação entre o investigador e os fenômenos que investiga, portanto, estes requerem descrições exatas. Para o autor (STAKE 2007), tais descrições são influenciadas por questões importantes como o humor, as experiências e as intenções do investigador: Ora, diante disso, esta modalidade de investigação não pode ser neutra.

Todos los estudiosos de evaluación son estudios de casos. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de esse caso. Algunas veces los estudios de casos se emplean en los estudios de evaluación: mi estudio de Harper School (Capítulo X) formaba parte del contrato de evaluación de la reforma educativa de Chicago después de su primer año. La mayor parte de estudios de casos no son estudios de evaluación, pero algunas de las interpretaciones que hacen los investigadores son de carácter evaluativo, así que, en este sentido al menos, el investigador de casos es siempre un evaluador (STAKE, 2007, p. 86).

Compreendemos que os contextos vivenciados pelos avaliadores constituem casos, os quais serão alvo de seus estudos, assim, o estudo irá expor os pontos positivos e os negativos existentes em cada caso. Nestes contextos, o avaliador é o responsável pela divulgação, análise e generalizações pertinentes.

Quando o investigador se dedica a avaliação de programas, configura-se como investigador de estudo de caso, dessa maneira, a partir da determinação de critérios constrói suas interpretações acerca do caso observado, seus pontos de vistas e as triangulações. Todos estes aspectos são essenciais para que os leitores consigam entender a significação do caso (STAKE, 2007). Desta forma, o investigador que se dedica aos estudos de caso precisam reconhecer eventos que até então não eram conhecidos, ou seja, precisa ser conhecedor de um repertório de informações e estar atento as novas informações que surgem em cada contexto, também, é necessário saber fazer relações entre o conhecimento já existente com as novas informações que surgem no decorrer do estudo.

Tais ideias nos levam a pensar sobre o papel do professor no processo de construção do conhecimento e na profissão docente, para Nóvoa (2011) a profissão docente é caracterizada pela relação entre a teoria e a prática, a qual proporciona a “construção de um conhecimento profissional docente”. Mas, é necessário que os professores se reconheçam enquanto profissionais intelectuais, para posteriormente colocarem sobre o crivo da razão as práticas, as teorias e as reflexões que provenham dessa relação, para que a partir daí a *práxis* seja uma realidade.

Mas, voltando as relações estabelecidas entre os indivíduos e a pesquisa, Stake (2007) diz que há uma relação importante entre os professores e o propósito das investigações, para o autor o professor possui as mesmas

responsabilidades de um investigador, que em síntese diz respeito às informações e suas finalidades.

[...] El propósito de la investigación es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Éstas son también responsabilidades del profesor. La enseñanza no consiste sólo en explicar, ni se limita a facilitar información; es algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprendan para que sigan la inclinación natural del hombre a educarse. Suministrar información, facilitar el acceso regular a la misma, es una parte muy importante de la enseñanza, pero previamente hay que considerar la selección de la información y/o las experiencias que se necesitan, y reconocer las condiciones que facilitarán el aprendizaje individual y colectivo. Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña. Aprenden cosas de las que los profesores no son conscientes, como por ejemplo aquello que es importante para sus superiores, qué temas se asocian y se subordinan a otros temas, y hasta qué punto se toleran los diversos errores. El profesor competente prevé el aprendizaje imprevisto, e incluso lo facilita (STAKE, 2007, p. 84).

Para Stake (2007) cabe ao professor mostrar o caminho a ser seguido, e neste sentido podemos considerar que as pesquisas, estudos de casos e as avaliações educacionais desempenham papéis fundamentais para a educação. Neste sentido podemos considerar que a pesquisa-colaborativa é uma possibilidade que pode contribuir para com os processos de avaliação.

Louis Smith, uno de los primeros etnógrafos educativos, definía el caso como un “sistema acotado”, con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso. [...] Cuando trabajamos en ciencias sociales y en servicios humanos es probable que el caso constituya un objetivo que tenga incluso una “personalidad”. El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes (STAKE, 2007, p. 16).

Não raras vezes, o caso emerge diante do pesquisador que o fará objeto de sua pesquisa em função da sua curiosidade ou quando, como um sentimento de obrigação diante de alguma demanda de algum programa. Neste sentido, de acordo com Stake (2007) o pesquisador não tem como objetivo fazer generalizações porque o que lhe interessa diz respeito aquilo que constitui o seu objeto, ou seja, as partes constituintes do caso específico. Como ocorre com o objeto desta tese, o qual expressa o nosso interesse em sua especificidade, assim constituindo um estudo de caso intrínseco.

Assim, esta tese se volta a um único caso, o qual não tem como objetivo esclarecer sobre outros casos, mas aprofundar o conhecimento sobre o caso específico que fora pré-selecionado por fazer parte da realidade vivida pelo pesquisador e por outros indivíduos, os quais podem ser chamados de atores. Portanto,

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (STAKE, 2007, p. 20).

Considerando a particularidade do caso escolhido, precisamos atentar para uma característica fundamental nas pesquisas qualitativas, a qual diz respeito a interpretação. O pesquisador que se dedica a pesquisa qualitativa não se limita a interpretação e identificação de variáveis e desenvolvimento prévio de instrumentos de coleta de dados, para posterior interpretação e divulgação dos dados. Para Stake (2007, p. 20), a pesquisa qualitativa reclama

[...] la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso substituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender o caso en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño. Malcolm Parlett y David Hamilton (1976) lo llamaron *enfoque progresivo*.

É possível perceber um paralelismo existente entre a Teoria Crítica e a pesquisa qualitativa, portanto, o pesquisador necessita estar atento as variáveis que podem surgir neste percurso, além de estar disposto a manter-se longe de um estado de conforto, pois,

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Podríamos discutir con quienes sostienen que en la investigación cualitativa hay más interpretación que en la cuantitativa – pero la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y otros datos. Erickson las llamó asertos (*assertions*), una forma de generalización. Sabiendo que existen otras interpretaciones además

de las de los investigadores, el buen investigador presenta una más de esas otras, quizá atribuyéndolas a una fuente real o a una fuente genérica (por ej. “Según algunos miembros de la comunidad...”). Cómo llegar a los asertos es un proceso de interpretación habitual, que para algunas personas puede requerir unas reglas lógicas o de acreditación de pruebas. No disponemos de guías adecuadas para transformar las observaciones en asertos – y sin embargo es un proceso que las personas seguimos con regularidad (STAKE, 2007, p. 21).

Desta maneira, o conhecimento construído pelo pesquisador qualitativo depende da sua relação com o caso e, a partir desta relação as suas interpretações e percepções corroborarão para com as possíveis estratégias que irão garantir as fontes que irão sustentar as suas afirmações, como por exemplo o uso de entrevistas com outros indivíduos.

Acontece frequentemente que o processo de obtenção, ou de elaboração de afirmações, não é apresentado de forma clara, mas de acordo com Stake (2007, p. 23) “para los asertos nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores”. Podemos compreender que quando falamos em pesquisa qualitativa e interpretações de casos, o aspecto transdisciplinar é parte inerente no processo, assim, consideramos que não há método que melhor corrobore para com os fundamentos teóricos e para com os objetivos desta tese, senão o estudo de caso, o qual permite inúmeras reflexões entorno do objeto de estudo.

Mas para que o estudo de caso seja um bom estudo é necessário ao pesquisador calma, bom senso e uma postura ética, pois,

No es raro que los investigadores en estudio de casos hagan asertos sobre unos datos relativamente escasos, invocando el privilegio y la responsabilidad de la interpretación. Prestar tanta atención a la interpretación puede ser un error, pues parece sugerir que el trabajo de estudio de casos tiene prisa por sacar conclusiones. El buen estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones de casos. La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación (STAKE, 2007, p. 23).

A questão ética é discutida por Morin (2017) e, para ele,

A ética do conhecimento luta contra a cegueira e a ilusão, éticas inclusive, e o reconhecimento das incertezas e das contradições, éticas inclusive. O princípio de consciência (intelectual) deve esclarecer o princípio de consciência (moral). Daí o sentido da frase de Pascal: a

ética deve mobilizar a inteligência para enfrentar a complexidade da vida, do mundo, da própria ética (MORIN, 2017, p. 60).

De acordo com Morin (2017) os princípios da consciência intelectual e da consciência moral são inseparáveis, assim, “deve-se estabelecer esse vínculo mesmo conservando a distinção existente. O pensamento complexo reconhece a autonomia da ética ao mesmo tempo em que religa pelo estabelecimento do vínculo entre o saber e o dever” (MORIN, 2017, p. 61). Assim como,

Proclamamos que el estudio de casos es empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no que examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (STAKE, 2007, p. 23).

É importante ressaltar que o caso específico desta tese se distingue de outros casos, evidenciando a especificidade de cada caso, além das relações estabelecidas entre o caso e o pesquisador, o qual, além de assumir a postura de pesquisador qualitativo de estudo de caso, também é um de seus atores. Assim, precisamos reconsiderar a questão da não intervenção, pois

Todo conhecimento (e consciência) que não pode conceber a individualidade e a subjetividade, nem incluir o observador na sua observação, não tem forças para pensar todos os problemas, sobretudo os problemas éticos. Pode ser eficaz para a dominação dos objetos materiais, o controle das energias e a manipulação dos seres vivos. Mas se tornou míope para captar as realidades humanas, convertendo-se numa ameaça para o futuro humano (MORIN, 2017, p. 63)

Ora, existe um compromisso ético que nos impele à pesquisa e à construção do conhecimento e, neste sentido, a intervenção ocorre, mas não impositivamente e, surge como resultado de processos solidários que possibilitam o autoconhecimento. Tais relações resultam de, e em um novo modo de conceber o conhecimento.

Todo conhecimento pode ser posto a serviço da manipulação, mas o pensamento complexo conduz a uma ética da solidariedade e da não coerção. Como indiquei, “podemos imaginar que uma ciência que traga

possibilidades de autoconhecimento, abra-se para a solidariedade cósmica, não desintegre o rosto dos seres e dos entes, reconheça o mistério em todas as coisas, poderia estabelecer um princípio de ação que não ordene, mas organize, não manipule, mas comunique, não dirija, mas estimule. O pensamento complexo alimenta a ética. Ao religar os conhecimentos, orienta para a religação entre os seres humanos. O seu princípio de não separação orienta para a solidariedade. Comporta a necessidade de autoconhecimento pela integração do observador na sua observação, pelo retorno a si para objetivar-se, compreender-se e corrigir-se, o que constitui, ao mesmo tempo, um princípio de pensamento e uma necessidade ética (MORRIN, 2017, p. 64).

É a partir destes princípios éticos que o pesquisador precisa organizar os instrumentos de coleta de dados que lhe serão mais oportunos quando se dedica ao estudo de caso. De acordo com Gil (2002, p. 140),

O processo de coleta de dados do estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Isso porque na maioria das pesquisas utiliza-se uma técnica básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser utilizadas de forma complementar. Já o estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo., evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador.

Quando consideramos a coleta de dados, o estudo de caso apresenta-se como o delineamento metodológico mais completo, pois considera muitas fontes de dados, inclusive a fonte humana, ou seja, considera o que dizem os atores. Gil (2002, p. 141), diz que “nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observações espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”.

No caso desta tese nos utilizaremos da pesquisa documental, do diário do pesquisador, fotografias, documentos como o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG, e documentos legislativos que estabelecem as normas e diretrizes da educação e da formação docente.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os

objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. (GIL, 2002, p. 46).

Considerando o objeto desta pesquisa, as fontes documentais estão disponíveis na *Word Wide Web*, facilitando o trabalho do pesquisador. Outra questão que é interessante de ser discutida aqui, diz respeito a possibilidade de reelaboração de documentos a partir dos objetos da pesquisa. Esta questão mostra-se pertinente em um momento histórico em que os colegiados de cursos superiores de licenciaturas precisam discutir e reelaborar os Projetos Políticos dos Cursos de Licenciaturas para que fiquem em consonância com as diretrizes para a formação docente⁴⁴.

A importância das fontes documentais para o estudo de caso é notória quando o pesquisador buscar compreender o caso em sua gênese, e neste contexto,

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002, p. 46).

O estudo de caso também pode ser compreendido como uma pesquisa de natureza histórica porque constitui parte do processo histórico do conhecimento. Rüsen (2010, p. 21) ao explicar sobre a pesquisa histórica e a historiografia, contribui para com este entendimento ao afirmar que

[...] Toda pesquisa tem por objetivo transformar-se em historiografia, não só porque seus resultados necessitam ser expressos em linguagem, mas também porque eles funcionam como componentes de uma história e assim são vistos. As questões resolvidas pela

⁴⁴ Aqui cabe relembrar a crítica que realizamos sobre a autonomia das universidades e a forma como as políticas educacionais são elaboradas por “especialistas” e impostas às instituições de ensino, aos professores e a sociedade como um todo, ou seja, não existe processo democrático como os governos afirmam, e todos esses discursos não passam de falácias. (Nota do autor)

pesquisa estão sempre enquadradas em histórias. Elas servem para esclarecer processos temporais em contextos abrangentes de uma apresentação que articula o passado, o presente e o futuro em um construto significativo que funciona como referência prática de orientação no tempo.

Neste sentido, precisamos estar conscientes de que os eventos passados ainda acabam por influenciar as ações presentes. E, o pesquisador de estudo de caso, não o realiza como um mero registro, ou apenas uma narrativa literária, pois a narrativa no estudo de caso possui um estatuto científico. Ainda, a pesquisa qualitativa possui uma característica que a eleva a um patamar superior a pesquisa quantitativa, pois ao se utilizar da narrativa contribui para fazer emergir fatores que até então estavam submersos.

De acordo com esta linha de raciocínio, os documentos, diário do professor/pesquisador, fotografias, legislação, constituem registros de contextos temporais que serão analisados criticamente. É importante ressaltar que,

[...] Todo conhecimento histórico está marcado por uma relação ao presente, na interpretação de cada passado revisitado, relação que pode ser explicitada teoricamente (por exemplo, no caso das periodizações). Com essa relação, o saber histórico organiza-se em direção à função formativa da relação à prática (RÜSEN, 2010, p. 100).

Ao nos aprofundarmos nas reflexões sobre a teoria da história realizadas por Rüsen (2010) temos a certeza de que seus argumentos colaboram para com as nossas reflexões sobre estudo de caso, o qual tem como objetivo propiciar a compreensão de eventos, ou melhor dizendo, de casos. Mas, não se trata de construirmos um conhecimento neutro, se houver neutralidade em pesquisas científicas.

O estudo de caso enquanto método de pesquisa e formação na ação, pode ser comparado ao que Rüsen (2010, p. 104), afirma sobre as dimensões de aprendizado da formação histórica, e que pode servir de entendimento para o estudo de caso. Portanto, para este autor,

[...] A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na

competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida (RÜSEN, 2010, p. 104).

Desta forma, “aprender é um processo dinâmico” (RÜSEN, 2010, p. 1006), e demanda um posicionamento ativo dos pesquisadores que se dedicam ao estudo de caso, assim, faz-se mister considerar que muitos temas não são simples e claros, como afirma Stake (2007, p. 26), que muitas vezes estão relacionados a contextos políticos, sociais, históricos e pessoais, além de todos esses significados são importantes para o estudo de casos.

[...] Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana. Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de un caso (SATAKE, 2007, p. 26).

Podemos compreender que o problema desta tese, oriundo da experiência, emerge como o primeiro tema na organização do estudo de caso, diferentemente do que pode acontecer com outros pesquisadores de estudos de caso, os quais muitas vezes não estão vinculados ao caso a ser pesquisado. Portanto, esta tese apresenta um estudo de caso êmico e, desta forma, precisamos considerar as suas diferenças diante dos estudos éticos, como poderemos compreender no texto a seguir, sobre o contexto enquanto realidade vivida por este pesquisador, os colaboradores e os instrumentos de coleta de dados.

5.2 CONTEXTO, COLABORADORES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O contexto, como já apresentado na introdução desta tese, é a realidade vivida pelo pesquisador, portanto é importante situar novamente o leitor interessado. Neste sentido, o contexto é o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, instituição empregadora do pesquisador e onde surgiu o problema desta tese. Por isso, consideramos importante salientar o seu aspecto “êmico”.

Desta forma, as relações estabelecidas entre os indivíduos nesta pesquisa se diferenciam das demais pesquisas em decorrência da sua abordagem crítica, transdisciplinar e êmica. Então, para uma melhor compreensão,

Os termos êmico e ético também são utilizados como uma analogia entre os observadores de dentro, denominados *insiders*, e os observadores de fora, denominados *outsiders* (CAMPOS, 2002). A abordagem ética refere-se a uma interpretação de aspectos de outra cultura a partir das categorias daqueles que a observam, isto é, dos próprios pesquisadores e investigadores. Por outro lado, a abordagem êmica procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria. Em outras palavras, a abordagem ética é a visão externa, dos observadores e investigadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva, enquanto a abordagem êmica é a visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica. Então, a abordagem ética corresponde à visão do eu em direção ao outro, ao passo que a abordagem êmica corresponde à visão do eu em direção ao nosso (ROSA; OREY, 2012, p. 867).

Por este motivo a pesquisa, utilizando-se da abordagem êmica, emergiu como compromisso do investigador para com seus pares e para com a sociedade, quando ao exercer a docência no ensino superior dedica-se a pesquisa, contribuindo com a construção de conhecimentos sobre a formação inicial docente em Artes Visuais e também sobre a formação contínua dos professores, onde a autocrítica necessita ser uma realidade. Ou seja, o pesquisador ao olhar para si mesmo passa a refletir sobre o seu papel dentro de um grupo, assim, as suas reflexões partem do indivíduo para o coletivo.

Ao refletirmos sobre a formação inicial docente e sua complexidade, indivíduos, teorias e métodos, refletimos sobre nossa própria docência, sobre as relações que estabelecemos com os outros, com o conhecimento e reconhecemos o inacabamento da formação docente diante da dinâmica contextual, a qual nos exige postura criticamente ativa.

Rosa e Orey (2012) ao abordarem questões relativas as pesquisas culturais, corroboram para com as nossas reflexões sobre utilização do estudo de caso nesta tese, ao afirmarem que a abordagem “ética” pode se caracterizar como superficial, resultando muitas vezes em interpretações e compreensões indevidas dos grupos culturais observados, enquanto a abordagem “êmica”, por sua vez, valoriza as interpretações e compreensões dos indivíduos que

constituem os grupos pesquisados. E, é desta forma que buscamos construir um conhecimento significativo para todos nós que constituímos o Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG.

Os autores, Rosa e Orey (2012), propõem que determinadas culturas sejam analisadas a partir da abordagem “êmica”, e consideramos que esta proposição é confluyente a ideia de que precisamos pesquisar na prática docente e não deixar esta modalidade de pesquisa para aqueles “especialistas” que desconhecem os processos de ensino e aprendizagem e como se dá a formação inicial docente.

A abordagem êmica parte da perspectiva dos nativos, ou seja, parte da visão dos indivíduos pertencentes a um grupo, contribuindo para fazer emergir uma visão local e prescritiva. Também, pode ser compreendida como cultural, ao considerarmos a complexidade e heterogeneidade dos grupos, portanto, ao considerar as estruturas mentais, produz transcrições culturais (ROSA; OREY, 2012). E, por sua vez

[...] o nível «ético», tido como o único real pelos autores imbuídos de um materialismo mecanicista e de uma filosofia sensualista, que se reduz a uma aparência, uma figura accidental, diriam em inglês um artefact. O nível «êmico» é, pelo contrário, aquele em que as operações sensíveis e o funcionamento mais intelectual do espírito se encontram e, fundindo-se em conjunto, exprimem a sua comum adequação à natureza do real (STRAUSS, 1983, p. 169).

Assim, consideramos que tais argumentos podem esclarecer àqueles que imbuídos de estranhamento diante de pesquisadores que se dedicam a pesquisar o seu próprio contexto, questionam o porquê de tais pesquisas, de tal ou qual contexto.

Por se tratar de uma abordagem êmica, os indivíduos, aqui tratados como colaboradores, são todos aqueles que participam do contexto desta tese: professores e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG. A ciência necessita olhar para os indivíduos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, pois existe uma complexidade que clama por ser compreendida.

A compreensão complexa do ser humano não aceita reduzir o outro a um único aspecto e o considera na sua multidimensionalidade. Trata-se de um erro intelectual reduzir um todo complexo a um único dos

seus elementos e esse erro se torna pior em ética do que em ciência. A redução impede a compreensão do outro (MORIN, 2017, p. 114).

A educação é complexa e por este motivo a formação docente inicial apresenta a sua complexidade, assim como as relações humanas e os contextos. Cada indivíduo percebe o contexto no qual participa de maneira diferente e isto se dá uma função das condições de vida, de formação intelectual e cultural, portanto, “a compreensão humana comporta não somente a compreensão da complexidade do ser humano, mas também a compreensão das condições em que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações” (MORIN, 2017, p. 115).

Aquele estranhamento, comentado há pouco, pode ser resultado de uma cegueira, a qual pode ser observada nos indivíduos, na academia e na sociedade como um todo. Sobre isso, Morin (2017, p. 120) afirma que

Muitas são as fontes de cegueira: em relação a si e ao outro, fenômeno geral cotidiano; cegueira pela marca da cultura nos espíritos; cegueira resultante de uma convicção fanática, política ou religiosa, de uma possessão por deuses, mitos, ideias; cegueira proveniente da redução e da disjunção; cegueira por indiferença, ódio ou desprezo; cegueira criada pelos turbilhões históricos que arrastam os espíritos; cegueira antropológica vinda de demência humana; cegueira oriunda de um excesso de racionalização ou de abstração, as quais ignoram a compreensão subjetiva. Cegueira por desconhecimento da complexidade.

Só perceberemos mudanças em nós mesmos e na sociedade quando perdermos o medo de compreender, pois como afirma Morin (2017), esta condição denota incompreensão, e ainda mais, a compreensão oferece condições propícias para o juízo intelectual.

Em consonância com Adorno (2020), Morin (2017, p. 123) afirma que

[...] A incompreensão está na fonte de todos os males humanos. A compreensão está presente no que há de melhor no homem. A tragédia humana não é somente a morte, mas também o que vem da incompreensão. Nossa barbárie não se reduz à incompreensão, mas a comporta. A incompreensão alimenta a barbárie nas relações humanas na civilização. Enquanto permanecermos como somos, continuaremos bárbaros e mergulhados na barbárie. A compreensão que afasta a barbárie nutre-se da aliança entre a racionalidade e a afetividade, ou seja, entre o conhecimento objetivo e o conhecimento subjetivo. A compreensão necessita de um conhecimento complexo. Para lutar contra as raízes da incompreensão é preciso um pensamento complexo. Daí, mais uma vez, a importância de “trabalhar pelo pensar

bem”. Introduzir a compreensão profunda em nossos espíritos significa civilizar profundamente. Todas as tentativas de aperfeiçoamento nas relações humanas fracassaram, salvo em comunidades efêmeras, em momentos de fraternidade, pois não houve enraizamento das faculdades humanas de compreensão. Todo o potencial de compreensão existe em cada um, mas em estado de subdesenvolvimento. Compreender é compreender as motivações interiores, situar no contexto e no complexo. Compreender não é tudo explicar. O conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, mas reconhecer que há algo de incompreensível.

Adorno (2020) e Morin (2011) se voltam para a educação como prioridade contra a barbárie.

Quantas fontes, quantas causas de erros e de ilusão múltiplas e renovadas constantemente em todos os conhecimentos! Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De toda forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes (MORIN, 2011, p. 29).

Por conseguinte, nossas interrogações nos levam a pensar sobre os instrumentos de coleta de dados e sobre como analisa-los. Para Gerhardt e Silveira (2009), a coleta de dados constitui um conjunto de meios ou operações que têm como finalidade a captação de informações que viabilizam a construção de reflexões e confrontações dos dados com um modelo de análise. Por isso, é importante considerar que os dados a serem coletados devem ser aqueles que mais contribuam para com o desenvolvimento da pesquisa, assim, os instrumentos também precisam ser levados em conta.

O pesquisador também precisa considerar os indivíduos e o contexto a ser pesquisado na hora de selecionar os instrumentos de coleta de dados, assim como,

Na coleta de dados, o importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente. A

escolha entre os diferentes métodos de coleta de dados depende das hipóteses de trabalho e da definição dos dados pertinentes decorrentes da problemática. É igualmente importante levar em conta as exigências de formação necessárias para colocar em prática de forma correta cada método escolhido (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 57).

No entanto, o instrumento que será utilizado nesta tese, como mencionado no tópico anterior, constituir-se-á principalmente pelo diário do pesquisador, pois

[...] o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão) (ZABALZA, 2004, p. 44).

Além disso, Zabalza (2004, p. 46), afirma que

No diário, se percebe não apenas o transcorrer da ação como – o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento do professor – a evolução do pensamento dos professores ao longo do transcurso do período que cobre o diário. Nesse sentido, o diário conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos. Voltada especificamente para o estudo dos dilemas, essa evolução da perspectiva (raciocínios, enfoques, atitudes, atuações, etc.) do professor que o diário recolhe é fundamental.

Por estes motivos, consideramos que o diário constitui importante ferramenta, não só de coleta de dados, mas de registro histórico. No que diz respeito ao pensamento transdisciplinar, indubitavelmente, o diário é uma fonte riquíssima de informações por conter o conhecimento, os sentimentos, as reflexões, etc., do professor pesquisador, ou seja, Zabalza (2004, p. 45) afirma que “o envolvimento pessoal na realização do diário é, portanto, multidimensional”.

Doravante, no próximo capítulo, o estudo de caso institucional crítico,êmico em sua abordagem, é introduzido para o aprofundamento do conhecimento tratado nesta tese. A partir de uma narrativa crítica e contextualizada buscou-se trazer luz a conjuntura na qual estamos vivendo, para melhor compreendê-la e compreendermo-nos enquanto protagonistas na formação inicial de professores de Artes Visuais.

CAPÍTULO 6

O ESTUDO DE CASO INSTITUCIONAL CRÍTICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/UEPG

Neste capítulo é trazida a reflexão um caso ocorrido no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, mais especificamente, ocorrido na disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II, no ano de 2019. Mas, para uma melhor compreensão faz-se mister situarmos esta disciplina no contexto histórico.

Assim, é importante ressaltar o que diz o Parecer CNE/CP 21/2001, sobre o conceito “licenciatura”. De acordo com este documento,

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (CNE, 2001, p. 2).

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/PR, foi criado por um grupo de professores do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, desta instituição, atentos a necessidade de se formar professores das Artes para atuarem na Educação Básica.

A Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais, faz parte da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o qual iniciou suas atividades em 2003, mas foi criado através da Resolução Universitária Nº 25, de 16 de setembro de 2002, reconhecido pelo Decreto Estadual 3595, de 14 de outubro de 2008, publicado no Diário Oficial do Estado Nº 7827, de 14 de outubro de 2008, tendo como Complementação do Reconhecimento do Decreto Estadual sob o Nº 5108, de

14 de julho de 2009, que fora publicado no Diário Oficial do Estado Nº 8013, em 15 de julho de 2009, em 13 de julho de 2012, foi assinado o Decreto de Renovação do Reconhecimento Nº 5243, o qual foi publicado no Diário Oficial do Estado Nº 8754, em 13 de julho de 2012.

Como resultado do engajamento dos professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e do curso de Licenciatura em Música, ambos da mesma instituição, em 2009 foi implantado o Departamento de Artes, criado pela Resolução UNIV. nº 43 de 10 de dezembro de 2008, tendo como chefia a Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes e o Prof. Dr. Nelson Silva Júnior, este sendo egresso da primeira turma formada pelo curso em questão.

Nos seus primeiros sete anos o curso esteve instalado em um imóvel alugado nas proximidades da UEPG Campus Central, onde o espaço era insuficiente, necessitando que algumas disciplinas fossem ministradas em salas de aula do bloco B (Campus Central). Aquele imóvel fora apelidado pelos acadêmicos de “cafofo”, termo que foi amplamente adotado por discentes e docentes dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música⁴⁵. Somente em 2010 que ambos os cursos foram transferidos para um espaço mais amplo, no recém construído Bloco de História e Artes junto a Central de Salas de Aula no Campus Uvaranas.

É importante ressaltar que a luta por mais espaço e estrutura ainda é uma realidade pois ainda não alcançamos uma estrutura física ideal para o bom desenvolvimento das atividades dos cursos que constituem o Departamento de Artes (Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música).

Acreditamos que seja importante destacar que esta pesquisa também evidencia o comprometimento do corpo docente deste curso para com a busca pela qualidade na formação dos professores de Artes Visuais, contribuindo para com a pesquisa dentro do curso e conseqüentemente para com a produção do conhecimento. Esta preocupação, ou melhor dizendo, este compromisso para com a pesquisa é consonante com a proposta de formação de professores apresentada pela Resolução CNE/CES nº 1 de 2009.

Em 2015, a Resolução CEPE Nº 001, de 23 de fevereiro de 2015, aprovou o novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

⁴⁵ Ambos os cursos dividiam espaço no supracitado imóvel. (Nota do autor)

da UEPG, resolução que entrou em vigor com efeitos retroativos ao dia 1º de janeiro do mesmo ano.

Hoje o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, possui uma carga horária de 3328 (Três mil, trezentos e vinte e oito) horas, que são divididas da seguinte forma: 1343 (Mil trezentos e quarenta e três) horas de formação básica geral; 850 (Oitocentos e cinquenta) horas de formação específica profissional; 119 (Cento e dezenove) horas de diversificação ou aprofundamento; 408 (Quatrocentos e oito) horas de estágio curricular supervisionado; 200 (Duzentos) horas de atividades complementares; e 408 (Quatrocentos e oito) horas de disciplinas-prática enquanto componente curricular. A Matriz Curricular está composta por 42 (quarenta e duas) disciplinas, divididas em 4 (quatro) eixos, são eles: 1-Pesquisa e Ensino de Artes Visuais; 2-Teoria e História das Artes Visuais; 3-Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais; 4-Fundamentos e Práticas Educacionais. E, cada eixo está agrupado em 5 (cinco) grupos, são eles: 1-Disciplinas de Formação Básica Geral; 2-Disciplinas de Formação Específica Profissional; 3-Estágio Supervisionado; 4-Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento; 5-Disciplinas na Modalidade a Distância (UEPG, 2015).

Mas a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, nem sempre esteve assim, é o que veremos mais adiante.

6.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CASO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/UEPG/PR

Para iniciarmos esta discussão precisamos realizar um resgate da legislação que regulamentou e que regulamenta os cursos de licenciatura. Assim, retomemos o ano de 2000, é neste ano que encontraremos as diretrizes para a formação de professores para atuarem na Educação Básica. E, introdução é necessária para que possamos compreender o contexto e a Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais.

Então, como já mencionado anteriormente o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, foi aprovado

em 2002 e iniciou as suas atividades no ano de 2003, recebendo naquele ano, a primeira turma de acadêmicos. Naquele contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em vigor, era a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002⁴⁶.

A resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, é composta por apenas 19 (dezenove) artigos, além de fazer menção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996⁴⁷, e por incrível que pareça, faz referência à Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁴⁸, a qual, fixou o primeiro texto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vale lembrar que em 1961, a Constituição Federal em vigor era aquela que foi publicada em 18 de setembro de 1946⁴⁹, a qual demonstrava a sua essência liberal. Esta Carta Magna vigorou até o ano de 1964, ano que marcará o início de um governo autoritário, ou seja, era o início da Ditadura Militar no Brasil.

Então, voltemos a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, como afirmado anteriormente, a qual possui apenas 19 artigos, nos quais podemos compreender que o Conselho Nacional de Educação, no desempenho de suas funções resguardadas pela LDB/1961, no tocante a sua autonomia e autoridade, propõe que a formação docente siga um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos, entre os quais, aqueles que são citados nos incisos dos artigos 12 e 13, da LDB/1996. E neste ponto, salientamos o art. 12, inciso VI, e o art.13, inciso VI, os quais tratam da articulação entre a escola, as famílias e a comunidade. Aqui, podemos perceber um outro aspecto, ou conceito, de articulação, o qual pode contribuir para com as discussões sobre a curricularização da extensão que estão ocorrendo nas universidades brasileiras.

Na Resolução CNE/CP 1/2002, podemos destacar que a organização curricular das IES, deverá considerar a pesquisa, atividades culturais, elaboração e execução de projetos, o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, entre outras

⁴⁶ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. (Nota do autor)

⁴⁷ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. (Nota do autor)

⁴⁸ Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. (Nota do autor)

⁴⁹ Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm#art7. (Nota do autor)

determinações. Mas, no que se refere a articulação na formação docente, estamos certos de que não é possível uma metodologia articuladora sem considerarmos a colaboração entre os indivíduos, entre professores.

O art. 6, trata da construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores e, em seu inciso III, é possível ler a preocupação do Conselho Nacional de Educação para com a articulação de conhecimentos, mas a partir de uma abordagem interdisciplinar. Por outro lado, no mesmo artigo, mas no inciso VI, parágrafo 3º, se lê:

§3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I cultura geral e profissional; II conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência (CNE, 2002, p. 3).

Quando pensamos sobre a formação docente e levamos em consideração o conhecimento e sua complexidade, considerar a proposta de que para cada conhecimento existe uma competência, é deveras reducionista e pragmático. Reflete o ideário neoliberal contemporâneo. Por isso, há um paradoxo neste documento, o qual é constituído por uma retórica que busca ser inovadora, mas que não passa de um cabresto tentando se passar por um adorno agradável. Ora, trabalhamos com seres humanos, cada qual com sua subjetividade, necessidades, entre outros aspectos que demonstram a complexidade da sociedade. Assim, precisamos ter em mente que a sociedade é heterogênea e que devemos atuar contra qualquer forma de massificação. Ainda, podemos refletir sobre a “autonomia” das IES, que não passa de uma falácia, ao considerarmos que existe uma limitação imposta, além de uma estrutura de prestação de contas (*accountability*) que as IES precisam se submeter para a aprovação de novos cursos e para a renovação e manutenção de cursos antigos, como prevê o art. 9º, da Resolução CNE/CP 1/2002, no qual podemos ler que

Art. 9º - A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis a matéria (CNE, 2002, p. 5).

Outro aspecto verificável na Resolução CNE/CP 1/2002, diz respeito a interação entre as IES e as escolas de educação básica, destacando-se a importância de que ambas desenvolvam em parceria projetos de formação, verificável em seu art.7, inciso IV. Neste mesmo artigo, verificamos outro aspecto muito importante para refletirmos sobre a articulação na formação docente, trata-se do inciso V, o qual prevê uma carga horária específica para a formação continuada dos professores formadores, respeitando a sua jornada de trabalho. Vejamos o que diz o Art.7º, Inciso V,

V – A organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as suas atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigação sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação (CNE, 2002, p. 4).

Cabe aqui uma crítica a precariedade em que as IES públicas estão nos dias de hoje, ora, como parte do projeto neoliberal, além dos poucos recursos públicos que são repassados, tanto de nível federal quanto estadual, há muito tempo estas instituições de ensino superior não conseguem manter o quadro de professores em um número aceitável, para o bom desenvolvimento das atividades inerentes a formação de professores para atuarem na escola básica. Muitos professores, como já comentado anteriormente, precisam desempenhar funções burocráticas, além de outras incumbências institucionais, que acabam os privando de se dedicarem ao ensino, pesquisa, extensão e a sua formação contínua. Assim, quais são as condições de trabalho proporcionadas pelo Estado para que se cumpra as premissas que estão previstas na legislação? Questão que nos leva a refletir, que nem mesmo os direitos básicos dos indivíduos, que estão previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), estão sendo cumpridos, como por exemplo, aqueles direitos assegurados pelos artigos 6º e 7º, os quais asseguram, entre outras coisas, o direito ao lazer e ao transporte.

A Resolução CNE/CP 1/2002, ainda prevê critérios para a seleção e organização do conhecimento que comporá a matriz curricular para a formação docente, sobre esta questão voltemo-nos aos artigos 10º, 11º, 12º, 13º e 14º, os quais serão transcritos integralmente para que possamos examiná-los em sua integralidade. Leia-se:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (CNE, 2002, p. 5).

Percebe-se que há o imperativo que diz respeito a autonomia das IES quanto a seleção e organização do conhecimento que comporá a matriz curricular, de forma organizada em eixos onde a articulação deve ser uma constante. Outro ponto que a supracitada resolução estabelece, é a prática como componente da matriz curricular e a sua estância. Assim como a articulação das práticas de forma interdisciplinar, vejamos,

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. §

1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (CNE, 2002, p. 5).

Esta resolução também prevê projetos institucionais que contemplem a articulação e a interdisciplinaridade, as dimensões teórica e prática da formação inicial, além de prever a formação continuada dos professores. Assim, podemos ler,

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (CNE, 2002, p. 6).

Então, ao considerarmos a Resolução CNE/CP 1/2002, verificamos que a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, em sua primeira edição, está organizada de acordo com algumas premissas, como por exemplo, a organização em eixos e a prática como componente curricular. Esta Matriz Curricular é constituída por um total de 21 (vinte e uma) disciplinas que juntas somam uma carga horária de 3124 (três mil cento e vinte e quatro) h/a, e estão organizadas em 4 (quatro) eixos, são eles: 1-Pesquisa em Arte, 2-Práticas Artísticas, 3-Reflexivo-Pedagógico, 4-Docência em Arte. Sobre a prática como componente curricular, a supracitada Matriz Curricular pondera que

A prática como componente curricular será vivenciada ao longo do curso num total de 408 (quatrocentas e oito) horas, embora esteja inserida como disciplina de Formação Básica Geral esta deve permear todo o processo de formação do professor numa perspectiva interdisciplinar contemplando dimensões teóricas e práticas,

configurando-se através do Projeto Articulador da série, aprovado pelo Colegiado do Curso (UEPG, 2002).

Observemos que a prática como componente curricular não estará circunscrita nas duas disciplinas, Prática I e Prática II, as quais somam apenas 204 (duzentos e quatro) h/a, mas a prática estará presente em todos os anos do curso, somando 408 (quatrocentos e oito) h/a. Infelizmente a Matriz Curricular, aqui analisada, não deixa claro como será realizada a distribuição desta carga horária no decorrer do curso, lembrando que o mesmo deverá ser constituído por no mínimo 3124 (três mil, cento e vinte e quatro) horas/aula, embora, caracterize a Prática como componente curricular teórico-prático e interdisciplinar, além de mencionar Projetos Articuladores em cada série. Desta forma, questionamo-nos: quantos projetos por série? Verifica-se que a clareza fundamental que deveria ser uma constante em qualquer documento, fora substituída por uma vaguidade.

No art. 15, da Resolução CNE/CP Nº1/2002, é estipulado um prazo de 2 (dois) anos para que as IES adequem seus cursos de licenciatura plena. Mas, em 2004, a Resolução CNE/CP Nº2, de 27 de agosto de 2004⁵⁰, alterou o prazo de adequação e, neste ínterim, o prazo máximo para tal, ficou estipulado para o dia 15 de outubro de 2005. No entanto, a Resolução CNE/CP Nº1, de 17 de novembro de 2005⁵¹, complementou os textos anteriores, no que diz respeito aos prazos e adequações. De acordo com esta Resolução,

Art. 1º O art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, com a redação dada pela Resolução CNE/CP nº 2/2004, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo: Art. 15. (...) § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas (CNE, 2005, p. 1).

Assim, esta Resolução permitiu que as IES mantivessem os currículos dos cursos de licenciatura sem alterações e/ou adequações por um período ainda maior, ou até que todas as turmas que iniciaram os estudos sob a égide

⁵⁰ Resolução CNE/CP Nº2 de 27 de agosto de 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>> . (Nota do autor)

⁵¹ Resolução CNE/CP Nº1, de 17 de novembro de 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf> . (Nota do autor)

da Resolução CNE/CP Nº1/2002, estivessem formadas. E, no caso do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, a última turma sob a égide da supracitada Resolução, finalizou o curso no ano de 2008. Neste mesmo ano, marca a publicação e implantação da segunda Matriz Curricular. Neste ano, este curso de licenciatura operou com duas Matrizes Curriculares.

A Matriz Curricular Nº 2, que entrou em vigor no dia 1 de janeiro de 2008, instituída pela Resolução CEPE Nº 240/2008⁵² (UEPG, 2008), e apresenta um total de 29 (vinte e nove) disciplinas que totalizam uma carga horária de 3345 (três mil, trezentos e quarenta e cinco) h/a, além de apresentar 4 (quatro) eixos, assim como a Matriz Curricular que a antecedeu. Os eixos estão divididos da seguinte forma: 1-Pesquisa Educacional; 2-Reflexivo-pedagógicos; 3-Práticas e Produções Artísticas; 4-Docência em Arte. Também percebemos a organização desta Matriz Curricular em 4 (quatro) grupos, os quais contemplam os eixos e as disciplinas, são eles: Disciplinas de Formação Básica Geral; Disciplinas de Formação Específica Profissional; Disciplinas de Diversificação; Disciplinas de Estágio Supervisionado (UEPG, 2008).

É importante ressaltar que no dia 06 de dezembro de 2007, foi aprovado o Parecer CNE/CES Nº 280/2007⁵³, e que foi homologado e publicado no Diário Oficial da União em 24 de julho de 2008, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Mais adiante retomaremos este documento, mas por hora continuaremos a comentar a Matriz Curricular Nº 2, em função de ter sido publicada antes do supracitado Parecer.

Na Matriz Curricular Nº 2, a prática é mantida como uma constante nos quatro anos do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG, verifica-se que

A prática como componente curricular será vivenciada ao longo do curso, nas disciplinas de Prática Pedagógica I e II e Metodologia do Ensino das Artes Visuais I e II e Metodologia da Pesquisa em Educação, num total de 476 (quatrocentas e setenta e seis) horas, embora esteja inserida como disciplina de Formação Básica Geral esta

⁵² Resolução CEPE Nº 240/2008. Disponível em: <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/12402008-12-2223.pdf>. (Nota do autor)

⁵³ Parecer CNE/CES Nº 280/2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf#:~:text=Parecer%20CNE%2FCES%20n%C2%BA%20195%2F2003%2C%20aprovado%20em%205%2F8%2F2003%20e,e%20a%20generalidade%20preconizadas%20pela%20Lei%20n%C2%BA%205.692%2F71.> . (Nota do autor)

deve permear todo o processo de formação do professor numa perspectiva interdisciplinar contemplando dimensões teóricas e práticas, configurando-se através do Projeto Articulador da série, aprovado pelo Colegiado do Curso (UEPG, 2008, p. 1).

Desta forma, ao analisarmos as disciplinas que contemplam a prática como componente curricular, podemos concluir que a ideia por trás do conceito diz respeito a prática com pesquisa, é ação transformadora, é *práxis*. Portanto precisamos compreender a prática na formação docente não como uma disciplina, mas como uma perspectiva metafísica, quando consideramos a sua complexidade e, ainda, ousamos dizer que o imperativo categórico, essência da autonomia da Arte, “as coisas tem de mudar” (MARCUSE, 2016, p. 22), também deve ser aplicado ao ensino.

Agora, retornemos ao Parecer CNE/CES Nº 280/2007, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Este documento de interesse do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, foi assinado pelo Relator, o Conselheiro Alex Bolonha Fiúza de Mello, então Reitor da Universidade Federal da Paraíba-UFPA. Este documento marca um processo de diálogos entre o Governo Federal, Sociedade Civil Organizada, Pesquisadores de Área, entre outros atores, ocorrido entre os anos de 1997 e 2007.

Este Parecer faz um apanhado histórico sobre o ensino da Arte no Brasil, desde o Período Colonial, mais precisamente de 1816, até a data de sua aprovação em dezembro de 2007. Sobreleva a importância das associações estaduais, Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), entre outras associações que se mantêm atuantes e engajadas politicamente em prol da Arte Educação no Brasil. Estas instituições corroboram para com a construção do conhecimento das áreas e do debate político, e, como o supracitado Parecer salienta, estão em consonância com os debates internacionais, como por exemplo o estreitamento de relações com a *Internacional Society for Education trough Art (INSEA)*.

Foi dessa maneira que os profissionais da área de Artes construíram um referencial considerável sobre o ensino da arte e a formação de

profissionais na área. Toda essa intensa mobilização redundou num outro perfil para o ensino da arte na educação básica e, conseqüentemente, para os cursos superiores de arte, consagrado na Lei nº 9.394/96 (nova LDB) (CNE, 2007, p. 2).

Naquele contexto, a Arte passou a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica, representando um grande ganho para a sociedade brasileira, além de demonstrar a importância do engajamento dos atores envolvidos, sejam eles associados, federados ou não.

Este Parecer (CNE/CES 280/2007), além de debater a LDB (LEI 9394/1996), também apresenta uma discussão sobre outros documentos que preceituam sobre a constituição de Matrizes Curriculares de cursos superiores, partindo da premissa de uma flexibilização “em conformidade com a respectiva área do conhecimento”.⁵⁴

Outra questão fundamental que este Parecer traz à discussão, emergiu no Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Este documento se posiciona contra a polivalência e a generalização previstas na Lei 5692/1971, defendendo as especificidades de cada linguagem artística. E, é nesta linha de pensamento que o supracitado Parecer se posiciona ao discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes Visuais.

Em síntese, este Parecer, sugere a formação de um profissional que esteja familiarizado com a pesquisa, a crítica e o ensino de Artes Visuais. Também faz críticas aquela proposta de diretrizes que ignora a necessidade de um perfil de pesquisador para o licenciado, atribuindo esta função somente ao bacharel. Desta forma, para uma melhor apreciação de tais ideias, leiamos o que diz o seu texto:

No que tange à diferenciação entre licenciando e bacharelado, a Proposta de Diretrizes Curriculares do curso de Artes Visuais esclarece que "através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o licenciado acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística" e, "além de artista/pesquisador, preparado para atuar no circuito da produção artística profissional e na formação qualificada de outros artistas, o bacharel em Artes Visuais tem a possibilidade de atuar em áreas

⁵⁴ O Relator cita os Pareceres CNE/CES Nº 776/97 e CNE/CES Nº 583/2001 (vide Edital nº 4/97-SESu/MEC) e Parecer CNE/CES nº 67/2003. (Nota do autor)

correlatas, onde se requer o potencial criativo e técnico específicos. Da mesma forma, o licenciando pode desempenhar papéis nas diversificadas atividades para-artísticas". Embora o perfil geral considere "profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais", no perfil específico trata-se o bacharel como "artista/pesquisador" enquanto que, pela redação da proposta, o licenciado parece não precisar do perfil de pesquisador. Ora, o que caracteriza o pesquisador é a sua prática investigatória e essa prática, certamente, é uma escolha profissional. Assim, a formação para a pesquisa num curso de graduação, inclusive na área de Artes, deve ser fomentada em quaisquer modalidades, seja bacharelado, seja licenciatura (CNE, 2007, p. 4).

É imprescindível destacar que a capacidade para a pesquisa deve ser um atributo inerente licenciados como aos bacharéis. Acreditamos que docência com pesquisa é uma necessidade urgente, quando refletimos sobre o esclarecimento (Aufklärung) e a emancipação dos indivíduos.

Este documento também apresenta, de forma detalhada, várias sugestões, como por exemplo, o perfil desejado do formando, competências e habilidades, conteúdos curriculares e projeto pedagógico. Assim, finalizado este Parecer, diante do exposto, o Relator colocou-se favorável à aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Artes Visuais, que fora apresentada pela Comissão de Especialistas da SESu/MEC, desde que acatadas as sugestões deste Parecer. Isto posto, a Câmara de Educação Superior aprovou por unanimidade o voto do Relator em 6 de dezembro de 2007. Homologado por despacho do Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad em 23 de julho de 2008, publicado no Diário Oficial da União⁵⁵ em 24 de julho de 2008.⁵⁶

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Artes Visuais, da qual trata o Parecer CNE/CES 280/2008, foi aprovada pela Resolução CNE/CES Nº 1, de 16 de janeiro de 2009, e entrou em vigor em 19 de janeiro de 2009, quando publicada no Diário Oficial da União⁵⁷.

⁵⁵ Diário Oficial da União Edição Nº 141, de 24 de julho de 2008, Seção 1, p.25. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/07/2008&jornal=1&pagina=25&totalArquivos=88>>. (Nota do autor)

⁵⁶ A publicação deste despacho, embora cite o Processo MEC/CNE, referente ao Parecer CNE/CES Nº 280/2007, omite o termo "Licenciatura" e traz o seguinte texto: "...é favorável à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Artes Visuais, bacharelado...". (Nota do autor)

⁵⁷ Resolução CNE/CES 1/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 33. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/01/2009&jornal=1&pagina=33&totalArquivos=96>. (Nota do autor)

Ao nos debruçarmos nestas diretrizes, percebemos o quão complexa é a formação em Artes Visuais e nos sentimos provocados a sondar, mesmo sem entrar nos pormenores, algumas Diretrizes Curriculares Nacionais de licenciaturas e bacharelados de outras áreas do conhecimento. E, não querendo menosprezar estas áreas, tampouco os atores que construíram estes documentos, podemos perceber que muitas daquelas diretrizes se apresentam superficiais do ponto de vista da complexidade da formação humana, além de se mostrarem pragmáticas no que diz respeito aos conhecimentos específicos das áreas. Ousamos afirmar que estão bem afinadas aos interesses do capital, demonstrando racionalidade técnica.

Voltemos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Artes Visuais (RESOLUÇÃO Nº 1/2009). Composto por 12 artigos, este documento é iniciado recomendando a observância do supracitado Parecer Nº 280/2008, além de salientar a importância de que a organização do Projeto Pedagógico do curso seja bem constituída, considerando com clareza das peculiaridades do curso de graduação em Artes Visuais. Também estabelece os elementos estruturais mínimos para a constituição deste documento.

Com relação a complexidade da área, esta diretriz é bem direta em suas recomendações, como podemos observar em seu art.3º, no qual podemos ler:

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais (CNE, 2008, p. 1).

Para além do perfil do formando, esta diretriz estabelece, no art.4º (CNE, 2008, p. 1), 5 (cinco) competências necessárias para a formação profissional, as quais, em síntese preceituam a formação de indivíduos socialmente engajados, ativos culturalmente, sensíveis, criativos, pesquisadores, além dos valores preceituados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.

O art.5º (CNE, 2008, p. 2), demonstra a complexidade do processo formativo, pois apresenta alguns aspectos organizados em 3 (três) níveis, que expressam requisitos para a formação do indivíduo, e ainda, sugere uma interligação entre os mesmos. Vejamos:

Art. 5º O curso de graduação em Artes Visuais deve desenvolver o perfil do planejado para o egresso a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados: I - nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual; II - nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos; III - nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte. Parágrafo único. Os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos (CNE, 2008, p. 2).

A autonomia universitária está garantida pelo art.6º (CNE, 2008, p. 2), o qual prevê que a organização curricular da graduação em Artes Visuais estará condicionada ao regimento de cada IES. E, com relação ao estágio supervisionado, esta diretriz, em seu art.7º, coloca como componente curricular não obrigatório e, caso seja do interesse das IES, as mesmas deverão constituir um regulamento próprio. Sobre o estágio supervisionado, no dia 07 de agosto de 2009, foi publicada no Diário Oficial da União, a Lei Nº 12014⁵⁸, de 06 de agosto de 2009, a qual estabelece que a formação terá como princípio a interação entre a teoria e a prática, através de estágios supervisionados e de capacitação em serviço.

Estas diretrizes também preconizam critérios para ao Trabalho de Conclusão de Curso, estabelecendo as diferenças destes entre o bacharelado e a licenciatura. Também trata das atividades complementares como fundamentais para a formação na área, além de recomendar sobre a avaliação

⁵⁸ Lei Nº12014/2009 – “Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1> .(Nota do autor)

e a transparência para com os acadêmicos no que diz respeito ao plano de ensino, critérios de avaliação, biografia utilizada, etc.

No ano de 2015, foi implantado o Currículo Nº 3, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Este novo currículo foi instituído pela Resolução CEPE Nº 001, de 23 de fevereiro de 2015, assim como o novo Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG. Vale lembrar que este PPC ainda está valendo e por este motivo nos dedicaremos a sua apreciação.

Este documento (UEPG, 2015) prevê uma carga horária total de 3328 (três mil, trezentas e vinte e oito) horas, que estão divididas da seguinte forma:

- Formação básica geral: 1343 (mil, trezentas e quarenta e três) horas;
- Disciplinas- Prática enquanto componente curricular: 408 (quatrocentas e oito) horas;
- Formação Específica Profissional: 850 (oitocentas e cinquenta) horas;
- Diversificação ou Aprofundamento: 119 (cento e dezenove) horas;
- Estágio Curricular Supervisionado: 408 (quatrocentas e oito) horas;
- Atividades Complementares: 200 (duzentas) horas.

Esta distribuição está de acordo com o supracitado Parecer CNE/CES Nº 280/2008, demonstrando a preocupação da IES e dos atores envolvidos com a elaboração e aprovação do referido documento. Outro ponto que também atesta esta preocupação está em destaque no subitem 1.13, o qual apresenta a legislação básica que legaliza este Projeto Pedagógico. Neste subitem, é citada a Lei Estadual Nº 17505 de 11 de janeiro de 2013⁵⁹, a qual Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Esta Lei representa um ponto muito importante que merece destaque quando se discute a educação, formação docente, Arte, sociedade, natureza, etc., pois, a Educação Ambiental não está restrita somente a natureza, como no senso comum, diz respeito a natureza como um todo, no qual somos parte constituinte tanto quanto a fauna e a flora.

Falar em Educação ambiental é falar sobre a qualidade de vida, é falar sobre saúde, física e mental, também é falar em valores socioculturais, cidadania,

⁵⁹ Lei Estadual Nº 17505 de 11 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=85172>. (Nota do autor).

comprometimento e solidariedade. Estas questões suscitam o supracitado imperativo categórico que diz “as coisas tem de mudar” (MARCUSE, 2016, p. 22), e a educação e a arte constituem importantes aliados nesta revolução.

Neste documento oficial (Lei Estadual Nº 17505/2013), destacamos a subseção II, que trata da Educação Superior, onde se lê na íntegra:

Art. 17. As Instituições de Ensino Superior devem incorporar em seus planos de desenvolvimento institucional projetos, ações e recursos que proporcionem a implantação das determinações contidas nesta Lei, assegurando a inserção da educação ambiental com os seus princípios, valores, atitudes e conhecimentos nas atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão. Art. 18. Os cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e à distância, das Instituições de Ensino Superior devem incorporar conteúdos e saberes da educação ambiental em seus currículos. Art. 19. Nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental é facultada a criação de uma disciplina específica. Art. 20. Os pressupostos da educação ambiental devem constar do projeto político-pedagógico, que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e integrada ao conteúdo pedagógico. Parágrafo único. Os instrumentos de implementação devem observar a Carta da Terra⁶⁰, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis⁶¹, a Agenda 21⁶² e os demais documentos de referência sobre a educação ambiental (PARANÁ, 2013, s/p.).

Desta maneira, devemos considerar a importância de fazer com que essas premissas sejam colocadas em prática, mas reconhecemos que para que isso ocorra, necessitamos estudar e dialogar sobre os documentos citados no parágrafo único do art.20, e sobre outros que possam corroborar com as nossas discussões. Estas questões reafirmam os pressupostos da Teoria Crítica e da Teoria da Complexidade, que nos levam a crer que a transdisciplinaridade é uma perspectiva revolucionária que está prevista e debatida no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, o qual representa o ideário e o anseio dos seus autores.

Este Projeto Pedagógico, não está de acordo somente com a legislação citada anteriormente, também está amparado pela Legislação Institucional da supracitada IES. Apresenta os resultados de 3 (três) avaliações realizadas, com

⁶⁰ Disponível em: < <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html>> .
(Nota do autor)

⁶¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>.
(Nota do autor)

⁶² Disponível em: < <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>> (Nota do autor)

docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, pela Comissão Permanente de Avaliação da UEPG, mas aos quais não vamos nos ater. Também traz à discussão o histórico desta licenciatura, seus fundamentos teóricos, suas finalidades, além de apresentar o campo de atuação.

Sua fundamentação muito bem construída, parte do marxismo e contempla as propostas da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como possibilidades para se colocar em prática uma educação emancipadora. Neste sentido, este documento destaca que

Marx defende o desenvolvimento da capacidade humana para a percepção do objeto, no campo objetivo e subjetivo. Por meio da arte cria-se possibilidade de humanizar o homem, humanizar no sentido de distanciá-lo do “ser mercantil” e aproximá-lo do entendimento do “ser humano” que ele é em sua totalidade. Marx (1974, p. 61), ainda esclarece sobre a existência de certa divergência entre a arte e o desenvolvimento da sociedade: “[...] no que toca à arte, determinados períodos de florescimento não estão, de maneira nenhuma, relacionados com o desenvolvimento geral da sociedade, por assim dizer, a ossatura da sua organização.” Tal divergência entre a arte e a materialidade demonstra uma possibilidade da arte possibilitar liberdade de criação para o ser humano. A arte possibilita ruptura com os condicionantes capitalistas que a mantém. Com base na questão da sensibilização humana de Marx, acredita-se, mesmo de forma idealista, que a arte poderia ser um dos caminhos para o homem, a partir da criação, entender-se e expressar-se de forma mais consciente. A liberdade de expressão, pela arte, seria um dos caminhos para buscar a liberdade do ser humano das opressões capitalistas da atualidade (UEPG, 2015, p. 17).

Assim como já trouxemos à reflexão no primeiro capítulo desta tese, o viés marxista, embora muitos marxistas não aceitem o diálogo com a Teoria Crítica, e que outros ainda questionam se a Teoria da Complexidade pode dialogar com a Teoria Crítica, constatamos que embora possamos perceber estas discussões, as teorias citadas convergem para a superação do modelo de sociedade que foi historicamente instaurado, corroborando para a emancipação dos indivíduos.

Também propõe uma ruptura com os velhos paradigmas que compartimentaram o conhecimento em nichos, ou seja, este documento sustenta a ideia de que transdisciplinaridade contribui para que o estudo da arte seja mais significativo para os indivíduos, pois, o rigor da disciplinaridade nos condiciona a superespecialização, enquanto a interdisciplinaridade contribui para com a

dinâmica e complexidade do pensamento. Este Projeto Pedagógico concebe a interdisciplinaridade como a

[...] síntese de duas ou mais disciplinas, transformando-as num novo discurso, numa nova linguagem e em novas relações estruturais e, ainda, a transdisciplinaridade como o reconhecimento entre vários aspectos da realidade. Trindade (2008), ao abordar o conceito de interdisciplinaridade, explica que existe dificuldade em elaborá-lo, em especial, por estar ligado mais a atitudes. Apesar desta dificuldade, de forma simplificada, apresentar-se como conceito: “Interação existente entre duas ou mais disciplinas [...] interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização...” (MICHAUD, 1972 apud FAZENDA, 1996, p. 27). Enfim, a interdisciplinaridade refere-se à interação entre disciplinas, que vai desde conceitos até sua organização (UEPG, 2015, p. 18).

Assim sendo, este documento ressalta mais outras duas perspectivas que demonstram afinidade para com a interdisciplinaridade, ou, que podemos considera-las complementares, são elas, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Assim,

[...] D’Ambrósio (2012) sugere que a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade sejam utilizadas, mas sejam subordinadas à transdisciplinaridade - de forma a propiciar uma efetiva ampliação do conhecimento. Isso porque o autor entende a transdisciplinaridade como um “enfoque holístico ao conhecimento que procura levar a essas consequências que se apoiam na recuperação das várias dimensões do ser humano para a compreensão do mundo na sua integralidade.” (D’AMBROSIO, 2012, p. 2). Para o autor a finalidade da educação é: propiciar a compreensão do mundo em sua totalidade. E, muitas vezes, um ensino organizado em disciplinas pode prejudicar esse entendimento, uma vez que o conhecimento fica subdividido em compartimentos isolados, incomunicáveis. É preciso retirar o conhecimento deste isolamento para ampliá-lo a partir desse trabalho transdisciplinar, que possibilitará a compreensão do mundo em sua totalidade, em especial ao aprimorar um olhar crítico-reflexivo para a sociedade contemporânea (UEPG, 2015, p. 18).

Se faz mister reforçar a ideia de que a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade constituem possibilidades metodológicas que estão em função da transdisciplinaridade enquanto abordagem da realidade, assim, podemos compreender nas primeiras o caminho para que possamos acessar a totalidade, compreendida na transdisciplinaridade. Desta forma, podemos considerar que a docência só pode ser emancipadora, quando consegue romper com as limitações impostas pela disciplinaridade.

A questão proposta, também surge em decorrência das discussões sobre as dificuldades encontradas na formação do professor para o ensino das Artes, citando o contexto da década de 1980, quando muitos pesquisadores se dedicavam a este debate, em meio a uma realidade conturbada, quando se discutiam o entendimento de termos e conceitos, além das peculiaridades existentes entre a formação do bacharel e do licenciado. Tais questões são trazidas à discussão neste Projeto Pedagógico, com o intuito de reforçar a reflexão sobre a história da Arte Educação no Brasil e o debate dos intelectuais da área e, ainda, com o intuito de instigar a reflexão no momento de sua publicação e no decorrer dos anos subsequentes. Assim,

Ao adotar uma abordagem crítica é preciso ter claro a possibilidade de transformações. Refletir sobre a ação transformadora na sociedade, nos reporta às ideias de Paulo Freire (1987, p. 121), em especial a de que: “[...] fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que faz é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação.” Desta forma, a práxis é constitui-se da ação entre teoria e prática. Neste sentido, ao se pensar na arte, é preciso refletir sobre sua teoria e prática, podendo fazer o caminho prática – teoria – práxis em busca de transformações no meio social. Assim, todo o processo se dá em momentos alternados de prática – teoria – práxis, desempenho pedagógico e de intervenção, caracterizam a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado e em consonância com todas as disciplinas de cada série, como modo de apreensão e compreensão dos fenômenos relevantes da sala de aula e do processo de ensino/aprendizagem nos diferentes espaços educacionais, num movimento dialético de construção e reconstrução, de criação e recriação na busca da consolidação do desempenho profissional desejado. Essa dimensão praxiológica afirma a identidade da Licenciatura em Artes Visuais (UEPG, 2015, p. 20).

É desta forma que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, é concebido neste Projeto Pedagógico. Além de ressaltar a importância dos processos, da teoria e da prática, exalta e reafirma a importância dos indivíduos envolvidos com este PPC, os docentes e discentes. Desataca-se, ainda, postura que estes precisam assumir diante deste documento e do curso do qual fazem parte, uma postura crítica e ativa diante da dinâmica que o mundo apresenta e da complexidade que a formação docente e a arte apresentam.

Novamente visualiza-se a preocupação da formação do professor que vai trabalhar com a arte, campo abrangente e complexo, especialmente na atualidade. Ao se pensar nessa formação que contemple os

aspectos relacionados à formação do professor, da formação do artista, o curso de Artes Visuais da UEPG apresenta a proposta de formar o professor/pesquisador-artista, que poderá atuar no ensino das Artes Visuais nos âmbitos formais e não formais. Hernandez (2005) ao referir-se à formação do professor, sugere que a formação docente deva ser revisada, em especial, para estabelecer um diálogo entre o que ocorre dentro e fora da escola. E explica que: “para enfrentar essas mudanças, é necessário um projeto de formação inicial de professores que possibilite a construção de cada futuro docente como profissional crítico da educação”. (HERNANDES, 2005, p. 27). Essa formação deve partir das experiências dos alunos, suas ideias, interrogações, concepções. Desta forma, deve promover a visão de conjunto da realidade mediante a possibilidade de fazer permanentes associações das diferentes dimensões curriculares, levando a uma visão global e não fragmentada desta realidade, permite assim, a articulação orgânica de conteúdos interagindo nas diferentes áreas do conhecimento sejam elas o ensino, a produção artística e ou a reflexão crítica estética e filosófica (UEPG, 2015, p. 21).

Em concordância com esta concepção, fora adotada como fundamento para a elaboração da nova Matriz Curricular, a Teoria Crítica do Currículo. As disciplinas passaram por uma revisão e adequação, inclusive algumas mudaram de nome, outras foram incluídas, em acordo com as demandas dos docentes, discentes e para se ajustarem as recomendações contidas no Processo no 571/12, Parecer CES/CEE no. 13/12, de 11 de abril de 2012 (UEPG, 2015). Este Parecer ainda se mostra atual, no que diz respeito a necessidade de ampliação e adequação do espaço físico ocupado por este curso de licenciatura e a ampliação do quadro docente.

Este documento afirma que uma das demandas apresentadas pelos discentes egressos, dizia respeito a dificuldade que encontraram de relacionar o conhecimento adquirido na academia com a prática docente na escola. Então, os professores do curso reunidos e após várias análises e discussões, propuseram duas alternativas que poderiam contribuir para sanar este problema, ou seja, o estágio supervisionado passaria para a responsabilidade do Departamento de Artes (até este momento a disciplina estava sob o controle do hoje extinto Departamento de Métodos e Técnicas-DEMET/UEPG) e a criação da Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais, ofertada nos quatro anos do curso, a qual estanciará no Eixo-Pesquisa e Ensino de Artes Visuais.

O eixo Pesquisa e Ensino de Artes Visuais têm como princípio educativo articular os saberes específicos da formação em Artes Visuais e os saberes pedagógicos, abrangendo a História das Artes Visuais, a Leitura de Imagem e os Processos Poéticos através de projetos em diferentes campos epistemológicos de pesquisa.

Possibilitará o delineamento e procedimentos metodológicos que viabilizem a formação do pesquisador e professor diante de sua própria iniciação para a prática educativa da docência, aliando ensino, pesquisa e extensão com processos colaborativos, numa constante intervenção pedagógica pela investigação-ação em instituições educativas formal, não formal e informal - num percurso de aprender a ensinar e aprender a pesquisar na universidade e nos espaços educacionais, culturais e artísticos em sua complexidade. Também este eixo irá articular com os Estágios, o Trabalho de Conclusão de Curso (OTCC), e as produções e práticas artísticas em sua forma horizontal e vertical do currículo (UEPG, 2015, p. 24).

A organização da Matriz Curricular em eixos, não configura um engessamento ou uma compartimentação do conhecimento, pois os autores deste PPC, tomaram o cuidado de deixar clara a ideia e a necessidade de uma dialogicidade constante entre eixos, possibilitando um fluxo cíclico no qual o conhecimento das Artes Visuais perpassa por todos os eixos.

Com relação a finalidade do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, podemos verificar neste Projeto Pedagógico que

O curso de Licenciatura em Artes Visuais tem como principal objetivo formar o docente com competências visuais (percepção, reflexão e potencial criativo) e pedagógicas que permitam sua atuação crítica e reflexiva no Ensino das Artes Visuais. Por ser um curso de licenciatura sua ênfase será na formação do docente, contudo, entende-se que um docente de Artes Visuais deve receber formação artístico-visual para desenvolver trabalhos artísticos, bem como, elaborar pesquisas para atender seu papel de docente e de artista, formando assim o professor/pesquisador-artista (UEPG, 2015, p. 27).

Considerando a formação acima descrita, o campo de atuação do egresso é caracterizado por uma dimensão que vai além da docência, possibilitando ao licenciado a atuação em várias áreas que as competências adquiridas permitem. Porquanto,

O curso visa à formação de docentes em Artes Visuais com competências visuais e pedagógicas que permitam sua atuação crítica e reflexiva no ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no ensino formal, não formal e informal, Educação de Jovens e Adultos e na Educação Inclusiva. O Licenciado poderá, ainda, atuar em projetos e pesquisas ligadas à sua área de atuação. Enfim, o Licenciado em Artes Visuais poderá atuar em áreas correlatas onde se façam necessários saberes específicos e habilidades desenvolvidas durante o curso e ainda, em situações onde o potencial criativo e as técnicas artísticas desenvolvidas possam ser aproveitados. Poderá também propor, desenvolver e coordenar projetos em instituições públicas e ou privadas, entre outras ações (UEPG, 2015, p. 28).

Desta forma, o supracitado documento, salienta que o egresso apresente a capacidade de relacionar os saberes da Arte e da Educação, além de uma docência consciente, sensível e crítico-reflexiva no ensino formal e não formal. Na sociedade este profissional precisa desempenhar a Educação e a Arte com relevância, assumindo a postura de um agente comprometido com a transformação do meio social, educacional e artístico, assumindo-se como professor/pesquisador-artista (UEPG, 2015). Princípios que demonstram a atualidade do supracitado imperativo categórico proposto por Marcuse (2016, p. 22), “as coisas têm de mudar”!

Com relação ao perfil do professor formador, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 1/2002) como pressupostos legais para a caracterização deste profissional, como por exemplo valores éticos, sociais, científicos, culturais, dentre os quais destacamos o desenvolvimento de hábitos colaborativos e trabalho em equipe. Também é importante ressaltar as seguintes normativas deliberadas em colegiado:

Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos discentes; Atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados; Fortalecer a docência como base da formação, relacionando teoria e prática; Promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos; Cumprir as normas da instituição, do Departamento, do Colegiado; Integrar-se e colaborar com a instituição, com o Departamento, com o Colegiado e nos trabalhos em equipe, quando solicitados; Participar de reuniões, programações, eventos e demais atividades, quando solicitado; Atender às demandas do Colegiado de Curso e do Departamento, em questões pertinentes a reuniões gerais e aos projetos de ensino, pesquisa e extensão; Articular os conteúdos e disciplinas didático-pedagógicas da Licenciatura com a área de Artes Visuais; Demonstrar conhecimento específico e didático-pedagógico da disciplina que ministra; Manter coerência entre o que se estabelece como formação acadêmica e o perfil para o futuro professor de Artes Visuais delineado no projeto pedagógico; Demonstrar capacidade de reflexão e ação sobre diferentes práticas pedagógicas diante de cada conteúdo específico; Empenhar-se para a integração dos conteúdos das disciplinas que envolvem os eixos temáticos, bem como, do Projeto das Disciplinas Articuladoras (UEPG, 2015, p. 33).

As normativas acima descritas demonstram a preocupação do Colegiado de Artes Visuais com o comprometimento dos professores, pois podemos

perceber que em síntese, estas normas, recomendam o engajamento dos professores formadores para com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, e para com as suas premissas.

Com relação aos Componentes Curriculares, percebemos que este Projeto Pedagógico (UEPG, 2015, p. 34), em consonância com a legislação, apresenta 4 (quatro) eixos organizados no seguinte formato:

- Pesquisa e Ensino de Artes Visuais: reunindo 17 (dezesete) disciplinas;
- Teoria e História das Artes Visuais: reunindo 6 (seis) disciplinas;
- Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais: reunindo 10 (dez) disciplinas;
- Fundamentos e Práticas Educacionais: reunindo 5 (cinco) disciplinas;

Os quatro eixos aqui apresentados congregam um total de 38 (trinta e oito) disciplinas. E, para corresponder aos anseios desta tese, nos focaremos no primeiro eixo acima descrito, Eixo-Pesquisa e Ensino de Artes Visuais, o qual está organizado seguindo o arranjo de 19 (dezenove) disciplinas, como demonstramos abaixo:

1. Eixo-Pesquisa e Ensino de Artes Visuais (UEPG, 2015):

- 1.1. História das Artes Visuais I: 102 (cento e duas) horas (1º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral;
- 1.2. Introdução às Arte Visuais: 68 (sessenta e oito) horas (1º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral;
- 1.3. Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais I: 68 (sessenta e oito) horas (1º ano) – Formação Específica Profissional;
- 1.4. Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I: 68 (sessenta e oito) horas (1º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral/Disciplina Articuladora;
- 1.5. História das Artes Visuais II: 102 (cento e duas) horas (2º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral;
- 1.6. Arte e Tópicos Educacionais: 68 (sessenta e oito) horas (2º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral;
- 1.7. Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II: 68 (sessenta e oito) horas (2º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral/Disciplina Articuladora;

- 1.8. História das Artes Visuais III: 102 (cento e duas) horas (3º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral;
- 1.9. Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais II: 68 (sessenta e oito) horas (3º ano) – Formação Específica Profissional;
- 1.10. Estágio Curricular Supervisionado I: 204 (duzentas e quatro) horas (3º ano) – Formação Específica Profissional;
- 1.11. Laboratório de Licenciatura em Artes Visuais: 51 (cinquenta e uma) horas (3º ano) – Disciplina de Diversificação ou Aprofundamento;
- 1.12. Didática e Metodologia do Ensino de Artes Visuais I: 68 (sessenta e oito) horas (3º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral/Disciplina Articuladora;
- 1.13. Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais III: 68 (sessenta e oito) horas (3º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral/Disciplina Articuladora;
- 1.14. História das Artes Visuais IV: 102 (cento e duas) horas (4º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral;
- 1.15. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso: 34(trinta e quatro) horas (4º ano) – Formação Específica Profissional;
- 1.16. Didática e Metodologia do Ensino de Artes Visuais II: 68 (sessenta e oito) horas (4º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral/Disciplina Articuladora;
- 1.17. Estágio Curricular Supervisionado II: 204 (duzentas e quatro) horas (4º ano) – Formação Específica Profissional;
- 1.18. Diálogos entre Arte e Ciência: 68 (sessenta e oito) horas (4ºano) – Disciplina de Diversificação ou Aprofundamento;
- 1.19. Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais IV: 68 (sessenta e oito) horas (4º ano) – Disciplina de Formação Básica Geral/Disciplina Articuladora.

Como podemos observar este Eixo totaliza uma carga horária total de 1.649 (mil, seiscentas e quarenta e nove) horas, de um total de 3.328 (três mil, trezentas e vinte e oito) horas que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG prevê, ou seja, aproximadamente 49,5% (quarenta e nove e meio por cento) da carga horária total deste curso é dedicada à Pesquisa e ao Ensino de Artes Visuais. E, ainda, podemos somar a carga

horária do supracitado Eixo, as Atividades Complementares, que devem somar 200 (duzentas) horas de atividades diversificadas em pesquisa, extensão e ensino, com o objetivo complementar a formação do acadêmico. Assim, é possível constatar que a carga horária total dedicada à Pesquisa e ao Ensino de Artes Visuais, passa a totalizar 1.849 (mil, oitocentas e quarenta e nove) horas, correspondendo a aproximadamente 55,5% (cinquenta e cinco e meio por cento) da carga horária total do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG.

Com relação a articulação, podemos constatar que este Projeto Pedagógico, instituiu 6 (seis) disciplinas como Articuladoras, como demonstrado anteriormente. Mas, para facilitar a visualização estão destacadas e enumeradas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Disciplinas articuladoras do curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG

Nº	DISCIPLINA	ANO/SÉRIE	C/H
1	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I	1º	68
2	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II	2º	68
3	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais III	3º	68
4	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais IV	4º	68
5	Didática e Metodologia do Ensino de Artes Visuais I	3º	68
6	Didática e Metodologia do Ensino de Artes Visuais II	4º	68
CARGA HORÁRIA TOTAL			408

Fonte: Adaptado de: UEPG. RESOLUÇÃO CEPE Nº 001, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2015.

Este conjunto de Disciplinas Articuladoras totalizam uma carga horária de 408 (quatrocentas e oito) horas, as quais consideramos uma carga horária que gera boas expectativas. Desta forma, para um aprofundamento que proporcione um melhor entendimento das propostas para cada uma dessas disciplinas, voltemo-nos às respectivas Ementas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Disciplinas articuladoras do curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG e suas ementas

DISCIPLINA	EMENTA
Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I	O profissional da Licenciatura em Artes Visuais no contexto social. Estudo sobre a história do ensino da arte Geral em sua dimensão social, política e econômica. Estudo, organização e prática do ensino de Artes Visuais no cotidiano escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Pesquisa, praxis e desenvolvimento de Projeto Articulador interdisciplinar para o ensino de Artes Visuais com temas ligados aos conteúdos das disciplinas do 1º ano/série do curso.
Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II	Estudo sobre a história do ensino da arte no Brasil em sua dimensão social, política e econômica. Estudo, organização e prática do ensino de Artes Visuais no cotidiano escolar no Ensino Fundamental. Pesquisa, praxis e desenvolvimento de Projeto Articulador interdisciplinar para o ensino de Artes Visuais com temas ligados aos conteúdos das disciplinas do 2º ano/série do curso.
Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais III	Análise crítica sobre questões políticas e legislativas que regulamentam o ensino da arte e material didático da área de Artes Visuais. Estudo, organização e prática do ensino de Artes Visuais no cotidiano escolar no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Pesquisa, praxis e desenvolvimento de Projeto Articulador interdisciplinar para o ensino de Artes Visuais com temas ligados aos conteúdos das disciplinas do 3º ano/série do curso.
Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais IV	Análise crítica sobre questões políticas e legislativas que regulamentam o ensino da arte e material didático da área de Artes Visuais. Estudo, organização e prática do ensino de artes visuais em espaços educacionais formais e não formais. Pesquisa, praxis e desenvolvimento de Projeto Articulador para o ensino de Artes Visuais com temas ligados aos conteúdos das disciplinas do 4º ano/série do curso.
Didática e Metodologia do Ensino de Artes Visuais I	Didática e Metodologia de ensino das Artes Visuais na perspectiva teórico pedagógica crítica em contraponto com as Teorias Pedagógicas Tradicionais. Alternativas didáticas e metodológicas de ensino e aprendizagem sob diferentes autores. Observação e entrevista com relatórios em espaços educativos no Ensino Fundamental e Educação Infantil escolar e não escolar. Construção do Projeto de estágio supervisionado para intervenção pedagógica nos espaços educacionais.
Didática e Metodologia do Ensino de Artes Visuais II	Didática e Metodologia de ensino das Artes Visuais na perspectiva teórico-prática crítica em contraponto com as Teorias Pedagógicas Tradicionais. Caminhos metodológicos de ensino e aprendizagem sob a visão mais contemporânea de ensinar e de aprender a aprender Artes Visuais. Observação e entrevistas em espaços educativos de Ensino Médio e educação para a diversidade e inclusão. Construção do Projeto de estágio supervisionado para intervenção pedagógica nos espaços educacionais.

Fonte: Adaptado de: UEPG. Resolução CEPE Nº 001, de 23 de fevereiro de 2015.

Ao observarmos o quadro acima, conseguimos visualizar mais amplamente a finalidade das Disciplinas Articuladoras. Em termos gerais podemos considerar que estas disciplinas tem como finalidade a formação do futuro professor de Artes Visuais numa perspectiva Crítica, preparando-o para uma docência crítica, ativa e contextualizada. Portanto, devemos ter em mente que não pode haver docência crítica, ativa e contextualizada sem pesquisa, sem engajamento, sem conscientização. E, como afirma Freire (1979), que a realidade é desvelada na medida em que nos conscientizamos e que o

intelectual só o é quando vivencia a realidade onde está inserido, ou seja, quanto mais conscientização, mais autoridade temos ao anunciar e denunciar, e ainda mais, não há conscientização fora da *práxis*. É desta forma que as Disciplinas Articuladoras vibram em nossas mentes, como uma música que nos convida ao baile, assim,

A disciplina articuladora é que se firma no conhecimento como um todo e não apenas uma parcela deste, assim, propiciará espaço de discussão entre os conteúdos de todas as disciplinas do curso. Este espaço de discussão deve ter como objetivo propiciar um ambiente interdisciplinar onde o aluno possa relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas de forma que compreenda as dimensões teórico-práticas destas e que a possa relacioná-las com sua futura prática docente. Essa articulação será realizada de forma horizontal e vertical. No sentido horizontal será realizada em cada série, contando com a efetiva participação dos professores que atuam nesta. No sentido vertical, prevê possibilidades de articulação entre os quatro anos do curso. Para o desenvolvimento da disciplina articuladora será necessário que um (a) professor (a) assuma a coordenação deste trabalho, sendo este, o ministrante desta disciplina. Sugere-se a inclusão de uma carga horária específica para todos os professores que atuarem no projeto desenvolvido na disciplina articuladora, e não apenas para seu coordenador. Sugere-se, ainda, que cada ano tenha um coordenador distinto, o que tornará o trabalho ainda enriquecedor (UEPG, 2015, p. 60).

Infelizmente, ao escutarmos esta bela música, sentimo-nos inquietos para o baile, mas encontramos uma grande dificuldade de poder participar plenamente, pois encontramos vários obstáculos que nos impedem demonstrar o potencial que temos ao lado dos nossos pares. Entre essas dificuldades, encontramos um salão apertado que não comporta muitas pessoas, onde o assoalho apresenta os desgastes dos anos, onde os músicos precisam tocar, dançar, receber o público, despachar documentos, limpar o salão, etc. Nesta analogia, o salão é a IES, os músicos são os professores, o público são os acadêmicos.

Ora, mesmo que analisemos a atual situação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, de maneira desapassionada perceberemos que o seu Projeto Pedagógico demonstra um potencial gigantesco, mas na prática não é dado ao seu corpo docente e discente condições para que este documento seja colocado em prática em sua totalidade e complexidade. Neste contexto, os recursos físicos e humanos são ínfimos por causa do menosprezo que o Estado devota a educação pública.

Voltando à articulação presente no Projeto Pedagógico, verifica-se que

Em todas as séries do curso a disciplina articuladora terá a função de articular os conhecimentos em sua forma interdisciplinar através de projetos que interconectam a totalidade dos conhecimentos possíveis na série. Assim sendo, a disciplina articuladora em colaboração com as demais disciplinas e respectivos professores e acadêmicos irão construir projetos interdisciplinares que contemplem os conteúdos/conhecimentos das disciplinas tanto na 1ª, como nas 2ª, 3ª e 4ª séries, de forma interdependentes entre si. Terá como foco o ensino e a aprendizagem das Artes Visuais visando à formação inicial de professores para atuarem com a docência na Educação Básica - aliando ensino, pesquisa e extensão na formação específica e na formação pedagógica. Esta formação poderá ser expandida em cada série com as disciplinas pedagógicas e específicas da formação e ação, com reflexos para a posterior realização de intervenção pedagógica pelos acadêmicos em diferentes modalidades de ensino como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação Especial, de inclusão social em espaços educacionais Formais e não Formais (UEPG, 2015, p. 60).

É importante ressaltar o que diz o texto aqui analisado, no que se refere aos Projetos Interdisciplinares que deverão ser construídos pelos docentes e discentes de forma a interconectar os conhecimentos que estanciam em cada série/ano. Com base nos pressupostos teóricos a que nos dedicamos em nossa carreira acadêmica, inclusive nesta tese, e nos pressupostos teóricos deste Projeto Pedagógico, sentimo-nos muito à vontade em reafirmar que não existe possibilidade de elaboração e execução de Projetos Interdisciplinares sem integração e colaboração entre os indivíduos. Então, neste momento emerge diante de nós o imperativo categórico das Disciplinas Articuladoras: São imprescindíveis o reconhecimento da complexidade da totalidade, pensamento transdisciplinar, integração, colaboração e *práxis*!

CAPÍTULO 7

AS PRÁTICAS ARTICULADORAS E O PROJETO ARTICULADOR CRÍTICO E TRANSDISCIPLINAR: O CASO DE UMA PROPOSIÇÃO EMANCIPADORA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS (ESTUDO DE CASO)

Para iniciar este capítulo precisamos retornar ao ano de 2017, quando fomos incumbidos de ministrar a Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Ocasão em que iniciamos as nossas reflexões sobre a finalidade da disciplina e da articulação de conhecimentos no supracitado curso.

Quando iniciamos os nossos trabalhos nesta disciplina, durante nossos estudos e preparamentos de aulas, percebemos o quanto estávamos e ainda estamos marcados pelo paradigma disciplinar, desta forma, percebemos que não seria um processo fácil de desconstrução. Então, nos primeiros momentos com a turma tivemos a certeza de que este processo de desconstrução não seria fácil, pois estávamos diante de um grupo de jovens que em sua grande maioria eram recém saídos do Ensino Médio e por isso estavam habituados com a divisão do conhecimento em disciplinas, ou melhor dizendo, este modelo tradicional era o que eles conheciam e vivenciaram desde a infância. Isso não era uma exclusividade destes acadêmicos, pois nós todos crescemos em uma sociedade marcada pelo paradigma da disciplinaridade.

Esta constatação só foi possível por meio do diálogo com os acadêmicos, de modo que, será uma constante em nossas aulas. Ora,

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressurte, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*.⁶³ Daí, que dizer a palavra verdadeira

⁶³ Palavra----ação/reflexão----= Práxis (FREIRE, 1987, p.44).

seja transformar o mundo.⁶⁴ [...] Não é no silêncio⁶⁵ que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é *práxis*, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p. 44).

Ao passo que, aquilo que muitos poderiam encarar como dificuldades, conseguimos visualizar como um grande desafio, ou melhor dizendo, uma grande oportunidade de poder contribuir para a formação inicial dos indivíduos envolvidos naquele contexto, dando-lhes espaço de fala.

Então, naquele contexto iniciamos as reflexões a partir de uma discussão sobre a ementa da Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I de forma contextualizada, de modo a instigar os acadêmicos a pensarem criticamente sobre a sociedade, ensino de Artes Visuais e sobre a formação do professor de Artes Visuais. Questão de suma importância para que estejamos sempre conscientes de que não se pode abordar a Educação sem considerar a Sociedade.

Outro ponto que abordamos em nossas reflexões com os acadêmicos era a Cultura, questão fundamental para os estudos sobre educação, arte educação e formação do professor de Artes Visuais, pois a partir destas reflexões os acadêmicos poderiam perceber que todos nós nascemos dentro de um contexto cultural que exerce forte influência em nossa formação enquanto indivíduos.

Consideramos importante salientar que as reflexões realizadas nas aulas desta disciplina, foram sempre dialogadas, pois uma de nossas proposições era a desconstrução do modelo tradicional de ensino/aprendizagem onde existe um distanciamento entre o docente e os discentes, como uma divisão social, onde é possível perceber uma hierarquização. Nossa proposição recusava qualquer forma de hierarquização e nos colocávamos como um colega que iniciou a caminhada há mais tempo e que ali estava como um colaborador mediador. E,

⁶⁴ Algumas destas reflexões nos foram motivadas em nossos diálogos com o prof. Ernani Maria Fiori (FREIRE, 1987, p.44).

⁶⁵ Não nos referimos, obviamente ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele “afastando-se” para “admirá-lo” em sua globalidade, com ele, por isto, continuam. Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nela se encontrem “molhados” de realidade e não quando, significando um desprezo ao mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de “esquizofrenia histórica” (FREIRE, 1987, p.44).

desta forma o estímulo para que todos participassem ativamente das aulas dialogadas era uma constante.

Neste íterim, a experiência que adquirimos na docência no Ensino Superior no ano de 2015, no Ensino Fundamental em 2016, e em um voluntariado realizado no mesmo ano numa Unidade de Acolhimento Adulto/Lar Institucional para Adultos com deficiência intelectual e/ou transtorno mental (citado no capítulo I), constituíram casos que contribuíram para o nosso arcabouço de conhecimento, o qual corroborou (e ainda corrobora) significativamente para com as reflexões sobre a sociedade, a cultura, a Educação e o ensino de Artes Visuais, que realizamos com o grupo de acadêmicos.

Dentre aqueles casos, destacamos 6 (seis) que serão comentados logo a seguir em função de suas características peculiares e possibilidades de reflexão: o primeiro caso já foi relatado no primeiro capítulo desta tese, trata-se do caso do jovem que havia sido criado com galinhas.

O segundo caso ocorreu em uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, onde trabalhávamos com alunos de uma turma de 8º ano, quando, a partir do ensino de Artes Visuais, considerando os elementos básicos da comunicação visual e a história das Artes Visuais/Movimento Realista, assim, propomos aos alunos uma atividade constituída por uma produção de desenho utilizando aqueles conhecimentos de forma contextualizada.

Um dos desenhos chamou-nos a atenção em função da sua força expressiva, a qual parecia denunciar uma psique em agonia. Então, mostramos este desenho a outros professores que se impressionaram com aquela produção, e a partir da sua observação comentaram que haviam percebido algumas mudanças no comportamento daquele aluno. Em seguida, encaminhamos este caso até à equipe pedagógica que ficou perplexa diante do exposto e do desenho, logo, após dialogarmos consideramos importante acionar o Conselho Tutelar do Município, que ao receber a nossa solicitação veio até à Escola e não demorou em entrar em contato com a família daquele aluno para investigar o que poderia estar ocorrendo. Constatou-se que o mesmo morava com os avós e que vivenciava violência doméstica quando passava os finais de semana na casa de sua mãe e padrasto. Por fim, o Conselho Tutelar determinou acompanhamento psicológico para aquele aluno, além de outras medidas que não tomamos conhecimento. O desenho ficou sob a guarda do Conselho Tutelar do Município.

O terceiro caso ocorreu na mesma escola, também em uma turma de 8º ano. Um aluno muito inquieto, tratado como indisciplinado por alguns professores, sempre indo de mesa em mesa, conversava com todos os colegas, uma figura “boa praça” sempre querendo ajudar os colegas, sempre querendo ser agradável com todos, além de muito conversador. Percebemos que em sua “indisciplina” sempre estava atento as nossas aulas, mesmo quando parecia não estar prestando a atenção nos surpreendia com uma reflexão oportuna. Foi durante uma proposta de atividade prática que este aluno fez emergir a sua história a partir de um desenho que sintetizava eventos que o impactaram profundamente. Sua narrativa visual abordava o tratamento contra o câncer que a sua mãe precisou se submeter, a crise financeira que a família passava que o levou com a sua mãe a se hospedarem na casa da avó que ficava em outra cidade, o seu pai cuidando dos filhos mais velhos, além do divórcio dos pais, a cura e o namorado da mãe, a rejeição sofrida e o seu retorno à tutela paterna.

O quarto caso, ocorreu na supracitada escola, em uma turma de 9º ano, onde um aluno estava assumindo a sua homossexualidade, também estava buscando um tratamento hormonal para afinar o seu corpo físico com a sua orientação de gênero, além disso, estava solicitando a mudança do seu nome social. Este aluno sofria *bullying* na escola diariamente, mas assumia uma postura reativa se impondo através da violência. A equipe pedagógica e alguns professores constituíam para este aluno um grupo de acolhimento e confiança, pois ele não era compreendido por sua família que se resumia ao seu progenitor. E, em função deste caso, durante as horas dedicadas ao planejamento na escola, tivemos a oportunidade de dialogar com alguns professores que compartilharam conosco suas histórias de vida, como por exemplo um professor que assumiu a sua homossexualidade somente aos 60 (sessenta) anos de idade, mesmo tendo consciência de que não era heterossexual desde a infância.

O quinto caso, também aconteceu no mesmo campo de atuação, com uma turma de 8º ano, onde um aluno fez (as escondidas) algumas intervenções não autorizadas em alguns “autorretratos” realizados com grafite que estavam expostos na escola. Eram desenhos muito bem realizados, ao ponto de nos impressionar pela tamanha qualidade, considerando que haviam sido realizados por alunos de 7º ano durante as aulas de Artes na escola. Quando a diretora daquela escola percebeu as intervenções realizadas, ou melhor dizendo, os

danos causados naqueles desenhos, foi de turma em turma para tentar descobrir quem era o culpado. Até que chegou na turma supracitada, na qual estávamos no desempenho de nossa função, e após conversar com a turma saiu da sala para continuar aquela investigação. Logo em seguida, os alunos nos confidenciaram quem havia realizado as intervenções danosas, embora engraçadas, nos autorretratos. Foi quando aconselhamos o aluno a assumir o seu erro, justificamos a ele que assim estaria agindo de maneira amadurecida e que a falta praticada seria substituída pela oportunidade de reparação. Após um momento de introspecção, o aluno manifestou concordar conosco.

Então, acompanhamos este aluno até a sala da diretora, a qual nos recebeu e escutou a confissão do aluno. Como forma de reparação a diretora incumbiu este aluno de restaurar, sob a nossa orientação, as obras que foram prejudicadas. Durante o restauro descobrimos que aqueles autorretratos não eram de fato autorretratos, pois, constatamos que na realidade eram fotografias que foram convertidas ao aspecto de grafite por algum software de edição de imagens, e que haviam passado por uma intervenção a lápis grafite pelos alunos sob a orientação da professora de Artes. Em suma, a intervenção não autorizada e censurada ocorreu sobre uma intervenção autorizada e apreciada que simulava o que não era, um autorretrato em lápis grafite.

O sexto caso, também aconteceu em 2016, mas no Ensino de Jovens e Adultos-EJA, no período noturno, quando estávamos ministrando a Disciplina Arte do Ensino Fundamental. A turma era constituída por jovens menores de idade que eram supervisionados pelo Conselho Tutelar do Município, trabalhadores e desempregados que estavam estudando para retornarem ao mercado de trabalho com mais qualificação. Também haviam crianças que eram trazidas pelos pais que estavam estudando. Havia um senhor, o mais idoso da turma, era alcoolista e raras vezes foi para a aula sem estar alcoolizado, era muito participativo e comprometido com os estudos, estava desempregado há alguns anos e precisava retornar ao mercado de trabalho para poder se aposentar. Ficava indignado ao ver a indisciplina e falta de compromisso de alguns de seus colegas.

Numa noite, durante a aula eis que um rapaz entrou na sala de aula, a porta era no fundo da sala, e colocou-se a encarar-nos, parecia que queria nos intimidar. Continuamos os diálogos com a turma até que ele se sentou, o tratamos com

naturalidade e solicitamos que se apresentasse, e logo ele desfez a feição de intimidação e passou a participar da aula e até mostrou-nos o seu caderno de desenho com vários desenhos no estilo grafite/arte de rua. Percebemos que sempre que este rapaz chagava nas aulas, os garotos que eram supervisionados pelo Conselho Tutelar ficavam muito eufóricos. Aquele sempre entregava alguma coisa para eles, o que nos deixou em estado de alerta. Passaram alguns dias e o seu nome não havia sido inserido na listagem de alunos.

Numa noite, durante o intervalo comentamos com outros professores sobre o que havíamos observado em sala de aula, quando uma professora que estava há muitos anos trabalhando naquela instituição nos disse com muita naturalidade que “ele e a esposa se matriculam em algumas disciplinas para vender drogas aqui na escola, eles nunca concluem os estudos”. Após esta informação sentimo-nos a vontade para proibir a sua frequência nas aulas de Artes até que estivesse devidamente matriculado. E com relação ao tráfico de drogas, havia apenas a suspeita de que ele pudesse ser um pequeno vendedor.

Os casos aqui expostos, como afirmado anteriormente, foram propiciadores de várias reflexões com o grupo de acadêmicos, e fizeram emergir vários temas relacionados aos conteúdos previstos na ementa da Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I. O estudo de casos representa uma abordagem diferente da abordagem tradicional, onde os temas são estudados isoladamente e desconexos da vida, faltando-lhes concretude.

Nossa proposta partiu da premissa de rompimento, ora, buscamos romper com os paradigmas instituídos historicamente, assim, os casos fizeram emergir temas que corroboraram com o debate e com a articulação dos conteúdos que constituem a ementa da disciplina. Por exemplo, alguns temas que emergiram naqueles diálogos são: acolhimento, alcoolismo, aprendizagem, Arte, Artes Visuais, autocrítica, autonomia, bullying, castigo, classe social, colaboração, comportamento, comunidade, comunidade escolar, confiança, crítica, cultura, diálogo, disciplina, docência, drogas, economia, economia familiar, educação, educação especial, empatia, emprego, engajamento, ensino, ensino/aprendizagem das Artes Visuais, ensino, ensino público, ética, família, formação, formação contínua, formação continuada, fraternidade, gênero, hiperatividade, inclusão, indisciplina, legislação, LGBTQIA+, machismo, marginalização, patriarcalismo, periferia, pesquisa, pobreza, política, políticas

públicas da educação, preconceito, professor, psicologia, psicologia da educação, qualidade da educação, relação professor/aluno, respeito, socialização, sociedade, violência, entre tantos outros.

Durante a Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I, no ano letivo de 2017, realizamos estudos teóricos, seminários temáticos a partir dos estudos realizados, além de rodas de diálogo sobre as demais disciplinas que os acadêmicos estavam cursando e sobre as suas produções artísticas. Entre as teorias estudadas e debatidas, estavam a Teoria Crítica e a Teoria Pedagógica de Paulo Freire, além de estudos sobre a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho/PEPT, proposta pelo professor espanhol Dr. Fernando Hernandez (Universidade de Barcelona/UB), e sobre a Pesquisa Colaborativa, proposta pela professora brasileira Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (Universidade Federal do Piauí/UFPI).

Neste contexto, inspirados pelas ideias do professor norte-americano Ph.D. Daniel L. Stuflebean (Western Michigan University/WMU) a avaliação era contínua e se caracterizou como avaliação formativa. Este processo avaliativo era marcado por uma perspectiva emancipatória que se complementava com a proposta da “espiral cíclica” de Carr e Kemmis (1988), conhecimento que trouxemos das nossas vivências em pesquisa como acadêmicos bolsistas no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no período de 2010 a 2012. Por fim os acadêmicos realizaram e avaliaram um Projeto de Oficinas de Artes Visuais para ser aplicado no Ensino Fundamental, considerando a transposição e articulação do conhecimento das Artes Visuais. Este projeto foi praticado/testado dentro daquele grupo acadêmicos, com a finalidade de avaliação, elencando seus pontos fortes e pontos fracos, observando seus aspectos gerais e considerando possíveis estratégias que pudessem corroborar com todo o processo, para que quando fosse aplicado no Ensino Fundamental estivesse o mais acertado possível. Mas, estávamos conscientes do inacabamento de um projeto com os supracitados fundamentos teórico-práticos.

Em 2018, acompanhamos esta turma, agora no segundo ano da graduação, pois ficamos responsáveis pela Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II. Por este motivo, pudemos dar continuidade a nossa proposta de romper com os modelos tradicionais da educação, possibilitando aos acadêmicos processos reflexivos dialogados.

Enfatizamos estudos e reflexões sobre o modo como a educação está organizada, sua finalidade dentro da sociedade capitalista e como isso repercute em nossas vidas, na arte, na formação docente, na formação do professor de Artes Visuais. Também reforçamos a importância de aprofundarmos o conhecimento sobre a disciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, assim como a importância da pesquisa colaborativa como possibilidade de construção do conhecimento na prática docente.

Considerando a proposta metodológica não tradicional adotada, desde o ano de 2017, já havíamos rompido com o paradigma da disposição tradicional da sala de aula, onde as mesas e cadeiras ficam enfileiradas diante do quadro/lousa e do professor, ao propor a disposição das mesas e cadeiras organizadas em semicírculo. Assim possibilitando uma interação muito mais significativa entre todos os indivíduos e ainda possibilitando fácil acesso e visualização do quadro/lousa, o qual se caracterizou como uma ferramenta imprescindível nos processos dialógicos reflexivos, onde registrávamos as falas, conceitos, questionamentos, onde realizávamos mapas conceituais que sintetizavam as discussões de cada aula, contribuindo para o processo contínuo de avaliação.

Outro aspecto deste processo de rompimento, ocorreu no ano letivo de 2018, quando optamos por dar um passo à frente no que diz respeito a organização da sala de aula e sobre a formação acadêmica do futuro professor, propomos um seminário sobre o livro *A Alegria de Ensinar* de autoria do professor Dr. Rubem Alves (Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP), e na data marcada para o início do seminário, os acadêmicos foram surpreendidos com a nossa proposta de realização deste evento à sombra de algumas árvores do campus universitário.

Esta proposta tinha como objetivos uma introdução ao pensamento daquele autor de forma crítica e dialogada, onde todos os acadêmicos iriam expor as suas impressões e questionamentos sobre a obra estudada, fazendo correlações com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, com a formação docente, com a identidade do professor de Artes Visuais, abrindo o diálogo para as questões políticas, sociais, culturais, etc., e ainda mais, estimular os acadêmicos a ocuparem os espaços físicos do Campus Universitário,

explorando-os, criando relações mais fortes com a instituição que é um espaço público e de interesse público, contribuindo para a constituição da identidade do acadêmico, levando-o a considerar que a Instituição Acadêmica não se restringe aos seus imóveis, e que estes constituem apenas uma parte dos recursos materiais. Ou seja, a Universidade é constituída principalmente pela comunidade acadêmica, a qual se constitui pela reunião de indivíduos que se unem por um propósito social.

Estas questões, discutidas de maneira descontraída, corroborou para evidenciar algumas proposições do Estatuto e Regimento Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG (UEPG, 2018), que dizem respeito a finalidade e as proposições da UEPG, que em síntese falam da construção de uma sociedade justa, ética e democrática, onde a liberdade seja uma realidade.

Infelizmente, alguns acadêmicos menosprezaram esta proposta de diálogo, preferiram se manter às margens da discussão, e quando eram chamados ao debate participavam de forma muito breve e superficial, demonstrando que possivelmente não haviam estudado o supracitado livro. Enquanto isso, os demais acadêmicos, que estavam comprometidos com aquele estudo, percebiam aquela postura descomprometida e tentavam suprir a lacuna deixada pelos primeiros.

Além dos estudos teóricos, foi proposto aos acadêmicos uma atividade, na qual, o grupo deveria elaborar um Projeto Articulador para o Ensino de Artes Visuais para o Ensino Fundamental, nos mesmos moldes da proposta que havia sido praticada em 2017. Mas, este projeto seria colocado em prática tendo como público os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em atenção a solicitação dos próprios acadêmicos do 2º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, que queriam retribuir uma Oficina de Música que aqueles outros haviam ofertado.

Percebemos que esta oportunidade de interação seria uma possibilidade de discutir com os grupos de acadêmicos, de ambos os cursos, sobre a questão da polivalência no Ensino de Artes, tema que constitui um dos debates sobre o ensino das Artes no Brasil, que professores, pesquisadores, Universidades e Associações se dedicam por ser uma questão política. Assim, abordar a questão da polivalência nas oficinas foi uma premissa categórica que fizemos questão de sustentar.

A elaboração do Projeto Articulador foi um processo autônomo dos acadêmicos, os quais elegeram os temas de modo a articular os conhecimentos tanto no sentido horizontal, dentro da série em curso, como verticalmente, estabelecendo diálogos com o conhecimento de outras séries, como estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG. Assim, os acadêmicos propuseram a participação de outros acadêmicos deste curso, do 1º e 3º anos, a fim de colaborarem na execução das oficinas que tiveram como temas: desenho, pintura, gravura, fotografia e escultura, além daquela premissa categórica, a polivalência no ensino da Arte.

Sobre a Polivalência, o fundamento se dava na história da Arte Educação no Brasil, sua dimensão social, política e econômica (como prevê a Ementa da Disciplina aqui discutida), e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino da Arte/Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED/PR (PARANÁ, 2008). Cujo texto consideramos importante citar neste relato, assim, este documento, no subitem 2 (Fundamentos Teóricos-Metodológicos), afirma:

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio (PARANÁ, 2008, p. 54).

Infelizmente esta questão ainda é um problema a ser resolvido, pois ainda é possível encontrar professores atuando no Ensino Básico de forma polivalente, mesmo não tendo formação acadêmica para tal. Ainda há aqueles que sendo formados em música, dança ou teatro, trabalham os conhecimentos das Artes Visuais. O mesmo também ocorre com professores formados em Artes Visuais que insistem em trabalhar os conhecimentos das outras áreas. Esta é uma questão ética muito séria que precisa ser amplamente debatida.

Como de costume, após este evento o grupo de acadêmicos se reuniu e coletivamente realizamos a avaliação de todo o processo, levantando as falhas e os acertos, assim novas perspectivas se abriram diante daquele grupo que passou a vislumbrar novas possibilidades. Como por exemplo, alguns acadêmicos que iniciaram o curso afirmando que não queriam ser professores,

e que estavam ali para adquirir conhecimento e se desenvolverem enquanto artistas, acabaram demonstrando uma abertura e apreço com relação ao ensino.

Com relação ao que consideramos como falha nos anos letivos de 2017 e 2018 foi a recusa dos acadêmicos em realizarem um diário onde fossem registradas todas as ações da turma. Havíamos conversado sobre a importância do diário de pesquisador para a construção do conhecimento e como mais uma estratégia inovadora, sugerimos a construção de um blog onde todos poderiam inserir e compartilhar informações, como um diário colaborativo. A turma acabou se mostrando aversa a ideia do blog, mas propuseram a criação de um perfil em uma rede social que estava e ainda permanece em voga. Infelizmente, mesmo diante das nossas exigências, a proposição não foi levada a sério pelos próprios proponentes.

Este fato contribuiu para que emergisse, em nossas reflexões, as relações entre a docência, a ética e a democracia. Sobre isso, Freire (2001, p. 22) nos esclarece ao afirmar que

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravvia e vira autoritarismo.

E, desta forma, inspirados pelas vivências dos anos anteriores e pelas sábias palavras de Freire (2001), iniciamos o ano letivo de 2019. Mas, agora, não mais com a mesma turma que já havíamos acompanhado no decorrer dos últimos dois anos. Iniciamos este ano letivo com uma nova turma de 2º ano. Mantendo a nossa proposta de superar o modelo tradicional de ensino/aprendizagem e avaliação, considerando as experiências dos anos anteriores e o conhecimento acumulado na prática docente com pesquisa.

No primeiro dia de aula da Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II, ano letivo 2019, recebemos um grupo constituído por 22 (vinte e dois) acadêmicos, os quais já havíamos trabalhado com outras disciplinas no ano anterior. Neste dia apresentamos ao grupo a Ementa da disciplina e a proposta de trabalho e avaliação para aquele ano letivo.

Nesta ocasião, também reafirmamos com o grupo de acadêmicos sobre a importância da pesquisa para a formação docente inicial e para a carreira deste profissional, além da importância da pesquisa para a construção do conhecimento e para a sociedade. Com relação a metodologia da pesquisa, já havíamos dialogado com esta temática na Disciplina de Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais I, durante o ano letivo de 2018. Portanto, neste momento optamos por ampliar a discussão sobre a Pesquisa Colaborativa enfatizando o seu potencial revolucionário para o campo acadêmico e para a sociedade como um todo.

Neste interim, alguns acadêmicos nos questionaram se iríamos realizar a articulação de fato, pois, segundo eles, no ano anterior não haviam percebido nenhuma forma de articulação e consideraram que naquele ano não haviam conseguido reter um conhecimento significativo durante a Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I. Então, falamos ao grupo de acadêmicos que iríamos articular o conhecimento de forma colaborativa, mas que iniciariamos com um relato pessoal, de cada acadêmico, sobre esta disciplina no contexto do primeiro ano, e ainda, as expectativas para a disciplina no contexto do segundo ano.

O segundo encontro com a turma ocorreu na tarde do dia 15 de abril de 2019, data do incêndio da Catedral de Notre Dame de Paris, na França. Chegamos na UEPG abalados por aquele acontecimento, pois ainda sentíamos pelo incêndio do Museu Nacional no Rio de Janeiro, o qual aconteceu no dia 2 de setembro de 2018. Iniciamos as falas daquela tarde perguntando se a turma estava sabendo o que estava acontecendo com aquela catedral, a resposta foi negativa. Assim, acessamos a *web* e localizamos uma transmissão de vídeo jornalismo que estava transmitindo ao vivo aquele incêndio.

Ao visualizarem aquelas imagens os acadêmicos ficaram impressionados com a proporção do incêndio e se mostraram entristecidos com o que estava acontecendo com um dos maiores exemplos da Arquitetura Gótica, a qual constitui parte do conteúdo da Disciplina História das Artes Visuais I, disciplina do 1º ano por nós ministrada.

Este desastre corroborou para com uma reflexão em consonância com a proposta de formação humana presente no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, e no Estatuto e Regimento Geral desta

IES. Esta reflexão partiu da ideia de que a arquitetura, assim como outros registros/vestígios históricos, patrimônios materiais, constituem importantes fontes de pesquisa, mas as relações que estabelecemos com os indivíduos, com a sociedade, com a comunidade, com a cultura na qual estamos vivendo, constituem o patrimônio imaterial, tão importante quanto o outro, mas que não é consumido pelo fogo.

Como falávamos sobre registros/vestígios históricos, aproveitamos para falar sobre a importância de que cada um de nós possuísse um diário para que registrássemos todos os aspectos possíveis das aulas/encontros. Comentamos com a turma que os registros realizados nos diários são fontes fundamentais para a pesquisa em educação, para a construção do conhecimento. Determinamos que o diário do acadêmico pesquisador seria parte da avaliação da disciplina e que os diferentes pontos de vistas constituiriam importantes aspectos da pesquisa colaborativa.

Assim, passamos ao estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, atentando para a compreensão dos seus fundamentos, objetivos e finalidades, para que fosse possível construir de forma colaborativa um entendimento sobre as disciplinas articuladoras do supracitado curso.

Os anseios deste grupo de acadêmicos sugeriam a maturidade deste grupo de acadêmicos, assim os diálogos realizados a partir do estudo daqueles documentos, foram bastante proveitosos. O grupo pôde perceber o valor e a complexidade do Projeto Pedagógico e a visão humana esclarecida dos professores envolvidos com a elaboração dos supracitados documentos. Também foi possível dialogar sobre a necessidade de romper com modelos de tradicionais de currículo, por uma educação crítica e emancipadora, além de proporcionar muitas reflexões sobre as relações entre Teoria e Prática, tendo a *Práxis* como finalidade.

No contexto das aulas, sempre ressaltamos aos acadêmicos que os fundamentos teóricos são imprescindíveis para a formação do professor de Artes Visuais, e que os fundamentos teóricos dos documentos estudados e debatidos, enfatizam a necessidade de que todos os acadêmicos assumam uma postura ativa diante dos processos de construção do conhecimento. Desta forma, todos demonstraram compreender que o propósito das disciplinas articuladoras e,

principalmente das Disciplinas Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I, II, III e IV, é romper com o modelo tradicional de construção e organização do conhecimento, na busca de um conhecimento significativo para a sociedade, um conhecimento de acordo com as reais demandas sociais contemporâneas.

Os acadêmicos foram estimulados ao estudo de artigos científicos sobre a relação existente entre docência, pesquisa e formação. Os diálogos neste momento nos levaram a concluir que não podemos dissociar a teoria da prática e que não é possível pensar sobre um docente de Artes Visuais que não seja artista e pesquisador. Então, a fim de provoca-los, levantamos as seguintes questões: onde queremos chegar? Qual será a nossa síntese, ou, onde estará o fim de todos os processos realizados? Questões que nos remetem ao Projeto de Modernidade proposto Habermas (2013).

À medida que os diálogos ocorriam novas questões eram trazidas, novas ideias eram arriscadas pelos acadêmicos, e neste percurso reflexivo, a compreensão da urgência de assumirmos uma postura ativa diante do conhecimento foi dialogada a partir de um estudo sobre a Pesquisa Colaborativa, a qual veio somar com os pressupostos Teórico-Críticos. Dialogamos sobre manipulação, emancipação, ciência e democracia, questões fundamentais para qualquer discussão entorno da qualidade em Educação. Conforme o nosso embasamento teórico, a questão da qualidade da Educação é relativa, pois depende do ponto de vista o indivíduo, ora, para alguém que defenda os princípios éticos crítico-emancipatórios a concepção da qualidade da Educação é diversa da concepção que um sujeito neoliberal tecnocrata apresenta. Assim, os acadêmicos foram instigados a refletir sobre o comprometimento que o professor pesquisador precisa assumir perante a sociedade e que a pesquisa colaborativa nos ensina, entre tantas coisas, a colaboração, a reunião e a solidariedade. Portanto, quando buscamos a etimologia destes três termos, colaboração, reunião e solidariedade, passamos a compreender que o primeiro diz respeito a ideia de trabalhar junto (co=junto, labor= trabalho, ação=efeito), o segundo termo diz respeito ao processo de unir novamente o que estava separado (re=retroação + união) , enquanto o terceiro termo, solidariedade, diz respeito a interdependência e ao que é sólido e consistente (do francês *solidaire=interdependente*, do latim *solidus=sólido e consistente*) e em alusão ao

princípio da solidariedade humana que em síntese é a responsabilidade recíproca que temos um para com os outros.

Mesmo após estas reflexões, foi possível perceber que alguns acadêmicos não estavam se dedicando as leituras, e por este motivo ficavam limitados ao senso comum ou não dialogavam com a turma. Como demonstrado nas nossas anotações do dia 06 de maio de 2019, extraídas do diário do professor/pesquisador, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Excerto do diário do professor/pesquisador - I

DATA	ANOTAÇÕES
06/05/2019	Na tarde do dia 06 de maio de 2019, 50% da turma não compareceu, assim, a discussão do artigo “O professor pesquisador reflexivo: debate acerca da formação da sua prática” de autoria de Maria L.I. Souza Colares e outros, que havia sido marcada em 22 de abril deste ano e que deveria ter acontecido no dia 25 de abril, não aconteceu e foi prorrogada para a data de hoje. Constatamos que apenas dois acadêmicos somente iniciaram a leitura do supracitado artigo....

Fonte: Diário do professor/pesquisador.

Este excerto demonstra um aspecto que não era exclusividade desta disciplina, pois já havíamos passado por situações semelhantes com outras turmas e outras disciplinas. Em função disso decidimos ampliar os diálogos sobre a postura individual de cada acadêmico, sobre o compromisso com a formação docente, sobre questões éticas, entre outras questões como por exemplo o processo avaliativo na disciplina, numa tentativa de corroborar com a conscientização daqueles acadêmicos. Porquanto, a discussão sobre o supracitado artigo ocorreu somente no dia 27 de maio de 2019, como demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Excerto do diário do professor/pesquisador - II

DATA	ANOTAÇÕES
27/05/2019	Após 10 dias o grupo reuniu-se para a realização do seminário sobre o artigo “A formação do professor pesquisador crítico reflexivo: debates...”. Quando começamos a motivação à fala, constatamos que apenas dois acadêmicos leram o artigo, mas de maneira superficial, outros dois participaram dos diálogos mesmo sem terem realizado o seu estudo. Questionamo-los várias vezes para tentar extrair o máximo de conhecimento deles e, cada ideia compartilhada era registrada no quadro de giz e com muito esforço construímos um mapa conceitual. Concluímos as reflexões de hoje tristes por constataremos o descaso daqueles acadêmicos para com o conhecimento. Podemos perceber que há uma preguiça generalizada, pois a maioria dos acadêmicos são semelhantes a turistas, mas diferentemente daqueles, não possuem entusiasmo...

Fonte: Diário do professor/pesquisador.

Este excerto demonstra um momento em que estávamos preocupados, pois os nossos anseios não estavam sendo correspondidos. Mas, a partir das avaliações das últimas aulas, optamos por darmos início a uma atividade diferente, a qual teria como intento, colocar em prática os princípios da pesquisa colaborativa, ou seja, tentaríamos viabilizar a reunião, a colaboração e a solidariedade entre os acadêmicos.

A fim de proporcionar uma dinâmica nova nas aulas da Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais, propusemos que a turma se organizasse em duplas, cabendo a cada uma delas a análise da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, mais precisamente uma análise das disciplinas que compõe o 2º ano, e suas ementas. Logo em seguida, após esta proposição, apresentamos para a turma um *software*⁶⁶ gratuito para a construção de Mapas Conceituais, o qual seria utilizado como uma ferramenta muito importante para a construção do conhecimento na disciplina.

A fim de esclarecer a turma sobre a finalidade daquele *software* em nossas aulas trouxemos uma reflexão sobre os Temas Geradores em Freire (1987). E a partir desta reflexão estabelecemos uma relação entre o pensamento de Freire (1987), o contexto onde estávamos vivendo, a Matriz Curricular da disciplina em questão, a articulação dos conhecimentos/conteúdos de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar e a necessidade da transposição didática e do conhecimento das Artes Visuais para o Ensino Fundamental. Desta forma, o conjunto de todos estes fatores constituiriam para nós o “universo temático” e, ainda, o processo seria conscientizador e corroboraria para que os acadêmicos desenvolvessem e/ou aguçassem o pensamento crítico sobre a própria formação docente.

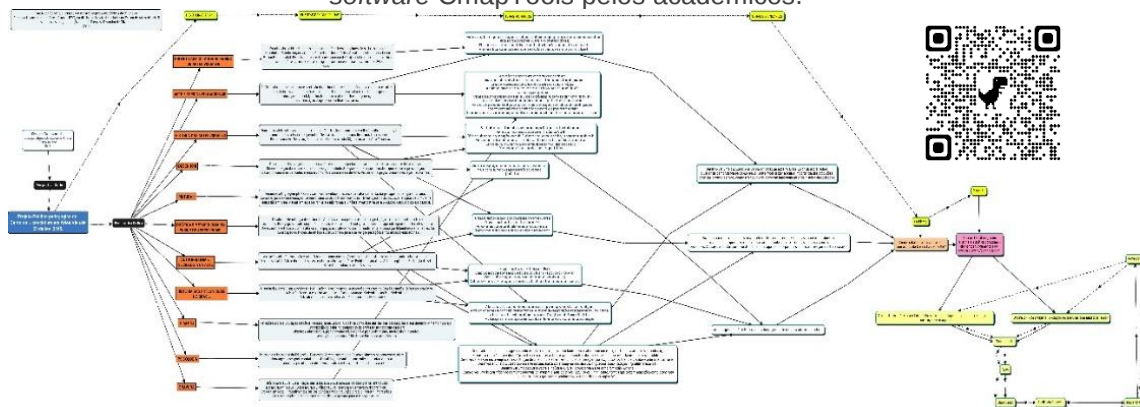
Retomando a organização dos trabalhos, cada dupla de acadêmicos ficaria responsável por analisar as ementas de duas disciplinas do 2º ano e elaborar 5 (cinco) novos temas a partir do diálogo interdisciplinar entre essas disciplinas. Tendo como finalidade o ensino das Artes Visuais para o Ensino Fundamental. Logo, os temas de cada dupla seriam levados ao grande grupo

⁶⁶ CmapTools é programa de mapeamento de conceitos do IHMC (*Institute for Human and Machine Cognition*), instituição sem fins lucrativos da Flórida-EUA, considerado uma das instituições pioneiras em pesquisas acadêmicas interdisciplinares no campo da cognição humana e inteligência artificial. Disponível para download gratuito em:< <https://cmaptools.softonic.com.br/>>. (Nota do autor)

(turma reunida) para analisarem coletivamente os temas propostos, bem como poderiam sugerir, deliberar e realizar alterações, adequações etc.

E, a partir dos primeiros temas propostos pelos acadêmicos, que chamamos de “temas primários”, o grupo elaborou outros temas, os quais chamamos de “temas secundários”, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Processo do Projeto Articulador e organização do Universo Temático utilizando o software CmapTools pelos acadêmicos.⁶⁷



Fonte: Arquivos do autor.

Para uma melhor compreensão do processo demonstrado pela imagem acima, precisamos compreender que este processo está organizado em etapas que se iniciam da esquerda para a direita e de cima para baixo. Podemos perceber 9 (nove) colunas, onde, na primeira da esquerda para a direita encontramos como primeiro elemento as Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte/SEED/PR, logo na sequência, o segundo elemento chama a atenção dos acadêmicos aos pressupostos teóricos desta diretriz curricular, enquanto o terceiro elemento é um estudo sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG, que nos leva a segunda coluna onde encontramos um elemento que faz um alerta aos Fundamentos Teóricos deste Projeto Pedagógico.

A terceira coluna aponta as disciplinas que compõe o segundo ano deste curso de licenciatura, enquanto a quarta coluna dá visualidade as ementas das disciplinas, logo, a quinta coluna apresenta os primeiros temas elaborados pelos acadêmicos a partir do conhecimento de duas disciplinas, constituindo os temas

⁶⁷ Para acessar a imagem ampliada utilizar QR CODE, logo após, clicar sobre a imagem e clicar na opção “Abrir imagem em nova guia”, ou utilizar este link: <https://sites.google.com/view/universotematico/in%C3%ADcio> . (Nota do autor)

primários. Em seguida, verificamos a sexta coluna, constituída por temas elaborados a partir da interrelação dos temas primários, ou seja, verificam-se os temas secundários.

A sétima coluna, constituída por apenas um elemento é um questionamento realizado aos acadêmicos, o qual diz: Como trabalhar estes conceitos com alunos do Ensino Fundamental? Esta questão proporcionou ao grupo novas reflexões sobre a necessidade da transposição didática no ensino, de modo que os acadêmicos chegaram ao entendimento de que o trabalho com Oficinas Temáticas constituiria uma forma de viabilizar esta transposição do conhecimento para o público alvo pré-definido, assim surgiu a oitava coluna, também caracterizada por apenas um elemento.

Finalizando este processo, temos a nona coluna, constituída por dois elementos, os quais dão visibilidade a deliberação da turma sobre o número de Oficinas Temáticas que seriam planejadas e executadas, ou seja, a turma decidiu realizar duas Oficinas Temáticas. Além disso, consideraram importante realiza-las em formato de teste com os acadêmicos do primeiro ano deste curso de licenciatura e para tal, os acadêmicos foram por nós incumbidos de abrirem o diálogo com os professores daquela série para apresentarem a proposta e suas justificativas, para verificarem com aqueles a possibilidade de realizarem esta parceria.

Em conformidade com o aceite das professoras que estavam responsáveis pelas disciplinas daquela turma de primeiro ano foi possível realizarmos as oficinas para os acadêmicos, em formato de teste, após todo o processo de planejamento e considerando as diferenças existentes entre uma turma de acadêmicos em formação docente inicial e alunos do Ensino Fundamental. Então, a fim de ampliar o conhecimento deste processo de construção do conhecimento, avaliamos as oficinas, mantendo os processos dialógicos, realizamos uma retrospectiva e agora tentando enumerar os erros e os acertos, para que no momento da realização das oficinas com alunos do Ensino Fundamental compartilhássemos o conhecimento construído da melhor forma possível, amenizando qualquer forma de erros ou comportamentos

inadequados, como por exemplo, acadêmicos que se eximiram de suas funções dentro do grupo contribuindo para com a sobrecarga de seus colegas.⁶⁸

Contudo, todos reconheciam que isso não era uma garantia, pois os eventos são singulares, o a sociedade é heterogênea e consequentemente encontraríamos uma experiência diferente. Esta consciência fora construída pelos acadêmicos a partir do estudo e diálogos sobre a sociedade a partir da Teoria Crítica e sobre os Projetos de Trabalho proposto por Hernandez (2000). Assim, em se tratando de projetos de trabalho, fora importante reconhecer que

O que aparece como distintivo é que a aprendizagem e o ensino são realizados por meio de uma trajetória que nunca é fixa, mas que serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos. Tê-lo presente serve de auxílio, de ponto de referência, sobre o que significa um projeto em relação ao diálogo e à negociação com os alunos, à atitude interpretativa do docente, aos critérios para a seleção dos temas, à importância do trabalho com diferentes fontes de informação, à relevância da avaliação como atitude de reconstrução e transferência do aprendido, etc. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 182).

Esta compreensão tanto foi importante para nós enquanto formadores de professores quanto aos acadêmicos diante do público a que estavam se dedicando, ou seja, a relação que estabelecemos com os outros e com a sociedade. Com efeito, ter em mente que a proposta de Projetos de Trabalho não constitui uma metodologia didática, mas uma abordagem baseada no “ensino para a compreensão”, além de ser uma forma de “conceber a educação” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183).

Eis que antes mesmo de contatarmos uma escola onde pudéssemos realizar as oficinas para alunos do ensino fundamental, dois professores da Rede Estadual de Ensino/SEED/PR, desta cidade, egressos deste Curso de Licenciatura em Artes Visuais, entraram em contato com o chefe do Colegiado, prof. Dr. Nelson Silva Júnior, para verificarem a possibilidade de uma visita à UEPG e ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, com os alunos do colégio onde lecionavam, e se porventura seria possível os alunos participarem de alguma oficina.

Imediatamente fomos chamados pelo prof. Dr. Nelson Silva Júnior, para um diálogo sobre a solicitação daqueles professores. Fomos surpreendidos com

⁶⁸ Comportamento muito comum em trabalhos em grupo, constituindo um dos desafios para a educação, por se tratar de uma questão ética. (Nota do autor)

a notícia e com a possibilidade que se abriu para que pudéssemos aplicar os projetos construídos no decorrer daquele ano letivo. Assim, entramos em contato com aqueles professores para verificar qual seria o público alvo, número de alunos, idade, se havia algum(a) aluno(a) com alguma necessidade especial, entre outras coisas, além da data que gostariam de vir até a UEPG.

O primeiro contato ocorreu no dia 03 de outubro de 2019, assim como o contato que estabelecemos para acertarmos os detalhes. Desta forma, fomos informados que o público seria constituído por 41 (quarenta e um) alunos, sendo 18 (dezoito) alunos do 6º ano, 9 (nove) alunos do 7º ano, 1 (um) aluno do 8º ano, 1 (um) aluno do 9º ano e 12 (doze) alunos do 1º ano do Ensino Médio, sendo que uma aluna era surda. Para a nossa surpresa, também nos informaram que gostariam de ir até à UEPG no dia 07 de outubro daquele ano.

A fim de não perder tempo comunicamos os acadêmicos sobre a solicitação e que teriam poucos dias para se organizarem e aos materiais que seriam utilizados. Além disso entramos em contato com um acadêmico do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG, o qual é interprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, para verificar com ele a possibilidade de estar conosco neste evento para que pudéssemos receber aquela aluna surda da melhor forma possível. Para a nossa alegria ele aceitou participar conosco neste evento.

Consideramos importante ressaltar que após estabelecer estes contatos fomos comprar os materiais que seriam utilizados nas oficinas e, ainda mais, o lanche para os alunos. Ora, a questão dos materiais para se realizar o ensino da Arte e a prática artística nas escolas públicas, na grande maioria dos casos, é um ponto sensível, em função dos poucos recursos financeiros que o Estado transfere para aquelas instituições, fazendo com que muitos gestores promovam festas, bingos, rifas, etc., para arrecadarem fundos para aplicarem no estabelecimento de ensino, seja na compra de alimentos para a merenda, materiais de escritório para uso administrativo na secretaria, materiais de limpeza, materiais de construção para reparos na estrutura física do imóvel da escola, materiais didáticos, etc. Isso tudo tivemos a oportunidade de vivenciar quando trabalhamos no Ensino Fundamental e EJA da Rede Estadual de Ensino.

Caso alguém considerasse que o lanche para os alunos era um gasto desnecessário, iríamos contestar tal afirmativa, pois as nossas experiências em escolas públicas e principalmente dos diálogos que estabelecemos com

zeladoras e merendeiras, passamos a reconhecer a realidade escolar com mais profundidade e constatamos que muitos alunos se alimentavam principalmente na escola, inclusive alguns frequentavam o contraturno para garantir um número maior de refeições. Ora, rigorosamente falando, existem pesquisas que exploram melhor esta temática, como por exemplo as Pesquisas Etnográficas.

Este conhecimento sempre esteve presente em nossos diálogos com o grupo de acadêmicos, pois demonstram que a docência não se limita aos conteúdos, ao momento da aula e ao espaço da sala de aula ou ateliê. E, ainda mais, precisamos valorizar e estabelecer diálogos com todos os indivíduos que constituem a comunidade escolar, pois todos são conhecedores da realidade da escola, cada um a partir do lugar que ocupa, portanto, como não podemos ocupar vários lugares, precisamos dialogar, dialogar com aquelas pessoas que na maioria das instituições são excluídas das discussões pedagógicas e que muitas vezes são detentoras de conhecimentos fundamentais que iriam mudar o modo como alguns professores tratam, ou, maltratam seus alunos.

Conforme falávamos das oficinas, na data marcada recebemos os professores e alunos daquele colégio estadual na Central de Salas de Aula/UEPG/Campus Uvaranas (espaço que abriga o Curso de Licenciatura em Artes Visuais). Então, todos reunidos no saguão do corredor fizemos a acolhida e entre outras coisas falamos da alegria que era para nós recebe-los na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

Assim, dando sequência as atividades daquela tarde, os acadêmicos responsáveis pelas oficinas assumiram o cuidado com os visitantes, e conjuntamente com os professores da do colégio, dividiram o grande grupo em dois grupos menores, com o intuito de facilitar a visita na estrutura física do nosso Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e no momento oportuno já estarem organizados para as Oficinas. Desta forma, iniciou-se a visita às instalações do supracitado curso, onde os alunos puderam conhecer as salas de aula, o anfiteatro, os ateliês, além de terem sido recebidos pelas professoras Dra. Adriana Rodrigues Suarez, Dra. Sandra Borsoi e pelo professor Dr. Nelson Silva Júnior, que estavam ministrando aulas naquela tarde e que dispensaram

parte de suas aulas para um diálogo amigável com os alunos e professores do colégio. Como podemos observar na imagem abaixo (Fotografia 1).⁶⁹

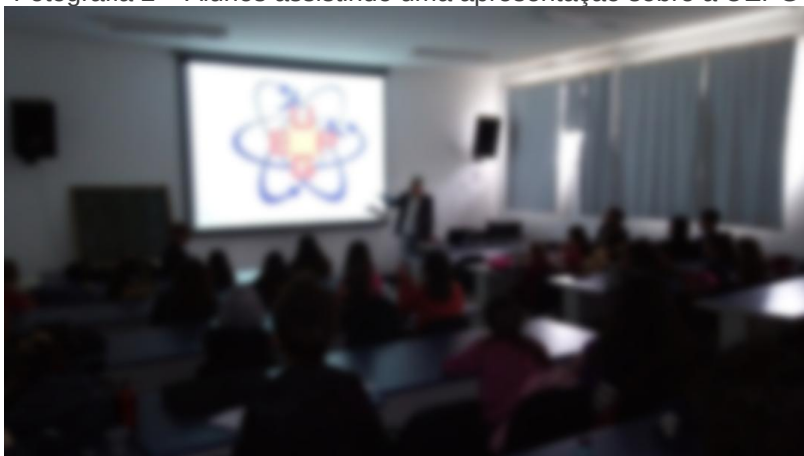
Fotografia 1 – Alunos sendo recebidos no Anfiteatro do Departamento de Artes



Fonte: O autor

Na imagem acima (Fotografia 1), podemos observar os alunos acomodados no Anfiteatro do Departamento de Artes, espaço que é utilizado pelos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música. Naquela ocasião estava ocorrendo uma aula de da Disciplina de Fotografia e Cinema, ministrada pelo Prof. Dr. Nelson Silva Júnior, chefe do Colegiado do Curso, que abriu um espaço em sua aula para apresentar aqueles alunos um pouco sobre a história do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG, como podemos observar na próxima imagem (Fotografia 2).

Fotografia 2 – Alunos assistindo uma apresentação sobre a UEPG



Fonte: O autor.

⁶⁹ As fotografias foram desfocadas para preservar a privacidade dos alunos(as) da escola, acadêmicos(as) e professores(as). (Nota do autor)

A visitação destes jovens proporcionou uma quebra na rotina acadêmica, pois o grupo que estava se deparando com uma realidade até então desconhecida, proporcionou aos acadêmicos e professores uma dinâmica diferenciada. Podemos afirmar que foi uma tarde muito alegre que possibilitou um processo formativo diferenciado para os acadêmicos, pois não é sempre que somos visitados por grupos de escolares. Inclusive fomos abordados por professores do Departamento de História que ficaram empolgados em ver aquela movimentação animada nos corredores que geralmente estão silenciosos, outros professores que passavam por nós e sorriam ao ver a movimentação daqueles alunos. A imagem abaixo (Fotografia 3) é um registro de um dos momentos em que os grupos circulavam pelos corredores da universidade e foram recebidos pela Prof. Dra. Adriana R. Suarez em frente ao ateliê de pintura, pois em função da limitação do espaço esta professora não pode recebe-los no interior da sala.

Fotografia 3 – Alunos da escola caminhando pelos corredores do Bloco de História e Artes



Fonte: O autor

A próxima imagem (Fotografia 4) registra o momento em que os alunos foram recebidos pela professora Dra. Sandra Borsoi no ateliê de desenho, durante a sua aula com o primeiro ano, quando ministrava a Disciplina de Fundamentos Teóricos da Linguagem Visual. Mais uma vez podemos perceber o quão a vontade os alunos ficaram durante esta visitação.

Fotografia 4 – Alunos em visitação ao ateliê de desenho



Fonte: O autor.

A visitação não ficou restrita as partes internas do Bloco de Artes e História, os acadêmicos também conduziram os grupos de alunos pelos espaços externos, onde puderam observar a paisagem e algumas obras de arte que estão instaladas nos gramados da IES, como podemos observar na imagem abaixo (Fotografia 5).

Fotografia 5 - Acadêmico/artista apresentando a sua obra escultórica instalada na UEPG



Fonte: O autor.

Então, após esta visitação de reconhecimento do espaço universitário os alunos foram conduzidos até as salas onde as Oficinas Temáticas seriam realizadas. As imagens abaixo (Fotografias 6, 7, 8 e 9), constituem registros da

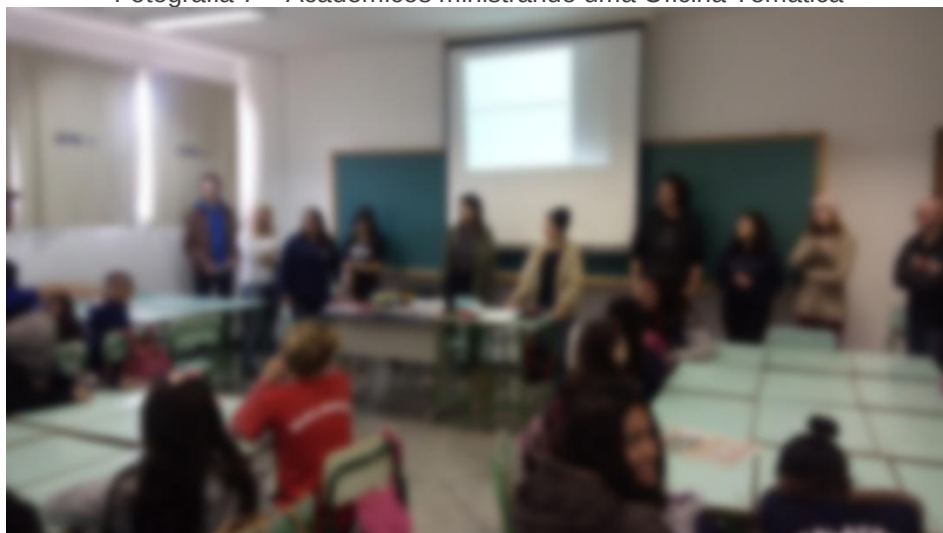
Oficina sobre a Arte Indígena, e com a prática de produção de gravuras utilizando bandejas de isopor.

Fotografia 6 – Alunos reunidos para a Oficina Temática



Fonte: O autor.

Fotografia 7 – Acadêmicos ministrando uma Oficina Temática



Fonte: O autor.

Fotografia 8 – Grupo de alunos produzindo sob orientação dos acadêmicos



Fonte: O autor.

A Oficina Temática sobre a Arte Africana, com a produção prática de modelagem em argila e maquete, ocorreu no ateliê de escultura, cerâmica e gravura, espaço mais propício para esta oficina em função da sua prática. As imagens a seguir são os registros daquela oficina.

Fotografia 9 – Acadêmicos e alunos no ateliê de escultura, cerâmica e gravura



Fonte: O autor.

Na imagem acima (Fotografia 9) podemos perceber que em frente ao quadro de giz uma acadêmica faz uma aula dialogada utilizando textos e imagens projetados em uma tela e seus colegas também participam do diálogo. A contextualização e a articulação entre a Teoria e a Prática são imprescindíveis e, mesmo que o tempo fosse escasso não poderíamos dispensá-las.

A relação estabelecida entre os acadêmicos e os professores da escola foi muito produtiva, pois houveram diálogos muito fecundos com aqueles professores que estão atuando na Rede Estadual de Ensino há vários anos. E, ainda mais, os acadêmicos puderam observar um pouco da relação professor/aluno ao observarem aqueles professores e alunos, além de poderem experimentar a docência, mesmo que brevemente, ainda no segundo ano da licenciatura.

A imagem abaixo (Fotografia 10) constitui um registro da parte prática da Oficina sobre a Arte Africana. Verifica-se que os alunos da escola estão sentados e trabalhando a argila, enquanto alguns acadêmicos observavam e prestavam auxílio quando solicitados. Importante se faz ressaltar que o acadêmico interprete de Libras esteve presente durante o evento todo, demonstrando o quão importante é o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, quando bem praticado é inclusivo, rompendo muitas barreiras, como por exemplo o preconceito.

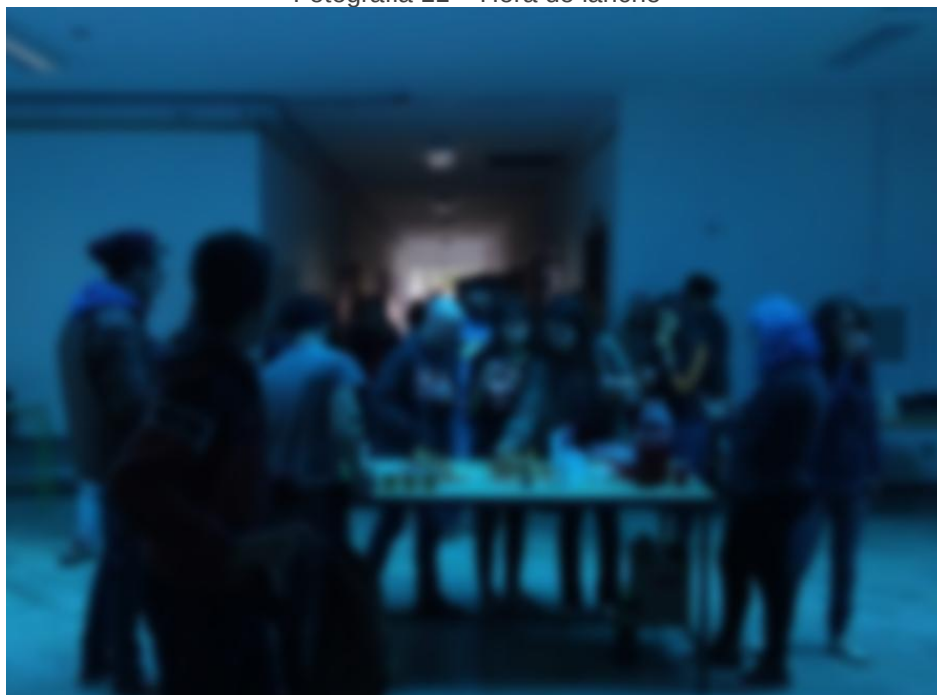
Fotografia 10 – Alunos produzindo sob orientação dos acadêmicos



Fonte: O autor.

Como já havíamos mencionado que o momento de intervalo para o lanche constitui um momento importante para muitos estudantes, a imagem a seguir (Fotografia 11) sintetiza aquele momento de confraternização no saguão do corredor do Bloco de Artes e História, quando professores, alunos, acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e de outros cursos puderam participar.

Fotografia 11 – Hora do lanche



Fonte: O autor.

Logo, na semana seguinte, a turma se reuniu para avaliar aquele evento, momento onde todos puderam expor as suas considerações, de forma dialogada, e da mesma forma que as avaliações anteriores, fomos registrando, no quadro de giz, os pontos positivos e negativos, numa tentativa de mensurar nossos erros e acertos, visando aprimorar as nossas ações. Um dos pontos favoráveis que pudemos perceber durante o evento e que fora citado pelos acadêmicos durante a avaliação, dizia respeito a postura dos acadêmicos que outrora demonstravam-se descomprometidos e se isentavam de seus papéis, agora haviam assumido uma postura responsável e comprometida.

Esta nova postura observada em alguns acadêmicos, nos levou a pensar sobre aqueles três conceitos que aprendemos a partir da pesquisa colaborativa, que são, a reunião, a colaboração e a solidariedade, que são imprescindíveis para uma revolução na educação, sem as quais, estamos certos de que não pode haver *práxis*. Sobre isso, Freire (1987, p. 21) diz que “em busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”. Questão que já havíamos abordado com aqueles acadêmicos, quando falávamos do cuidado que precisamos ter para não assumirmos uma postura opressora.

Após esta avaliação fomos mais uma vez surpreendidos com uma solicitação realizada por uma professora de Artes de uma escola filantrópica da nossa cidade, professora que também é egressa do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG. Nesta oportunidade os acadêmicos estavam preparados para exercer a autonomia que estavam sendo os artífices durante todo o processo de construção do conhecimento. Dando continuidade aos ciclos reflexivos por nós empreitados no decorrer do ano letivo de 2019.

E, para a nossa satisfação os *feedbacks* dos professores das escolas foram muito positivos e, ainda fomos convidados por uma pedagoga daquela escola filantrópica a proferir uma palestra para a comunidade sobre a importância do ensino das Artes para a formação humana.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar um parecer sobre a caminhada na construção do conhecimento sobre a formação docente em Artes Visuais, mesmo considerando que os processos reflexivos nunca se extinguem, redigimos estas considerações como uma avaliação de um ciclo que está a encerrar-se. Apenas um ciclo de muitos outros que constituem a totalidade, a universalidade da vida, na qual nos encontramos, assim como encontramos a educação, na qual, inevitavelmente nos encontramos com muito prazer.

Mediante o exposto, com relação ao problema desta tese, podemos considerar que sim, é possível formar o professor de Artes Visuais como professor pesquisador crítico numa perspectiva transdisciplinar na Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais do Curso de Licenciatura de Artes Visuais-UEPG, e ainda mais, conseguimos provar a nossa tese inicial, ao demonstrarmos que isso só é possível na *práxis*.

Conforme os nossos anseios expressos no objetivo geral e nos objetivos específicos, foi possível construir um caminho na busca do conhecimento onde os pressupostos teóricos foram para nós como um farol para os navegadores, mostrando-nos o caminho a ser feito, a meta a ser perseguida. Provando-nos que a transdisciplinaridade não é método, mas como afirma Brandão (2008, p. 26), a transdisciplinaridade é um navegar “entre as ilhas do saber”. E assim fizemos, navegamos até que atracamos em uma dessas ilhas, para rever o caminho percorrido, estudá-lo e socializá-lo, para tão logo tornar a navegar. Assim foi, assim vai ser, pois a pesquisa em educação não cessa.

Neste percurso tivemos a oportunidade de constatar que alguns princípios da transdisciplinaridade como a troca, a abertura, a comunicação e a generosidade da inteligência, assim como alguns dos princípios da pesquisa colaborativa como a reunião, a colaboração e a solidariedade, constituem elementos imprescindíveis para a construção do conhecimento no campo da educação e para a formação docente. Pois, ao considerarmos que o pensamento

transdisciplinar considera o ser humano em sua complexidade, constituindo uma visão holística do homem, não podemos ignorar a sua subjetividade e objetividade, as suas limitações e potencialidades e, é neste ponto que a comunicação, o diálogo se apresenta como um meio.

Estamos certos de que o percurso aqui compartilhado poderia ter tomado um rumo diverso e que poderíamos apresentar uma conclusão mais objetiva, mas, se assim tivesse ocorrido, estaríamos negando os pressupostos que nos deram respaldo nesta experiência. Ora, nenhum dos nossos pressupostos estabeleceu um método, um manual de como proceder, pelo contrário, reconhecem a complexidade e a dinâmica do universo, do mundo, da sociedade, dos indivíduos e afirmam que o conhecimento precisa fazer sentido para os indivíduos, mas que isso só é possível quando há contextualização.

Mais do que uma proposta de pesquisa, esta tese constituiu um processo de formação docente emancipadora, pois constituiu um espaço democrático de construção do conhecimento, onde todos os indivíduos participavam ativamente, onde buscamos estabelecer o diálogo com equilíbrio, evitando que a nossa fala pudesse se caracterizar pelo autoritarismo ou pela licenciosidade, condições que reprovamos com veemência.

Acreditamos que ao rompermos com o racionalismo técnico, com a tecnocracia presente na educação e na ciência, foi possível pensar os problemas contemporâneos de maneira mais clara, e neste caso, foi possível realizar a formação do professor de Artes Visuais como professor pesquisador crítico numa perspectiva transdisciplinar, ao estabelecermos a religação dos conhecimentos das diversas disciplinas da matriz curricular do curso, ao considerarmos a multidimensionalidade existente, ao contextualizarmos, ao dar voz, ao permitir que os acadêmicos se arriscassem.

De certo, a partir da nossa compreensão dos pressupostos teóricos aqui discutidos, contribuímos para com uma formação emancipadora no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, bem como, demonstramos o interesse e comprometimento desta IES e dos professores do supracitado curso de licenciatura para com uma educação emancipadora. Mas, por outro lado, a atual conjuntura nacional tolhe as possibilidades de se praticar uma educação emancipadora e, por este motivo, embarcar nesta proposta exige convicção e dedicação.

No decorrer desta pesquisa de tese, pudemos compreender que o ideário neoliberal e descaso do Estado para com a educação pública é o obstáculo a emancipação dos indivíduos, pois as condições de trabalho que é dada aos professores não corroboram para a realização e efetivação da articulação do conhecimento de forma significativa. Ora, temos a consciência de que para explorarmos todo o potencial emancipador da articulação de conhecimentos em uma pesquisa colaborativa crítica e transdisciplinar dentro da Disciplina Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais-UEPG, demandaríamos recursos físicos e humanos que hoje o Estado não está suprimindo, como por exemplo, professores efetivos em regime de dedicação exclusiva, laboratórios de ensino/aprendizagem, além do engajamento dos docentes e discentes.

Outro ponto importante a se destacar, diz respeito a atual conjuntura brasileira, no que diz respeito as dificuldades oriundas da pandemia de COVID-19, como por exemplo as dificuldades físicas, psicológicas e econômicas que a sociedade brasileira ainda está vivenciando, fatores que acabaram prejudicando o desenvolvimento desta pesquisa.

Enfim, esperançosamente reafirmamos o nosso compromisso para com a sociedade e para com o meio ambiente, contra o autoritarismo e a barbárie, por uma educação pública e emancipadora, *Ubuntu!*

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **A arte e as artes e a primeira introdução à teoria estética**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2012.
- ANTUNES, C. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- AZEVEDO, F.C. **PARA ALÉM DO VÍSEL: A VIRADA EDUCACIONAL E O ENSINO DA ARTE NO CONTEMPORÂNEO**. 14/12/2017 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8615/1/tese_11743_Fabianne%20Azevedo_disserta%c3%a7%c3%a3o_PPGE_2017.pdf. Acesso em 15 ago. 2021.
- BALL, S.T. **Educação global s.a.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARBOSA, A.M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In.: BARBOSA, A.M.(org.). **Arte/Educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 98-112
- BARCELLOS, G. **Psique e imagem: estudos de psicologia arquetípica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOAS, F. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORSOI, S. **O currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva Hermenêutico-dialética**. 23/03/2016 160 f. Doutorado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1212/1/Sandra%20Borsoi.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRAIDA, C. A forma e o sentido da frase “Isso é Arte”. In.: BRAIDA, C; DRUCKER, C; BARBOSA, J (Org.). **Café filosófico: Estética e Filosofia da Arte**. Florianópolis: UFSC, 2014. p. 23-56

BRANDÃO, C.A.L. A transdisciplinaridade. In: PAULA, J.A. (Org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 17-42. C

CARR,W; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DIEHL, V. **EDUCADORARTISTA: ENCONTROS DA EDUCAÇÃO, ARTES VISUAIS E INTERCULTURA**. 24/11/2015 234 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3499/DIEHL%2c%20VIVIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 ago. 2021.

FARIAS, L; DANTAS, A. **A influência dos games no comportamento social dos jovens**. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39865/2/Inicia%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20em%20sa%C3%BAde.%20V.5%20-%20A%20influ%C3%Aancia%20dos%20games.pdf>. Acesso em: 21 jun.2022.

FEYERABEND, P. **A ciência em uma sociedade livre**. São Paulo: Editora UNESP, 2011a.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2011b.

FEYERABEND, P. **Matando o tempo: uma autobiografia**. São Paulo: UNESP, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANÇA, M.I. O olhar que houve: a psicanálise na pós-modernidade. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, A.M (Org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 101-120

FREELAND, S. **Teoria da Arte: uma breve introdução**. Porto Alegre: L&M, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortes e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1987.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDBERG, M.A.A; SOUZA, C.P (ORG). **Avaliação de Programas Educacionais**. São Paulo: EPU, 1982.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRUSCHKA, A. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

GUIMARÃES, A.L.B. **Atravessamentos**: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais. 25/04/2016 160 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-144606/publico/ANA_LUIZA_BERNARDO_GUIMARAES_rev.pdf. Acesso em 15 ago. 2021.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**: Estudos de filosofia social. São Paulo: UNESP, 2013.

HEINICH, N. **A sociologia da arte**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: UNESP, 2015a.

HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica**: uma documentação. São Paulo: Perspectiva, 2015b.

JÚNIOR, J.R.S. Reforma universitária: a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: ORSO, P. J; SAVIANI, D. JÚNIOR, J.R.S; NOSELLA, P. (orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007. Cap. 5, p. 87-120.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARAIA, R.B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARCUSE, H. **A dimensão estética**. Lisboa: Edições 70, 2016.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARTINS, R. Deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual: implicações para a formação de professores. In: OLIVEIRA, M; HERNÁNDEZ, F (Org.). **A**

formação do professor e o ensino de artes visuais. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 89-102.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach.** Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>>. Acesso em 21 jan.2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M.C. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas. In: DE LA TORRE, S (dir); PUJOL, M.A; MORAES, M.C (coord.). **Transdisciplinaridade e ecoformação:** um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008. Cap. 2 p. 61-86.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método:** ética. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília, DF: Unesco, 2011.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Lisboa: EDUCA-Universidade de

OLIVEIRA, S.R.R; NUNES, S.C. **A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino de Arte.** 2009. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sandra_conceicao_nunes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

NUNES, A.L.R. **Trabalho, Arte e Educação:** formação humana e prática pedagógica. Santa Maria, RS: UFSM, 2004.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

PARANÁ, Governador do Estado do Paraná. **Decreto Estadual Nº 5108 de 14 de julho de 2009.** Autoriza a complementação do reconhecimento do Curso de Licenciatura em Artes Visuais ofertado pela UEPG. Governador do Estado do Paraná: Curitiba, 2009. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=50709&indice=1&totalRegistros=1&dt=20.7.2021.23.31.45.939>

PARANÁ, Governador do Estado do Paraná. **Decreto Nº 5243. Autoriza a renovação do Curso de Graduação em Artes Visuais - UEPG - SETI.** Governador do Estado do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=70674&indice=1&totalRegistros=1&dt=20.7.2021.23.38.54.277>

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino da Arte/Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED/PR.** Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>.
Acesso em: 6 jul. 2022.

PARANÁ. Governador do Estado do Paraná. **Decreto Estadual Nº 3595 de 14 de outubro de 2008**. Reconhecido o Curso de Graduação em Artes Visuais - Licenciatura, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior-SETI. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=49179&indice=1&totalRegistros=1&dt=20.7.2021.23.28.29.751>

PEDROSA, C.T.C. **Licenciatura em Artes Visuais**: dilemas vivenciados no processo de formação inicial e a constituição do ser professor. 26/02/2016 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4417152. Acesso em 15 ago.2021.

PEDROSA, M. **Arte/forma e personalidade**. São Paulo: Kairós, 1979.

PEGORARO, D.F. **Experiência educativa em Artes Visuais como lugar de encontro**: processos e aprendizagem na docência. 24/08/2016 72 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13239/DIS_PPGEDUCACAO_2016_PEGORARO_DEISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 ago.2021.

PORTAL FIOCRUZ. **Fiocruz avalia excesso de suicídios no Brasil na primeira onda de Covid-19**. Site, 18 abr. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-avalia-excesso-de-suicidios-no-brasil-na-primeira-onda-de-covid-19#:~:text=Os%20resultados%20apontam%20que%2C%20em,houve%20o%20excesso%20de%20suic%C3%ADdios>. Acesso em: 19 jun. 2022.

READ, H. **Arte e alienação**: o papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

RIBEIRO, D. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Disponível em: <http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

ROCHA, C; RODRIGUES, O. De divagações e digressões: uma práxis transdisciplinar. In: PRADO, G; TAVARES, M; ARANTES, P. (Org.). **Diálogos transdisciplinares: arte e pesquisa**. São Paulo: ECA/USP, 2016. p. 434-44.

ROSA, M; OREY, D.C. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBd7FrRfsd7fFTpW9NLNpCk/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Em%20outras%20palavras%2C%20a%20abordagem%20%C3%AAmica%20investiga%20os%20fen%C3%B4menos%20matem%C3%A1ticos,bros%20de%20determinado%20grupo%20cultural>. Acesso em: 07 ago. 2021.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Brasília: UNB, 2010.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

SCHOPENHAUER, A. **O livre arbítrio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SILVA, C.S. **Arte, Tecnologia e Formação Docente - REVERBERAÇÕES NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DA REGIÃO NORDESTE**. 04/08/2017 245 f. Mestrado em ARTES VISUAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: UDESC Central Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046/0000465e.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?**: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, L.M.L; FOLLMANN, J.I (org). **Transdisciplinaridade e universidade**: uma proposta em construção. São Leopoldo: Unisinos, 2003. Cap. 7, p. 48-52.

STAKE, R. E. **The countenance of educational evaluation**. New York: Teachers College Record, 1967.

STAKE, R. **Investigación com estudio de casos**. Madri: Morata, 2007.

STRAUSS, C.L. **O olhar distanciado**. Lisboa: Edições 70, 1983.

SUAREZ, A.R. **Educação, Cinema e Linguagem cinematográfica**: Entrecruzamentos para uma metodologia de leitura fílmica crítica na formação inicial de professores de Artes Visuais. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2451/1/SUAREZ%2c%20Adriana%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

TAMBARA, E. Karl Marx: contribuições para a investigação em História da educação no século XXI. In.: FILHO, L.M.F (org). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.cap. 1 p. 11-27.

THOREAU, H.D. **A desobediência civil**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UEPG. **Estatuto e Regimento Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG**. 2018. Disponível em: <https://www.uepg.br/uepg_estat_regim/EstatutoeRegimento.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

UEPG. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. 2002. Disponível em formato Mídia Digital.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE Nº 001, de 23 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a aprovação do Novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2015. Disponível em: <https://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/001.pdf>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho Universitário. **Resolução Universitária Nº 25 de 16 de setembro de 2002**. Dispõe sobre a aprovação do Curso de Licenciatura em Artes com ênfase em Artes Visuais. Ponta

Grossa: Conselho Universitário, 2002. Disponível em: https://www.pitangui.uepg.br/secrei/externas_con/resolucoes/RESUNIV%202002/Resuniv025.2002.pdf

VIANNA, H.M. **Novos estudos em avaliação educacional**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2476/2435>> Acesso em: 22 set. 2016.

VIANNA, H.M. Novos estudos em avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, Fundação Carlos Chagas, vol.--, nº 19, p. 77-172, jun. 1999.

WEIL, P. Axioma transdisciplinar para um novo paradigma holístico. In: WEIL, P; D'AMBROSIO, U; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993. p. 9-73

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOLBERG, V.L. **Para uma sociologia das artes**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-6016-102-3