UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DONIZETI PESSI

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

PONTA GROSSA
2019

DONIZETI PESSI

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes

PONTA GROSSA
2019

Pessi, Donizeti
P475 A experiência estética, a atitude estética reflexiva e aformação de professores em Artes Visuais / Donizeti Pessi. Ponta Grossa, 2019.
284 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes.

1. Artes visuais. 2. Educação. 3. Atitude estética reflexiva. 4. Experiência estética. 5. Formação de professores. I. Nunes, Ana Luiza Ruschel. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

TERMO DE APROVAÇÃO

DONIZETI PESSI

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG

Prof. Dra. Moema Lucia Rebouças - UDESC

Prof. Dr. Ademir Nunes Gonçalves - UNICENTRO

Prof. Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG

Prof. Dra Célia Finck Brandt - UEPG

Ponta Grossa, 29 de julho de 2019.

DEDICATÓRIA

A Deus, Beleza eterna e infinita, tão antiga e tão nova, a quem devo o prazer da arte e da beleza da família, nas obras de arte que me harmonizam: minhas filhas, que abrem meus olhos para o conteúdo e a forma da vida, Sofia, que me invade com a sabedoria ousada da cor que dá vida à minha vida e Ana, que me sustenta com a graciosidade da linha e do contorno, que dá formosura e graça à minha percepção da vida.

A Deus, Beleza única que resplandece no mundo, a quem devo o prazer da arte de ser filho de quem me ensinou a estética do amor, meus pais Tereza e José, que sempre tiveram em mãos o pincel da humildade e da simplicidade, com o qual me ensinaram os primeiros traços da arte de amar.

A Deus, Beleza que dá beleza à todas as coisas sensíveis, a quem devo o prazer da arte da amizade e da parceria, com quem aprendi e aprendo a harmonizar as peças do mosaico e da força da vida.

A Deus, Beleza da alma, a quem devo o prazer da Arte da Educação e do Ensino.

Às minhas musas [Deusas das Artes] que me sustentam, protegem e abençoam todos os dias: Sofia e Ana

AGRADECIMENTOS

À minhas filhas Sofia e Ana, amores insubstituíveis, luminosos e basilares da obra de arte que o Bom Deus generosamente me preparou: a vida.

Aos meus pais Tereza e José por me ensinarem que enxergar a vida e o mundo sensivelmente.

À Sônia por todo apoio sem medida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Strito Senso* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PPGE/UEPG/PR – à coordenação e também a todos os professores que conduziram amistosa e competentemente as disciplinas.

À Adriana, secretária do PPGE, que sempre gentilmente atendeu-me em minhas necessidades discentes.

À minha orientadora Profa Dra Ana Luiza Ruschel Nunes, pela condução do trabalho materna, afetiva, profissional e competentemente.

À Profa Dra Vera Lucia Martiniak por toda contribuição e disponibilidade, dispensando do seu tempo à dedicação na leitura desse texto.

À Profa Dra Celia Finck Brandt por todo conselho, acompanhamento e atenção.

À Profa Dra Moema Lucia Rebouças pela disponibilidade e aplicação do seu tempo à leitura desse texto.

Ao Prof. Dr. Ademir Nunes Gonçalves pela amizade, companheirismo e profissionalismo.

Aos meus colegas e amigos do grupo GEPAVEC, Andréia, Adriana, Diego e Kelly, pela partilha de conhecimento.

Ao Curso de Licenciatura de Artes Visuais, na pessoa do Coordenador Prof. Dr. Nelson e todos os professores, pelo acolhimento e permissão para a aplicação da pesquisa.

Aos acadêmicos do quarto ano (2018), e, hoje graduados, de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG), por colaborarem direta e indiretamente, tanto para com a pesquisa quanto para com minha formação pessoal e profissional.

À minha turma de doutorado, 2015-2019, turma de alegria sem medida, de parceria sem igual e de amizade inesquecível.

A todos (as) meus sinceros e eternos agradecimentos.

Aquele que é ARTE que nunca se esgota
é também o ARTISTA único que deu vida
e cor à toda criação

PESSI, Donizeti. **A Experiência Estética, a Atitude Estética Reflexiva e a Formação de Professores em Artes Visuais.** 2019. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem do PPGE/UEPG-PR. Tem como objeto a experiência estética e a atitude estética reflexiva na formação de professores de Artes Visuais. Apresenta o problema: como se revela a experiência estética e sua passagem à atitude estética reflexiva na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR? Como objetivo maior: analisar a experiência estética e a atitude estética, para uma educação estética na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como possibilidade de formação de uma racionalidade crítica da arte e da estética. Tem como objetivos específicos: retomar na história as teorias da estética e da arte sob a perspectiva da dialética negativa por meio de uma investigação de forma não linear dessas teorias; compreender os conceitos e concepções de experiência, experiência estética e atitude estética reflexiva no que concerne à uma estética crítica para o desenvolvimento do pensamento cognitivo acerca das Artes Visuais na formação de professores; interpretar a experiência estética espontânea e a atitude estética reflexiva na formação de professores da Licenciatura em Artes Visuais, e como esse processo constitui autonomia para a docência. O campo epistemológico da Teoria Estética apresenta: Jimenez (1999), Hauser (1988), Osborne (1978), Gombrich (1995), e na Teoria Crítica: Adorno (1969, 1986, 1996, 2001, 2002, 2003, 2008, 2009, 2010, 2014) e Horkheimer (2010). Este se volta para uma Educação Estética na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. Esta investigação apresenta a seguinte tese: a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Esta pesquisa qualitativa está balizada na dialética negativa, com caráter estudo de caso, a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especificamente Adorno. Em primeiro momento trata da retomada intencional-histórica e do encaminhamento acerca do estudo da Estética, vinculado ao processo formativo do indivíduo e voltada à perspectiva da experiência estética e da atitude estética reflexiva. Tal reflexão subsidiou-se em teorias que correspondessem ao objeto de estudo já apresentado: Agostinho (1980 2002); Aquino (1996 2001); Aristóteles (1964 2002); Baumgarten (1993); Hegel (2001, 1992, 1988); Kant (2010, 2001, 2000); Lukács (1966, 2007, 1978, 1968); Marx e Engels (1984, 2007, 1980, 2004, 2010); Matos (1993); Nunes (2004); Pareyson (2001); Pascal (2006); Platão (2000 2017); Plotino (2000); Vázquez (2011 1986). Na coleta de dados foi utilizado um questionário semi- estruturado aplicado aos acadêmicos do quarto ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a fim de compreender e analisar a concepção de estética, experiência estética espontânea e atitude estética reflexiva da arte para a autonomia e construção de um novo olhar interpretativo-crítico para a formação de professores. A análise dos dados foi subsidiada pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2009), a partir de quatro categorias: estética, experiência estética, atitude estética reflexiva e estética na formação de professores. Os resultados demonstraram deficiência quanto a apreensão da necessidade de uma formação estética mais efetiva durante o processo de formação de professores em Artes Visuais da UEPG/PR, relacionada à experiência estética espontânea e à atitude estética reflexiva, de modo a gerar mais criticidade e reflexividade acerca do próprio processo formativo.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação. Atitude Estética Reflexiva. Experiência Estética. Formação de Professores.

PESSI, Donizeti. **Aesthetic Experience, Aesthetic Reflective Attitude and Teacher Training in Visual Arts**. 2019. 284f. Thesis (Doctorate in Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2019.

ABSTRACT

This research was inserted in PPGE / UEPG-PR research and teaching line. Its object is the aesthetic experience and the reflexive aesthetic attitude in the formation of visual arts teachers. It presents the problem: how do you reveal an aesthetic experience and its transition to a reflexive aesthetic attitude in the training of visual arts teachers from the UEPG / PR visual arts licensing course? The main objective: to analyze the aesthetic experience and the aesthetic attitude, for an aesthetic education in the formation of teachers in the Degree in Visual Arts, as a possibility of formation of a critical rationality of art and aesthetics. Having as applicable objectives: retaking the history as theories of aesthetics and art from a negative dialectic perspective through a nonlinear investigation of these theories; understand the concepts and conceptions of experience, aesthetic experience and reflexive aesthetic attitude that do not interest a critical aesthetic for the development of cognitive thinking about the Visual Arts in teacher education; interpret a spontaneous aesthetic experience and a reflexive aesthetic attitude in the formation of Bachelor of Arts in Visual Arts teachers, and how this process of qualification for a teaching. The epistemological field of Aesthetic Theory presents: Jimenez (1999), Hauser (1988), Osborne (1978), Gombrich (1995) and Critical Theory: Adorno (1969, 1986, 1996, 2001, 2002, 2003, 2008, 2009, 2010, 2014) and Horkheimer (2010). This is the return to an Aesthetic Education in teacher training in the Visual Arts Degree Course of UEPG / PR. For such an investigation, a thesis is presented: a transition from spontaneous aesthetic experience to the reflexive aesthetic attitude in the formation of teachers in the Degree in Visual Arts. This qualitative research is based on the negative dialectic, with case study character, from the Critical Theory of the Frankfurt School, specific Adorno. At first, it is an intentional-historical review and a referral on the study of aesthetics linked to the formative process of the individual, focused on the perspective of both aesthetic experience and reflective aesthetics. For such reflection, look for theoretical support in authors that correspond to the object of study already presented: Augustine (1980 2002); Aquino (1996 2001); Aristotle (1964 2002); Baumgarten (1993); Hegel (2001, 1992, 1988); Kant (2010, 2001, 2000);Lukacs (1966, 2007, 1978, 1968); Marx and Engels (1984, 2007, 1980, 2004, 2010); Matos (1993); Nunes (2004); Pareyson (2001); Pascal (2006); Plato (2000 2017); Plotin (2000); Vazquez (2011 1986). In the data collection a semi-structured questionnaire was applied to the fourth year undergraduate students of the Visual Arts Degree, in order to understand and analyze the conception of aesthetics, spontaneous aesthetic experience and reflective aesthetic attitude of art for autonomy and construction. of a new interpretative-critical look at teacher education. Data analysis was supported by Bardin's (2009) content analysis method, based on four categories: aesthetics, aesthetic experience, reflective aesthetic attitude and aesthetics in teacher education. The results showed deficiency regarding the apprehension of the need for a more effective aesthetic formation during the process of teacher education in Visual Arts of UEPG / PR, related to spontaneous aesthetic experience and reflective aesthetic attitude, in order to generate more criticality and reflexivity about of the formative process itself.

Keywords: Visual Arts. Education. Reflective Aesthetic Attitude. Aesthetic Experience. Teacher Training.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - O que você entende por Estética..... 156

GRÁFICO 2 - Defina o que é um objeto artístico..... 157

GRÁFICO 3 - Você considera que a obra artística pode proporcionar conhecimento conceitual?..... 158

GRÁFICO 4 - Com você define experiência estética?..... 160

GRÁFICO 5 - Você, enquanto acadêmico em formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, dialoga com sua própria obra de arte?..... 179

GRÁFICO 6 - A formação estética pode despertar a sensibilidade, a percepção do mundo interior e exterior e, portanto, ela deve ser desprovida de interesses imediatos e finalidades utilitaristas. Por isso deve se voltar para o aperfeiçoamento dos sentidos durante o processo formativo, dando significado à experiência estética". Você concorda com essa afirmativa?..... 184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13

CAPÍTULO I - ESTÉTICA E HISTORICIDADE: PERCURSOS TEÓRICOS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ATITUDE ESTÉTICA..... 19

1.1 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA: DA MÍMESE PLATÔNICA À MÍSTICA DO UNO DE PLOTINO..... 23

1.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA: DA BELEZA ETERNA E INFINITA DE AGOSTINHO À PASSAGEM RENASCENTISTA..... 33

1.3 - EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA DE KANT E MARX: DA CONCEPÇÃO IDEALISTA À MATERIALISTA..... 49

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 93

2.1 EM BUSCA DE UMA CONSTRUÇÃO DE REVISÃO DE LITERATURA - UM ESTUDO DO CONHECIMENTO..... 94

2.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 104

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO PARA NA COMPREENSÃO DA ARTE, DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E DA ATITUDE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS, NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR..... 110

3.1 O PERFIL DOS SUJEIROS-PARTICIPANTES DA PESQUISA - O ACADÊMICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR..... 140

3.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS..... 141

CAPÍTULO IV - A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA CRÍTICA NA FORMAÇÃOINICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR..... 146

4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR..... 146

4.2 A ANÁLISE, A INTERPRETAÇÃO E A DISCUSSÃO DOS DADOS..... 152

4.2.1 Primeira Categoria de Análise – A Estética..... 155

4.2.2 Segunda Categoria de Análise – A Experiência Estética..... 160

4.2.3 Terceira Categoria de Análise – A Atitude Estética Reflexiva..... 167

4.2.4 Quarta Categoria de Análise – A Estética na Formação de Professores.... 170

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 185

REFERÊNCIAS..... 192

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA ACADÊMICOS DO 4º ANO DE 2018 DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR..... 202

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICOS DO 4º ANODE 2018 DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR..... 206

APÊNDICE C: SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR. 210

APÊNDICE D: SOLICITAÇÃO À PROGRAD/UEPG/PR DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS PARA PESQUISA..... 211

APÊNDICE E: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... 212

APÊNDICE F: EMENTA E BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA DE ÉSTÉTICA E FILOSOFIA DA ARTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR. 216

APÊNDICE G: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR..... 217

INTRODUÇÃO

A pesquisa surge da inquietação pessoal do pesquisador que vislumbra a necessidade do processo estético na formação de professores, considerando que a experiência estética ocupa um lugar privilegiado no campo da racionalidade. Assim, conforme a crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer, na Dialética do Esclarecimento (2010), se compreende o modo pelo qual a experiência estética se faz decisiva na percepção do mundo, da vida e da educação, para o sujeito na modernidade.

Porém, Adorno e Horkheimer (2010) defenderam que o cotidiano da vida passou a ser dominado por um pensamento instrumental – com o qual a própria vida humana, e todo o processo de construção cultural se transformaram em um fenômeno caracteristicamente econômico e 'não-artístico', isto é, não-estético; não proporcionando ao sujeito uma educação do sensível. Isso também revela a necessidade de uma passagem da experiência estética espontânea para a atitude estética reflexiva – que consiste na possibilidade encontrada pelo sujeito para descobrir apoio em um meio de educação que se configure como um suporte de racionalidade para uma sociedade que age a partir de uma lógica de dominação.

Como defende Adorno (2008), pode-se considerar que atitude estética reflexiva, representa a possibilidade de expressão do não-idêntico, exposto na sensibilidade. Na atitude estética não existe um olhar fragmentado; nela tudo é considerado, minuciosamente, em sua especificidade por indicar uma nova formação do olhar voltado para o mundo que se constitui como o lugar onde a educação acontece. Pois, a atitude estética – que é desinteressada do ponto de vista do ter, dos interesses venais, do capital, mas interessado do ponto de vista do ser, do enriquecimento dos sentidos humanos – se configura como a forma sensível de contemplação da arte e do mundo – aqui, tem como conceito complementar a noção de gênio e de passividade do apreciador –, enquanto que a experiência estética espontânea aparece como a vivência do agrado ou do prazer na relação com os objetos sensíveis do mundo.

Conforme Adorno (2008), a atitude estética apresenta uma capacidade, não somente de contrapor-se à uma atitude lógica e instrumental, mas também de atribuir à experiência estética espontânea reprimida no acadêmico em formação

docente, de dar voz àquilo que foi silenciado pelo predomínio exclusivamente da razão.

A tese tem como objeto a experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva enquanto conhecimento necessário para a formação de professores de Artes Visuais.

Em vista da proposta elaborada pela Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem que investiga as interfaces entre o ensino e a aprendizagem e considerando o ensino em suas múltiplas determinações, as estratégias curriculares, metodológico-didáticas e as interações dos sujeitos das práticas pedagógicas na construção e apropriação do conhecimento, apresentam-se a específica problemática da presente pesquisa, que investiga a experiência estética espontânea e a atitude estética reflexiva na educação, na formação de professores em Artes Visuais, para uma compreensão crítica na educação em Artes Visuais na educação básica.

Conforme as considerações acima foram elencados questionamentos que expressam o problema de pesquisa, tais como: a) Quais as mediações de passagem da experiência estética espontânea para uma atitude estética reflexiva da arte, na formação docente na Licenciatura em Artes Visuais? b) Como a arte – educação estética – visa a transformação e a superação da sociedade capitalista passiva às barbáries e apática aos acontecimentos, numa compreensão crítica do mundo e do sujeito enquanto ser estético?

A abordagem que se apresenta, também seguirá a investigação acerca da racionalidade [estética] já presente na experiência estética espontânea dos acadêmicos do Curso de Artes Visuais, em formação docente (sujeitos da pesquisa), o que os impulsionam, consequentemente, à atitude estética reflexiva, que, por sua vez, viabiliza uma educação e formação de professores em Artes Visuais, possibilitando uma reflexão acerca da arte, educação e da sociedade na sua regressão intelectual permitida e estimulada pela Indústria Cultural. Isso reflete o limite da reificação da produção de conhecimento e do próprio indivíduo. Ainda examina o sujeito como um ser necessariamente estético para o qual se exige uma educação para a sensibilidade, para constituir-se como consciência crítica, condição relevante para a saída da sociedade do estado menor de comodidade, tendo em vista a maioridade de um pensar e agir autônomo que pretende impulsionar o sujeito à emancipação.

Para tanto, tem-se como objetivo geral analisar como se constitui a passagem da experiência estética à atitude estética na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como possibilidade de formação de uma racionalidade crítica da arte e estética para a transformação da sociedade.

E como objetivos específicos busca-se: retomar na história as teorias da estética e da arte sob a perspectiva da dialética negativa por meio de uma investigação de forma não linear dessas teorias; compreender os conceitos e concepções de experiência, experiência estética e atitude estética reflexiva no que concerne à uma estética crítica para o desenvolvimento do pensamento cognitivo acerca das Artes Visuais na formação de professores; interpretar a experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores da Licenciatura em Artes Visuais, para a docência.

A pesquisa, neste sentido, volta-se à formação de professores – em Artes Visuais – no que concerne a concepção de estética e como o acadêmico desenvolve o seu pensamento crítico na sua experiência e atitude diante da obra de arte.

A partir das questões que foram expostas que o objeto de pesquisa se apresenta como: a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética crítica na análise/leitura interpretativa das artes visuais para uma educação estética [educação para a sensibilidade].

A opção pela fundamentação teórica na Teoria Crítica aconteceu pelo diálogo próximo e próprio dos seus teóricos, que continua sendo uma das referências para se refletir sobre os conceitos de arte, estética, experiência estética e atitude estética, considerando que o homem é, necessariamente, um animal estético, isto é sensível aos fenômenos do mundo, expressos na linguagem e na sua capacidade racional humana de simbolizar e significar o mundo e sua condição nele, para com a percepção sensível e a movimentação social do seu contexto.

Neste contexto, está inserida a importância da análise acerca da passagem entre experiência estética espontânea e atitude estética reflexiva para a composição e expressão do conhecimento em Artes Visuais, e dessa à formação humana como educação, para que o sujeito expectador e receptor da arte-educação e liberte do espírito de alienação e impotência instituído na sociedade capitalista por meio do reflexo e/ou condicionamento da Indústria Cultural.

Verifica-se, sob esta perspectiva, que a Indústria Cultural ocupou, e ainda ocupa um lugar de importante expressão na estética, na educação, na filosofia da

arte e nos estudos de Theodor Adorno e Max Horkheimer, sobre a influência da arte visual e estética, no desenvolvimento educacional e na formação de professores. Essa Indústria Cultural, cuja liquidez estética[1] aliena o sujeito humano, pode ser entendida como um dos mecanismos de alheamento no sistema capitalista e de abrandamento do ímpeto revolucionário – isto é, o abrandamento do espírito de autonomia[2] do sujeito e de sua capacidade estética.

Se é possível propor e organizar uma hipótese à pesquisa, essa se apresenta referente aos resultados com o entendimento da Educação Estética em Artes Visuais a partir da constituição subjetiva da experiência estética, bem como a atitude estética reflexiva,na formação de professores em Artes Visuais.

Essa pesquisa norteia-se pela abordagem de estudo de caso, pois se considerou a mais apropriada, por ser essa perspectiva de pesquisa delimitada por um caso, a saber: a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores em Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. Pois, de acordo Lüdke e André (1986), por mais que seja um caso delimitado e que expresse um conhecimento singular, este estudo de caso permite investigações entre diferentes contextos, bem como a análise específica, mas integrante, influenciada e influenciadora de um sistema mais amplo.

O campo epistemológico da pesquisa está fundamentado na Teoria Crítica. A abordagem é de caráter qualitativo apoiado pela dialética negativa, a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente Theodor Adorno, que fundamenta a compreensão da mediação entre a experiência estética e a atitude estética reflexiva diante da obra de arte na formação de professores de Artes Visuais, sob a perspectiva epistemológica dos teóricos da estética crítica.

---

[1] A liquidez estética deriva da flutuação do caráter poético e poiético da criação artística, ou seja, essa flutuação provocada pela Indústria Cultural impõe a alienação ao nivelamento da reflexividade e do gosto presentes na objetividade da obra de arte.

[2] Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a Autonomia à *heteronomia,* em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como "razão prática") é a liberdade no sentido positivo. "A lei moral não exprime nada mais do que a A. da razão pura prática, isto é, da liberdade". Em virtude de tal A., "todo ser racional deve considerar-se fundador de uma legislação universal". Esse ficou sendo o conceito clássico da A. Mais genericamente, fala-se hoje, p. ex., de "princípio autônomo" no sentido de um princípio que tenha em si, ou ponha por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação (ABBAGNANO, 1998).

A coleta de dados será realizada por meio de questionário semi-estruturado, a fim de compreender e analisar a concepção de estética do acadêmico em formação inicial que se apresenta, e confrontrá-la com o que esse acadêmico necessita, enquanto saber historicamente acumulado para possibilitar a experiência estética e a atitude estética reflexiva.

Os sujeitos da pesquisa são dezesseis acadêmicos do quarto ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UEPG, analisando como a experiência estética e a atitude estética reflexiva da arte acontece para a autonomia e construção de um novo olhar visando a formação de professores. Assim sendo, a pesquisa está estruturada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo pretende-se expor a história da Estética e sua influência no desenvolvimento do acadêmico em formação docente em Artes Visuais – **Estética e historicidade: Percursos Teóricos da Experiência Estética e Atitude Estética**. Neste capítulo optou-se por apresentar uma perspectiva histórica da Estética de modo não linear, nem mesmo cronológica. Portanto, foi fundamentado em autores escolhidos intencionalmente, de modo que as reflexões contribuíssem, e correspondessem, com o objeto próprio da pesquisa, bem como com a problemática e, ainda, com os objetivos levantados. Também, justifica-se a escolha por esses autores, e não outros, a intencionalidade aplicada para a composição da tese: a passagem da espontaneidade estética do acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais para uma atitude estética reflexiva.

O segundo capítulo, intitulado **A Educação Estética na Formação de Professores**, propõe o entendimento acercado envolvimento do acadêmico em formação docente com a passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

O terceiro capítulo foi reservado à **Metodologia da Pesquisa: O Caminho percorrido na compreensão da Arte, da Experiência Estética e da Atitude Estética na Formação de Professores de Artes Visuais, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.** Neste capítulo trata-se da condução metodológica da pesquisa, que se apóia numa abordagem qualitativa por meio do método da dialética negativa de Theodor Adorno.

Para o quarto capítulo apresenta-se **A Análise e a Interpretação da Experiência Estética e da Atitude Estética Reflexiva Crítica na Formação de Professores do Curso De Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.**

Nele, apresenta-se uma análise reflexiva acerca da passagem experiência estética espontânea diante do processo de formação de professores bem como do processo de criação do objeto artístico, para uma atitude estética reflexiva, de modo que o futuro docente seja impulsionado à percepção de sua prática sensível. Essa reflexão parte da verificação do conteúdo coletado por meio do instrumento questionário, aplicado aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e analisado de acordo com a perspectiva de Bardin (2009).

Por fim, tecem-se as considerações finais acerca do proposto como objeto, o problema, os objetivos, o tema e a tese da pesquisa acerca da formação estética dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

CAPÍTULO I

ESTÉTICA E HISTORICIDADE: PERCURSOS TEÓRICOS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ATITUDE ESTÉTICA

A história da estética se confunde, necessariamente com a história da humanidade, ou seja, por ser o ser humano um animal estético por excelência – parafraseando Aristóteles quando afirmou que o ser humano é um animal político e racional.

O ser humano, em sua história, sempre utilizou de suas habilidades estéticas, primeiramente como linguagem, e posteriormente para expressar sua habilidade de fazer – donde o apoio no termo grego *technê*, isto é, o ser humano transforma a natureza em fazer de si e do mundo no qual ele está inserido.

Então, a estética está intrinsecamente vinculada ao conceito de formação humana e de cultura–como a capacidade sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, como "[...] um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo" (DUARTE JR, 2001, p. 13).

Ainda que o conceito de estética tenha surgido, efetivamente, no século XVIII, a estética substantivamente já era parte própria da constituição humana e de sua história. Pois, o fenômeno da percepção e o fenômeno dos sentidos externos [humanos] sempre se fizeram presentes, tanto na aprendizagem quanto nos aspectos relacionais consigo, com o meio social e com o mundo.

Tendo essas considerações, este capítulo se preocupa em apresentar aspectos históricos da estética e da arte enquanto formação e cultura e a sua relação com a formação de professores.

Mas, o que é, de fato e em fato, a estética? Esse questionamento se apresenta em complexidade uma vez que a palavra estética é utilizada nos mais variados contextos e, principalmente, no campo em relação ao corpo humano e à beleza. A estética como a ciência que tem por objeto o juízo da apreciação que se aplica à distinção do belo e do feio.

Outras definições a respeito do conceito de estética encontram-se ao longo da história, não só da arte, mas na história da humanidade. E, tantas dessas preocuparam-se em apresentar uma definição, em consenso, da estética como um campo da filosofia que se ocupa das artes e da beleza.

Considerando as definições acerca do conceito de estética verificam-se, ao longo da história, encontros e desencontros a seu respeito.

Mas, foi Alexander Baumgarten, filósofo alemão do século XVIII, quem definiu e propôs a estética como ramo próprio da filosofia, e como a ciência do mundo sensível do conhecimento de um objeto. E, "[...] o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível". [...] e sensível é aquilo que pode ser percebido pelos sentidos" (DUARTE JR, 2001, p. 13).

Muitas dificuldades acerca do conceito de estética se chocam com o sentido e significado dados pela origem grega da palavra *aisthêsis* – que designa tanto a faculdade quanto o ato de sentir [a sensação e a percepção]. Vinculada à esta etimologia parece estar designado à estética o estudo e a investigação dos eventos próprios da sensibilidade em sentido mais amplo [*aisthêta*], porém esses fatos próprios só o são em relação ao que pode ser caracterizado como fatos de inteligência [os *noêta*], isto é, algo só o é em relação à consciência em intencionalidade de um sujeito cognoscente.

> A escolha da dicção estética revela traços teóricos e históricos relativos a concepções filosóficas vigentes na época e a práticas relacionadas aos séculos XVII e XVIII de cunhar 'grecismos doutos': a substantivação do adjetivo grego *αισθητικος* que remete ao âmbito da *sensação*, da *sensibilidade* e da *imaginação* (LIMA, 2012, p. 39).

A estética também será entendida, a partir do século XVIII, como a crítica do gosto, a teoria do belo, a ciência dos sentidos, a filosofia da arte. Dessas mais variadas definições se destacam duas perspectivas, a saber:

a) a estética como reflexão sobre objetos inseridos no campo do belo, do sensível e da arte – campo esse onde cada termo determina com implicações outros termos/conceitos que se integram em diversos aspectos, sendo: o belo que se volta para um conjunto das características estéticas: o sensível que se remete aos sentidos, com as faculdades de perceber, sentir, ressentir, imaginar – e também o gosto; a arte que se dispõe à faculdade da criação, em um primeiro momento para imitação, da genialidade, se pode afirmar, também da inspiração e do valor artístico.

Vale lembrar que para a estética não se torna possível inserir uma imutabilidade de temas e definições conceituais. O conceito de gosto e sua veiculação, por exemplo, surgiu mais precisamente no século XVII, com grande obscurecimento ao longo do século XIX, ressurgindo como preocupação

contemporânea a partir do início da segunda metade do século XX. Por isso, pode-se afirmar, do ponto de vista trans-histórico, que o ambiente no qual estão inseridos os objetos, conceitos e termos que envolvem a estética é muito vasto e exigente em compreensão, o que não indica que sejam ilimitados.

Mas, não se pode limitar à estética à uma abordagem pelos seus objetos, principalmente os relacionados à arte, pois esses podem também ser, ou se caracterizarem, objetos e elementos de outros campos do saber contemporâneos ao nascimento da estética enquanto área do conhecimento autônoma, ou seja, enquanto disciplina própria.

b) a estética enquanto área de conhecimento filosófico – que se distingue da história e da crítica da arte na sua abordagem tanto conceitual quanto geral – sua empreitada tem caráter de um método discursivo, analítico e também argumentativo que permite novas tomadas conceituais, bem como entendimentos conceituais claros, não encarando a tarefa de apresentar e classificar e ordenar as obras passadas nem julgar ou categorizar as obras do presente.

Esse caráter filosófico da estética não está reservado, e nem se configura como uma propriedade dos filósofos que com ela se ocupa ao longo da história do conhecimento. Porém, dar à estética uma personalidade de método e campo de objetos não se faz suficiente. E aqui entra em cena as habilidades e competências da filosofia que oferece à estética uma consciência de ser no ser.

Como fora mencionado, Baumgarten só inventou a palavra estética. Contudo, ao se recorrer à história pode-se verificar que o surgimento do conceito de estética nos inícios da filosofia quando aparece nos diálogos de Platão (2017), mais especificamente em Hípias Maior, na Poética de Aristóteles, na Enéada, I, 6 de Plotino. Esses autores se dispuseram a tratar da estética sem identificá-la com um nome, e nem mesmo defini-la, mas como uma reflexão de reflexões.

Até aqui questões históricas se ‘confundem’ com as questões filosóficas, pois, precisamente, [reforçando] no século XVIII que nasceu a estética como área do conhecimento filosófico. Porém, para que a estética surgisse era necessária, também, uma série de condições que começaram a aparecer em meados dos séculos XVII [início da Idade Clássica], com uma nova *epistêmê* - uma organização das ideias que transcendem as consciências individuais, que constitui o plano sobre o qual a estética pode surgir, e na qual se vinculam o sensível, o belo e a arte.

O século XVIII não só proporcionou um solo fecundo para a ‘invenção’ da palavra estética, mas também a sua estruturação como disciplina filosófica. O duplo aparecimento tanto da palavra quanto da sua estrutura enquanto disciplina filosófica é complexo, pois, a disciplina existiu antes do conceito e, depois da introdução da palavra, a disciplina existiu sem ela (KANT, 2010).

> [...] O nascimento da estética, enquanto implica, a título de disciplina específica, uma tomada de posição sobre a autonomia de seu objeto, exprime assim, de modo concentrado, o abalo do século XVIII inaugurado em todos os campos: muito mais do que qualquer outra mutação, ele simboliza o projeto de proporcionar ao ponto de vista do homem uma legitimidade que já exige [...] (FERRY, 1994, p. 39).

Assim, a estética enquanto disciplina não surge definitiva e incontestavelmente em uma determinada obra desenvolvida por um filósofo específico, mas aparece em certos escritos de ensaio filosóficos na França, na Inglaterra, na Escócia e na Alemanha.

Tendo por suporte epistemológico que a tornou possível, adquiriu características de crítica do gosto como se pregava a seu respeito durante o século XVIII. Assumiu a exigente personalidade de teoria do sensível como desejou Baumgarten. Também, como filosofia da arte, conforme amplamente foi abordada durante o século XIX. E ainda, aparece como rigoroso pensamento da essência, afirmado pela fenomenologia, bem como a elucidação e/ou desvelamento crítico dos conceitos estéticos trabalhados e desenvolvidos pela filosofia analítica.

Blaise Pascal (2006, p. 22-23) afirmou que:

> [...] as definições só são feitas para designar as coisas que se nomeiam e não para mostrar a sua natureza. [...] definições das coisas são proposições sujeitas a contradição e que as únicas definições são definições de nomes.

Se considera que as definições apresentam a pretensão de afirmar a natureza da coisa – e aqui a referência está voltada à natureza da estética – estas definições ficam sujeitas a contradições, é porque há essência histórica de sua condição de disciplina. A estética, conforme Wittgenstein, é um conceito aberto, um conjunto de sentidos atribuídos a este conceito quando o plano epistemológico tornou a disciplina possível.

Quanto à essência da estética enquanto disciplina não se faz possível a opção pelos diferentes sentidos propostos. Pois, o sentido da palavra é o conjunto

dos seus usos. Cada sentido à palavra atribuído revela uma visão histórica e filosófica a seu respeito. Por isso, analisar esses sentidos significa colocá-los em relação com o estado da arte e a visão do mundo da época em que eles se desenvolveram.

O conceito de estética, quanto um conceito aberto, também se posta como um conceito susceptível de evolução. E se ela [a estética] não se minimiza história das estéticas do passado, e como uma disciplina em movimento, deve-se buscar conhecer sua questão própria para, ao observá-la, saber em que deve se tornar. Assim, considerar a evolução da estética é também considerar sua função.

Porém, antes do aparecimento substantivo da estética, e do seu nascimento enquanto disciplina filosófica existiam reflexões filosóficas sobre temas propriamente estéticos como os de belo e de arte. E essas consistiam em examinar e analisar as razões pelas quais essas 'categorias', e/ou elementos, não autorizam a falar de estética antes do século XVIII e de mostrar em que sentido insemina a estética contemporânea e apresentam um grande interesse para a estética hoje.

1.1 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA: DA MÍMESIS PLATÔNICA À MÍSTICA DO UNO EM PLOTINO

Da história da estética, remonta-se ao contexto grego antigo, e busca-se um diálogo profícuo com a *Paideia* [cultura] – a formação em educação do homem grego.

E, conforme Abbagnano (1998), no que respeita à formação do indivíduo humano – para os gregos *paideia* e para os latinos *humanitas* – refere-se à educação do homem em totalidade, e que a cultura fosse oferecida pelas 'boas artes'[3] que o [homem] distingue de todos os outros animais.

Os gregos comungavam sobre o sentido da palavra *paideia* [cultura], ao indicar a busca e a realização que o homem faz de si – a sua verdadeira natureza humana. Essa perspectiva acerca do conceito de cultura fez surgir uma estreita relação com a filosofia [formas da investigação], bem como um íntimo vínculo com a vida social. Isso porque para os gregos, a realização do homem acontecia por meio

[3] As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia etc, às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita (ABBAGNANO, 1998, s/p).

do conhecimento de si mesmo e do seu mundo, ou seja, a partir da busca pela verdade em todos os âmbitos que lhe dissessem respeito.

Em colóquio com a *paideia* e a filosofia, com Platão – e sua metafísica do belo – depara-se aqui com um dos diálogos de sua juventude, no qual trata sobre a questão do belo. Em Hípias Maior, Platão (2017) propõe a figura de Sócrates à procura da essência da beleza diante do sofista Hípias. Mas, "[...] coube a Platão brindar-nos com o diálogo Hípias Maior, o primeiro texto completo de estética, no qual Sócrates e o sofista Hípias discutem acerca da definição de belo" (FIGURELLI, 2007, p. 13).

Antes da apresentação da perspectiva estética de Platão, vale lembrar aqui que "[...] o homem só podia realizar-se como tal na vida em comunidade, na polis, e a República é a expressão máxima da estreita ligação que os gregos estabeleciam entre a formação dos indivíduos e a vida da comunidade" (ABBAGNANO, 1998, s/p).

E ainda, vale expor como Platão (2017, s) – pela boca de Sócrates em diálogo com Protarco – a partir do diálogo Filebo o vínculo das artes com a formação cultural do indivíduo:

> Sócrates - Para nós, o conhecimento se divide em duas classes: a das artes mecânicas e a que entende com a educação e a cultura. Como te parece?
> Protarco - Isso mesmo.
> Sócrates - De início, decidamos se nas artes mecânicas uma parte não depende mais do conhecimento, e outra menos, para considerar mais pura a primeira e menos pura a Segunda.
> Protarco - É o que precisamos fazer.
> Sócrates - E não convirá separar das demais as artes diretoras?
> Protarco - Que artes, e de que jeito o faremos?
> Sócrates - Por exemplo: se separamos das outras as artes de contar, medir e pesar, tudo o que sobrar disso, a bem dizer, não terá grande valor.
> Protarco - Nenhum.
> Sócrates - Depois, só resta recorrer a conjecturas e exercitar os sentidos por meio da experiência e da rotina, com o recurso, ainda, de certa faculdade divinatória, que muitos denominam arte e que se aperfeiçoa com o trabalho e o exercício.

Platão levantou a pergunta sobre o que é o belo. Esse questionamento trouxe consigo várias propostas de respostas, examinadas e descartadas após crítica – conforme a tradição maiêutica de Sócrates. Platão conclui o diálogo com uma máxima carregada de sentidos.

A primeira resposta de Hípias define a beleza como uma bela moça, porém essa é rejeitada pelo motivo de que, aos olhos do seu interlocutor, Sócrates, um exemplo não é uma definição. Considerada por Platão, essa resposta, não define a

essência da beleza e sim uma simples opinião [*doxa*] passível de crítica sempre. Conforme análise que pode ser feita, há outras coisas diferentes entre si que também são belas – como os utensílios [mas seria o útil belo pela sua essência de funcionalidade?].

> Sócrates – E certeza saberes melhor. Mas, presta atenção, amigo. Ele não te perguntou o que é belo, porém o que é o belo.
> Hípias – compreendo bom homem, e vou responder a ele o que seja o belo, de forma que não possa refutar-me. Fica, então, Sócrates, para dizer-te toda a verdade que o belo é uma bela jovem (PLATÃO, 2017, s/p).

A beleza atribuída à uma coisa também pode ser discutida. Então, pode-se afirmar que o belo assume conveniências de acordo com os sujeitos, suas consciências e intencionalidades.

De outro modo pode-se questionar: será que o belo pode ser atribuído àquilo que causa prazer sensível da visão ou da audição? Mas, porque limitar o prazer da beleza somente a esses dois sentidos, se todos os sentidos são susceptíveis de sentir prazer?

Em outro diálogo, O Filebo (51 b-d), Platão (2017) ofereceu sugestões para responder ao questionamento acerca da questão do belo, de modo que essas respostas pudessem contribuir para a distinção entre os prazeres impuros [aqueles relacionados ao relaxamento que sucede à tensão ou a falta], os prazeres misturados [aqueles experimentados na tragédia] e os prazeres puros [aqueles recebidos das formas belas e dos sons belos.

> [...] em Platão, embora ele seja sob vários aspectos mais 'moderno' dos Antigos, o Belo nunca se define pura e simplesmente pelo prazer subjetivo que proporciona. A ideia do Belo é geralmente associada, à ideia da realização de uma ordem onde devem reinar a medida e a proporção. É neste sentido, por exemplo, que Sócrates interpela Górgias no diálogo que traz o nome do célebre sofista: 'Você pode, à vontade, tomar o exemplo dos pintores, dos arquitetos, dos construtores de barcos, de todos os outros profissionais [...] cada um deles se propõe uma certa ordem quando põe em seu devido lugar cada uma das coisas que deve reunir, e obriga uma coisa ser o que convém a outra, a ajustar-se a ela até que o todo constitua uma obra que realize uma ordem e um arranjo' (FERRY, 1994, p. 23).

No diálogo Filebo, Platão (2017) esbarra em dois problemas, de um lado o da restrição do prazer do belo a dois sentidos somente e de outro, o da unidade destes dois tipos de prazer. Porém, não se pode afirmar que o belo causa um prazer é o mesmo que o belo é que causa um prazer.

A máxima que finaliza o diálogo Filebo permite e induz à uma compreensão sobre a essência do belo, a partir das considerações de Sócrates, conforme a afirmação de que esse belo é:

> [...] aquilo pelo qual são belas todas as coisas belas, [...] seja qual for a coisa a que ele se junte, realizando nesta coisa a beleza, na pedra como na madeira, no homem como em Deus, tanto em toda a espécie de ação como em todo o objeto de estudo; [...] ele é aquilo que, «em tempo algum, em lugar algum, aos olhos de nenhum homem, não deve parecer feio (PLATÃO, 2017, s/p).

Enquanto Sócrates busca pela essência do belo, Hípias tenta falar e definir o que é belo. Essa postura nominalista assumida por Hípias se opõe ao idealismo platônico, pois, conforme essa postura, belo é tudo aquilo a que os homens nominam de belo, enquanto que a beleza é uma qualidade e não uma essência, a beleza não é nada fora da aparência bela.

Os diálogos platônicos oferecem respostas a certo número de questões em suspenso pelos diálogos da juventude. Apresentam o belo como algo que surge espetacularmente das Ideias. Por isso, considerado bom e verdadeiro, bem, compondo a trilogia da teoria do conhecimento para Platão, bem como todo plano de uma configuração ética, conforme deixa evidente em outro diálogo A República. A partir de então, assumidos como princípios inseparáveis.

Assim sendo, e considerando a teoria do conhecimento de Platão, pode-se afirmar que o belo está para além do sensível e as mutações que sofre. Pois, as coisas, como dados dos sentidos, só são belas porque nelas se encontrar aprioristicamente, a Ideia de belo – e essa Ideia é o que compõe o ser mesmo do sensível [aparência e *doxa*] da forma inteligível.

> O belo, de acordo com uma tradição platônica [...] foi definido durante muito tempo como uma apresentação do sensível [...] do verdadeiro, como uma transposição, na ordem da sensibilidade material [...], de uma verdade moral ou intelectual. [...] o lugar da arte só pode ser secundário quando comparado ao da filosofia: vemos com dificuldade como a apreensão do verdadeiro mediatizada pelo sensível pudesse ser preferível (a não ser – e ainda com restrições – num plano pedagógico) a um conhecimento claro e distinto em si e para si (FERRY, 1994, p. 38).

A beleza sensível se configura, assim, como o primeiro grau da beleza, uma vez que, para além dela, há a beleza inteligível das almas e dos conhecimentos. Consequentemente, a experiência da beleza não é essencialmente sensível, mas

intelectual. A experiência das belezas sensíveis é uma iniciação – como uma experiência estética espontânea – porém se faz necessário voltar à percepção das belezas sensíveis e passar delas à contemplação da Ideia do belo – como uma atitude estética reflexiva - de acordo com a proposta do discurso de Diotima presente no diálogo O Banquete:

> Eis, com efeito, em que consiste o proceder corretamente nos caminhos do amor ou por outro se deixar conduzir: em começar do que aqui é belo e, em vista daquele belo, subir sempre, como que servindo-se de degraus, de um só para dois e de dois para todos os belos corpos, e dos belos corpos para os belos ofícios, e dos ofícios para as belas ciências até que das ciências acabe naquela ciência, que de nada mais é senão daquele próprio belo, e conheça enfim o que em si é belo. Nesse ponto da vida, meu caro Sócrates, continuou a estrangeira de Mantinéia [Diotima], se é que em outro mais, poderia o homem viver, a contemplar o próprio belo. Se algum dia o vires, não é como ouro ou como roupa que ele te parecerá ser, ou como os belos jovens adolescentes, a cuja vista ficas agora aturdido e disposto, tu como outros muitos, contanto que vejam seus amados e sempre estejam com eles, a nem comer nem beber, se de algum modo fosse possível, mas a só contemplar e estar ao seu lado (PLATÃO, 2017, s/p).

O entendimento sobre a beleza nesse diálogo [O Banquete], é de que ela deve ser eterna, absoluta, irrelativa, estranha à geração e à corrupção. Já em outro diálogo, Fedro, no subtítulo que Platão trata da beleza, expõe, também, como a alma que viu as ideias (reminiscência) procura encontrar no mundo sensível as cópias imperfeitas que são apenas anúncios daquelas ideias que são eternas, absolutas, imutáveis e perfeitas [verdadeiras e boas]. A contemplação do belo sensível deve proporcionar a contemplação intelectual do belo inteligível.

Quantos e trata de estética e arte em Platão, trata-se igualmente de perspectiva entorno da experiência estética enquanto a experiência voltada ao mundo sensível [material], em relação ao qual afirma-se a incompletude dos sentidos, que por sua vez não oferecerem uma compreensão satisfatória acerca do que se capta pelos sentidos. De outro lado, a contemplação intelectual do belo remonta-nos à atitude estética reflexiva – lembrando aqui a reflexão platônica – aquela própria da alma [razão – psique] que exige do sujeito uma abordagem estética do belo – enquanto leitura e análise da arte e do seu ‘mundo circundante’.

Já a concepção aristotélica acerca do belo, da arte e da imitação, conceitos esses vinculados tanto à experiência estética quanto à atitude estética reflexiva apresenta-se no livro da Poética, onde se encontram as reflexões de Aristóteles (1964) acerca da estética. E essas reflexões diferem em todos os seus aspectos das

concepções platônicas, pois se referem à uma prática mais ocupada com a literatura e o teatro grego do século IV a.C.

Também a Poética tem seu vínculo estreito com a *paideia* [a cultura – a formação da pessoa humana], e Aristóteles (1964) afirmou que “[...] o homem é por natureza um animal político [...]” – o que significa o mesmo que afirmar que o homem é o único animal capaz de produzir cultura/arte/educação. Porém, em outra perspectiva, “[...] a natureza humana não é um dado, um fato, uma realidade empírica ou material já existente, independentemente do esforço de realização que é a cultura. Só existe como fim ou termo do processo de formação cultural [...]” (ABBAGNANO, 1998, s/p).

Aristóteles, para ordenar a empiricidade da diversidade da arte, desenvolveu os seus princípios, os seus conceitos e fixou as suas regras. Situou, primeiramente, a tragédia no interior do gênero arte.

> Aristóteles restringiu notavelmente o conceito de arte. Em primeiro lugar, retirou do âmbito da arte a esfera da ciência, que é a do *necessário,* isto é, do que não pode ser diferente do que é. Em segundo lugar, dividiu o que não pertence à ciência, isto é, *o possível (que* "pode ser de um modo ou de outro") no que pertence à *ação* e no que pertence à *produção.* Somente o possível que é objeto de produção é objeto da arte. [...] São arte, a retórica e a poética, mas não é arte a analítica (lógica), cujo objeto é necessário. São arte as manuais ou mecânicas, como é arte a medicina, ao passo que a física ou a matemática não são. Esse é, pelo menos, o ponto de vista do Aristóteles maduro, [...] colocando a arte como intermediária entre a experiência e a ciência (ABBAGNANO, 1998, s/p).

Aristóteles definiu a arte em sentido lato do termo, como uma disposição para produzir algo sob regras. A Poética interessa-se por esta arte da *mimesis*, a que hoje chama-se de literatura.

> Diferindo, pois, o produzir e o agir, a arte deve ser uma questão de produzir e não de agir; e em certo sentido, o acaso e a arte versam sobre as mesmas coisas. Como diz Agatão: “A arte ama o acaso, e o acaso ama a arte”. Logo, como já dissemos, a arte é uma disposição que se ocupa de produzir, envolvendo o reto raciocínio; e a carência de arte, pelo contrário, é tal disposição acompanhada de falso raciocínio. E que ambas dizem respeito às coisas que podem ser diferentemente (ARISTÓTELES, 1964, p. 144).

Para Aristóteles, o conceito de *mimesis* assume novas conotações, diferentes das abordagens negativas de Platão.

> Aristóteles, por exemplo, aludiu a um instinto humano natural pela imitação, que encontra elevada vazão das artes, e também insinuou que o nosso pendor pelas representações deriva do prazer intelectual que sentimos ao reconhecer o original de que elas são cópias (OSBORNE, 1978, p. 22).

Aristóteles, em sua Metafísica, privilegia mundo dos sentidos, pois "[...] os homens têm, por natureza, o desejo de conhecer: prova disso é o prazer das sensações, pois, [...] elas nos agradam e, mais do que todas, as visuais" (ARISTÓTELES, 1984, p. 11). Consequentemente, Aristóteles privilegia a relação com aquilo que o mundo sensível imita – mas essa a imitação não se apresenta como uma cópia qualquer minimizada a aspectos servis, ainda que se serve da realidade das coisas naturais. Diferente das perspectivas platônicas, a *mimesis* aristotélica busca dar origem algo novo.

A arte da *mimesis* tem por escopo o verossímil e não o verdadeiro. Pois, em

> [...] uma definição mais simples, podemos dizer que o limite suficiente de uma tragédia é o que permite que nas ações uma após outra sucedidas, conformemente à verossimilhança, se dê o transe da infelicidade à felicidade ou da felicidade à infelicidade (ARISTÓTELES, 1964, p. 248).

A *mimesis* é, então, fabricação – pois imita a natureza e produz como ela. Aristóteles trabalhou por estabelecer a distinção dos diferentes modos da arte da *mimesis* – considerando três dos seus aspectos:

a) o seu meio – o ritmo, a melodia e a linguagem;

b) o seu objeto – o sujeito em ação, mais ou menos nobre [a comédia põe em cena homens triviais];

c) a tragédia – os seres de exceção [a sua maneira de imitar – narração como na epopeia, ou descrição direta como na tragédia].

À tragédia, Aristóteles dedicou e consagrou o seu II Livro da Poética, e definiu essa arte como:

> [...] a imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de uma certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que suscitando 'terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções' (ARISTÓTELES, 1984, p. 245).

Aristóteles (1984) se dedicou mais às artes práticas que propriamente do belo. Pois, para ele a arte é uma ciência, enquanto que a *techne* se aproxima muito

mais da *episteme* – e aqui *a* meta e o fim da ciência é reproduzir o que é. E ainda, a arte é em certo modo imitação daquilo que é. Porém, há coisas na natureza que não são passíveis de alcance; e a arte se responsabiliza por levar à perfeição aquilo que a natureza não oferece para compreensão completa – seja por 'falta' da própria natureza, e/ou também por falta de desejo do homem. Desse modo, a arte entra, então, em rivalidade com a natureza – e aqui justifica a imitação. Todas as artes são, para Aristóteles, imitação. E definiu que: "[...] a tragédia imitação de uma ação completa, constituindo um todo que certa grandeza, porque pode haver um todo que não tenha grandeza. [...] Ela é um todo, com início, meio e fim" (ARISTÓTELES, 2002, p. 247). Vale lembrar que a grandeza é a qualidade do belo.

A estética, em Aristóteles (1984), compreende considerações práticas sobre a criação artística, bem como dedicou um de seus escritos sobre a ciência da arte, no qual tratou um problema particular de tal forma que sempre ele tem que recorrer. Na sua Metafísica pode-se encontrar uma estética implícita – e diluída no todo de seu trabalho. E é na tragédia que se encontra sua doutrina estética completa construída a partir de uma teoria das figuras e dos modos de raciocínio – que revela que o que Aristóteles propõe é uma lógica da estética, por não ser um esteta.

Há, em Aristóteles (1984), uma doutrina sobre as artes que se traduz em técnica, e não uma metafísica. Esta doutrina está incompleta. Porém, deixa esquecida uma abordagem que se volta mais às artes plásticas, uma vez que elas não interferem na sua ocupação com a constituição orgânica dos seres – onde se manifesta a atividade final do artista. Distingue entre ações e criações artísticas, bem como o objeto da natureza. O objeto natural é a mesma causa de suas alterações, enquanto que um trabalho ou um ato é causado pelo ator ou o criador. Daqui que atos e as obras de arte estão sujeitos ao mesmo princípio de causalidade que a natureza. A diferença consiste em que, para a ação e a "formação", a causa é a psicológica (prática para ação e técnica para arte). Enquanto que para a natureza, a causa é orgânica e, portanto, metafísica.

Os limites entre a prática e a criação artística são muito imprecisos: é a confusão existente entre o campo da prática e a da criação – caso que encontra-se sanado quando se entende que a prática pode ser tomada enquanto aquela experiência estética primeira, como tudo aquilo que paira sobre os nossos sentidos prático-comportamentais; e a atitude estética pode ser encontrada na capacidade do

artista enquanto aquele que possibilita a compreensão, quando essa permite uma racionalização sobre a realidade originária da criação artística por meio da *mímesis*.

Aristóteles (1984) não concebeu o belo e o bom como categorias práticas ou técnicas, mas atribuiu a eles um valor universal e metafísico. Para ele, a arte é técnica e o belo é metafísico. Por isso, a principal questão estética é a das relações entre o belo e o bem – conceitos de modo algum idênticos, como para Platão.

Continuando a reflexão acerca da arte, da estética, da experiência estética e da atitude estética reflexiva, deparamo-nos com a proposta por Plotino (204-270 d.C.), sobre da arte como grau de ascensão ao Uno e à Beleza própria da Alma, presente no texto Enéada, I, 6, no qual Plotino consagra a questão do belo, no início da era cristã, ao retomar temas platônicos, considerando que a existência da beleza sensível está vinculada à Ideia inteligível do Belo – e insere a arte como um dos graus de ascensão ao Uno [do qual tudo emana]. O belo, conforme Plotino (2000), "[...] dirige-se, sobretudo à visão [...]" e oferece, em si mesmo, a beleza à todas as coisas sensíveis permanecendo-se a si próprio; sendo que essas mais variadas belezas assemelham-se entre si pela participação na ideia de belo, no Uno.

Plotino (2000) escreveu sobre o belo de natureza – dado da experiência estética sensível – e o sobre o belo de arte que, para ele, é um dos graus da vida intelectiva – que também se apoia numa atitude reflexiva. Este filósofo do eterno é um enamorado da beleza das coisas, onde o eterno se reflete forma e educa. É em contato com uma coisa bela, que a alma experimenta a reflexividade da verdade sobre sua própria natureza,

> [...] por descender do mais nobre dentre os existentes na hierarquia do Ser, deleita-se ao ver seres do mesmo gênero que ela ou com traços semelhantes aos dela. Quando os vê ela se surpreende, pois eles a remetem a si mesma fazem com que se lembre de si e do que lhe pertence (PLOTINO, 2000, s/p).

O belo, de acordo com Plotino (2000), é a ordem de uma coisa, a forma que ao mesmo tempo combina as partes e a faz um todo harmonioso, uma unidade. E, perder a beleza é também carecer dela. E aquele que não preza pela verdade, assim como pela bondade,tem necessidade de uma beleza exterior para parecer belo e também para ser – esse é o ser que não busca pelas coisas inteligíveis. Enquanto que o verídico é o ser que busca pelo mundo perfeito, que é pura forma e é belo sem parecer, belo porque apenas forma.

Uma busca de ascensão ao Uno – o *primum ontologicum* que é todas as coisas sem ser nenhuma delas, e que está além do ser e de qualquer outra categoria – permite a escalada, a partir da beleza dos corpos, rumo à outras formas cada vez mais espiritualizadas do belo. Nesse processo de ascensão, com o belo vinculado ao bem supremo, Plotino (2000) propôs o amor como elo, desempenhando um papel decisivo nessa caminhada.

Plotino (2000), ao inserir novidades no pensamento acerca do belo, insiste igualmente numa reflexão sobre a beleza dos corpos e importante discussão crítica, sobretudo num plano de metafísica do belo, a partir de uma perspectiva platônica.

Desse modo, a beleza e o belo em si passam a ser pensados por meio de categorias: matéria e forma – sendo a ideia o que dá forma à matéria. À ela [ideia] é atribuída a função de ordenar as partes harmonizando-as em um todo.

> Toda e qualquer beleza deste mundo advém da comunhão com uma Forma-ideal. Todas as coisas privadas de forma e destinadas a receber uma forma e uma ideia permanecem feias e estranhas ao pensamento divino enquanto não comungarem com um pensamento e uma ideia. E a feiúra absoluta consiste nisso. Tudo o que não é dominado por uma ideia e por um pensamento [logos] é algo feio. Porém, quando a Ideia [ou Forma-ideal] se aproxima e ordena, combinando as várias partes das quais um ser é composto, ela as reduz a um todo convergente e, colocando-as de acordo entre si, cria a unidade, uma vez que a Ideia é uma unidade e o que é moldado por ela deve unificar-se, dentro do que é possível a uma coisa composta de muitas partes (PLOTINO, 2000, s/p).

No belo, pode-se então afirmar, que a ideia domina a matéria, e o 'feio é o informe'. E para que a essência do belo seja atingida, o sujeito humano deve realizar uma autorreflexão que, ao término de uma catarse, lhe permita tornar-se visão e luz.

Plotino (2000) insistia na necessidade de se afastar do sensível – enquanto expectação por meio da experiência estética – pois, para ele, é necessário abandonar o sentido da visão, a não ser que "[...] não será a sua alma e não o seu corpo que mergulhará nos tenebrosos abismos e [...] a sua inteligência viverá apenas com as sombras". Mas, para isso se faz emergente abandonar os olhos da matéria para que os olhos da alma – depois de purificados – separar-se e purificar-se, ou seja, separar-se de tudo o que não é essencial: o corpo, a consciência sensível, as paixões e as especificidades individuais. Assim sendo, a alma deve-se desviar da vida material.

Porém, a matéria que é indefinida, informe, obscura e vinculada ao feio e ao mal faz como que o artista de uma obra de arte torne bela a matéria. O artista retira

uma parte, prepara e liberta a obscuridade da matéria para as manifestações dos belos‘traços’. O artista é quem retira o excesso e dá visibilidade à obra de arte. É nesse contexto que afirma-se com Plotino a dimensão da experiência estética do sujeito diante do Uno à atitude estética reflexiva – ao perceber e aperceber a arte como um dos graus de ascensão e de contemplação do Uno.

Na realização da obra de arte e de seu despojamento, o artista faz com que a alma retorne à contemplação do Uno (PLOTINO, 2000). A arte [em primeiro momento enquanto experiência estética] passa a ser para o artista e para quem a contempla – a possibilidade de acesso ao belo absoluto, eterno e imutável, porque ele [o artista] se assemelha à arte [enquanto ser de beleza e de atitude estética]. Pois, os olhos nunca verão o sol, se não se tornarem ardentes e brilhantes como o sol, assim como a alma não veria o belo sem for ela mesma bela. Do mesmo modo, como tudo se torna divino e belo na medida em que se contempla Deus e o Belo.

1.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA: DA BELEZA ETERNA E INFINITA DE AGOSTINHO À PASSAGEM RENASCENTISTA

Enquanto que na reflexividade sobre a arte e a estética no (do) Período Medieval, o belo – enquanto uma propriedade do Ser – também se torna objeto de contemplação durante a Idade Média cristã. Nesse período a influência platônica é recebida por meio de seu diálogo Timeu, no qual, precisamente, que se encontra a ideia de um mundo harmonizado por um Ser divino dotado de arte e – consequentemente ideias divinas. Esta influência platônica conjugada à tradição bíblica [judaico-cristã], e mais as especulações neopitagóricas nesse contexto, que chegaram até Agostinho[4] (séculos IV e V d. C.), principalmente reformuladas na concepção matemática – dos números perfeitos e eternos – e da música – enquanto harmonia das esferas celestes.

Essa influência atinge a concepção de universo elaborada por Boécio, bem como a tradição neoplatônica – desde Pseudo-Dionísio [que pensa a beleza como realidade inteligível, esplendor metafísico e harmonia moral].

[4] O vínculo de Agostinho com as artes liberais [*trivium e quadrivium*] aparecem na sua seguinte afirmação: ‘A mim, tão mau escravo nesse tempo, que me aproveitou ter lido e compreendido por mim mesmo todos os livros que pude, das artes a que chamam liberais? Comprazia-me neles, sem saber donde provinha tudo o que encerravam de certo e verdadeiro. Estava de costas voltadas para a luz e com a face erguida para os objetos iluminados. Por isso, o rosto com que os via iluminados não era iluminado’ (AGOSTINHO, 1980, p. 98).

O belo [como atributo de Deus] é uma perfeição complementar do universo. Isso pode ser verificado quando Agostinho (1980, p. 96) se desabafa diante de Deus:

> Mas, ó Todo-Poderoso, "que só criais maravilhas", ainda não via na vossa arte o fulcro de tão grandes obras. O meu espírito errava pelas formas corpóreas. Definia o belo "o que agrada por si mesmo"; e o conveniente "o que agrada pela sua acomodação a alguma coisa". Distinguia-os e comprovava-os com exemplos hauridos dos corpos. Voltei-me, depois, para a natureza da alma, mas as falsas opiniões que tinha dos seres espirituais não me deixavam vislumbrar a verdade.

Por isso, para os pensadores medievais, a beleza deve conservar a sua consistência metafísica e reafirmando sua transcendentalidade, pois,

> O belo e o bom são idênticos e só diferem na maneira como são considerados [...]; diz -se do bom que é o que especialmente agrada ao apetite, enquanto se diz do belo que é o que é agradável perceber (AQUINO, 2001, s/p).

O belo tem sua objetividade própria e incontestável. Pode-se constatar tal afirmação com a reflexão de Agostinho (2002, p.49), em A Verdadeira Religião,

> Suponhamos que eu perguntasse a um arquiteto que acaba de levantar uma ogiva, o porquê de ele iniciar outra ogiva, idêntica à primeira, do outro lado. Creio que me responderia: 'Para que as partes iguais se correspondam'. Se insisto, e lhe pergunto porque ele escolheu tal disposição, dirá que isso convém, que é belo, que agrada ao olhar. Não ousará ir mais longe. Voltado para a terra, baseia-se em seu olhar, sem compreender a causa. Mas em presença de alguém dotado de olhar interior, que veja as coisas invisíveis, não desistirei.

E, novamente, Tomás de Aquino (2001, s/p), em Sobre os Nomes Divinos, retoma essa afirmação quando expôs que "[...] uma coisa não é bela porque a amamos, mas amamo-la porque é bela e boa".

Mas, conforme esses medievais cristãos [Agostinho e Tomás de Aquino], a beleza se configurada como uma propriedade objetiva de determinados objetos, seres efeitos [obras]. A objetividade própria do belo induz-nos à busca de suas características que são formais – considerando aqui que durante o período medieval tanto quanto durante a Antiguidade [nos escritos platônicos, aristotélicos e ciceroneanos, bem como teorizada e praticada por artistas desse contexto, como descrito no Cânon de Policleto] a concepção de proporção se faz muito cara.

Já, no século XIII, Tomás de Aquino, inseriu à essa reflexão sobre a proporção – por ele chamada de *consonantia* –outras duas características formais do belo, sendo elas: a completude [*integritas*] e a claridade/brilho [*claritas*].

> [...] para a beleza se requer o seguinte: primeiro a integridade, ou perfeição, pois o inacabado, por ser inacabado é feio. Também se requer a devida proporção ou harmonia. Por último, precisa-se da claridade, pois daí se tem a nitidez e o brilho do bel (AQUINO, 2001, p.389).

Contudo, Tomás de Aquino,

> [...] não escreveu nada sistematicamente sobre a estética. Não obstante, dedicou-se a tratar os seus principais conceitos em muitas obras: *arte [ars] e belo [pulchrum]*. A sua teoria do belo também supõe a *gnosiologia*, mas se fundamenta na metafísica e na ética. De tal maneira que em alguns momentos as fronteiras gnosiológica, metafísica e ética se tocam no estudo do belo e da arte. E como a estética supõe o estudo de algumas potências da alma e da natureza do corpo, parece oportuno antes estudá-las (FAITANIM, 2017, s/p).

Porém, ainda que não tenha escrito nada objetivamente sobre estética, Tomás de Aquino (2001), em sua Suma Teológica, definiu a arte como a reta razão[5] de fazer algo– encontra-se aqui a proposta de uma atitude estética reflexiva uma vez que esta reta razão exige a reflexividade tanto do artista que produz a obra de arte quanto aquele que contempla a obra com expectador, pois, pode-se considerar com Tomás de Aquino o caráter tanto gnosiológico quanto formativo-educacional da arte. E o artista, enquanto sujeito consciente e cognoscente, como orientador de algo em vista do conhecimento e memória, possui o que já é conhecido e experimentado, fruto da execução e produção pela força de um hábito, "[...] por cuja repetição a imaginação tornou-se criativa, segundo a ordem e o juízo da razão" (FAITANIM, 2017, s/p).

E a arte, para Tomás de Aquino, enquanto fruto da razão, segue as normas retas do mesmo modo da aplicação dos princípios primeiros, a partir das categorias lógicas de contradição, identidade, causalidade e finalidade. Porém, "[...] a ordem que a razão faz considerando as coisas externas e a ordem que ela imprime no que faz, segue os princípios da própria razão: início, meio e fim" (FAITANIM, 2017, s/p).

[5]Diz-se reta a razão que no seu operar e produzir segue a sua norma, os seus próprios princípios, na medida em que se vale, por meio dos atos humanos e de determinados meios, para produzir algo (FAITANIM, 2017, s/p).

Assim sendo, a arte é a virtude que deve ser assumida como aquela do bem fazer, produzir, segundo a razão. E também considerada não somente um fazer cognoscitivo, mas ainda, e, sobretudo operativo. Pois, na obra de arte, deve-se considerar, igualmente, a distinção entre a virtude do artista – que orienta a arte e refere-se à habilidade de fazer do artista, da obra produzida [enquanto o efeito produzido pela arte] (AQUINO, 2001). Aqui, o artista deve considerar três aspectos da produção de uma obra de arte, a saber:

a) a causa eficiente – a consideração do que ele produzirá;

b) a causa material – a escolha do material a partir do qual será produzido uma obra de arte;

c) a causa final – a obra de arte mesma, constituída.

Em sua eficiência – aqui remetamo-nos à causa eficiente conforme a metafísica aristotélico-tomista – a arte imita a natureza, e a beleza que nela se instalada e reside no fazer da obra de arte – mais do que na habilidade do artista (AQUINO, 2001).

Para Tomás de Aquino a arte tem dois momentos distintos, mas não separáveis:

a) as artes servis – aquelas que se voltam às produções manuais – que 'exploram' as habilidades do corpo, pois "[...] o corpo está submetido servilmente à alma e o homem é livre segundo a alma" (AQUINO, 2001, s/p);

b) as artes liberais – estas se referem às produções intelectuais [destinam-se ao trabalho da razão]: o saber literário [o *trivium:* a gramática, a retórica e a dialética e o saber científico, e o *quadrivium:* a aritimética, a geometria, a música e a astronomia][6] (AQUINO, 2001). Aqui está o estreito vínculo da arte com a educação e

[6] O *trivium* e o *quadrivium* estão estreitamente vinculados ao conceito de cultura que, conforme Abbagnano (1998), significa, em primeiro momento, '[...] a *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento'. E em segundo momento '[...] , indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de *civilização'.* E ainda, '[...] significado'referente à formação da pessoa humana individual, essa palavra corresponde ainda hoje ao que os gregos chamavam *Paideia* e que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra *humanitas* -educação do homem como tal, ou seja, educação devida às 'boas artes' peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais'. Bem como, '[...] Na Idade Média esseconceito foi parcialmente conservado e modificado: manteve-se o caráter aristocrático e contemplativo, mas transformou-se radicalmente seu caráter naturalista. As artes do *Trívio* (gramática, retórica, dialética) e do *Quadrívio* (aritmética, geometria, astronomia, música), que ainda eram chamadas de 'liberais' (segundo o conceito grego, as únicas dignas dos homens livres), constituíam a base e o preâmbulo do Currículo medieval, cujo objetivo foi, porém, a preparação do homem para os deveres religiosos e para a vida ultraterrena'. Para Japiassu e Marcondes (2001) cultura, em sentido lato, refere-se a '[...]. Conceito que serve para designar tanto a

a formação de professores, durante o período medieval, principalmente nas considerações de Tomás de Aquino.

E como a educação – enquanto formação cultural – também está relacionada à formação do caráter, a arte do fazer pode até ser distinta da ética, porém, ela está relacionada à ética enquanto a arte do agir (AQUINO, 2001). E concebendo a arte como independente da moral, Tomás de Aquino, assumiu postura contrária à qualquer forma de arte que possa instrumentalizar a moral, pois a arte subordina-se à moralidade, porque o agir é mais do que o fazer e este o supõe. A arte deve, então, auxiliar a moral conduzindo o homem rumo ao bem e à beleza absoluta.

Conforme Tomás de Aquino, a arte – por ordenar ao que é belo e útil – não conduz o homem diretamente ao bem, ela deve servir para intuí-lo. Por isso, a arte não torna o artista bom, senão hábil (AQUINO, 2001). Portanto, um artista que se vê em destaque e que produz obras de arte não tem senão habilidade, não se dispondo de reta vontade. Mas, se o artista que produz a sua obra de arte aplicando, além de sua habilidade, os princípios da vontade reta e da virtude moral, essa sua arte manifesta – além da beleza – a bondade do seu ato [no qual está presente a virtude moral da arte, que traduz, igualmente, a moralidade do artista em sua obra] (AQUINO, 2001).

O belo – *pulchrum* – para Tomás de Aquino (2001) é tudo aquilo que provoca expectação e admiração, que causa prazer ao ser percebido. O belo é o resultado da composição, em esplendor da proporção, da forma na matéria, que atraem os sentidos. Por isso, é próprio do belo pertencer à natureza da causa formal – o que pode significar que o belo e a beleza – *pulchritudinis* – são da forma na matéria, e não o contrário.

> O belo e o bom são os mesmos porque se fundamentam na mesma base, a forma. Por isso, se canta o bom pelo belo. Mas eles diferem em razão. Pois, o bem se refere ao apetite, já que é o bem o que a todos apetecem. E assim, ele tem um bom motivo, porque o apetite é como uma tendência para algo. O belo, por outro lado, refere-se ao entendimento, uma vez que se chama belo o que agrada à vista. Por isso, o belo consiste em proporção adequada, porque a sentido se deleita nas coisas bem proporcionais como semelhantes a si mesmas, já que o sentido, como faculdade cognitiva, é um

formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência'.

> certo entendimento. E como queira que o conhecimento do belo pertence propriamente à razão da causa formal (AQUINO, 2001, p. 131).[7]

Essa abordagem tomista acerca do belo e da beleza toma sentido quando se vislumbra a afirmação de que a beleza, em essência, é aquela própria do mundo espiritual, na medida em que o ser de todas belas são por participação beleza divina. Toda a obra criada tem as marcas da beleza divina, conforme Tomás de Aquino (2001), e a forma [da beleza divina] encontra-se 'informada' na matéria, conforme sua proporção.

Aqui verifica-se a estreita fronteira entre a estética e a metafísica. Pois, o belo é contemplado como uma propriedade transcendental do ser, de tal modo que onde há ser, há igualmente beleza. Desse modo, cabe afirmar a identidade que há entre belo e bom – sendo que o belo dá ao bem certa ordem à potência cognoscitiva, de modo que o bem provoca a agradabilidade do belo (AQUINO, 2001).

A condição ontológica da beleza da criação natural é a Beleza Divina – Deus é a Beleza Suprema, o Belo em si mesmo, e não há nada que seja belo antes e fora dele. Deus é causa primeira de toda beleza das coisas naturais, tanto na proporção corporal quanto na operação espiritual [o inteligir a verdade, o querer o bem e especialmente o amar].

Tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, a beleza não foi entendida como um dado essencialmente sensível – o que não significa que nesses períodos da história não tenham conhecido a experiência da beleza sensível. Lembrando que nesses contextos coisas sensíveis só são belas por participação no inteligível. Assim, a beleza que se apresenta aos sentidos não se afirma nada mais como um simples espelhamento da Beleza Suprassensível e Inteligível.

A beleza é digna de reconhecimento, admiração e respeito. Platão e Plotino afirmaram a beleza como atraente, e Tomás de Aquino (2001), como outros medievais, a consideraram deleitável e desejável [por isso a beleza sensível, é

---

[7]Tradução nossa. *Lo bello y El bien son lo mismo porque se fundamentan em lo mismo, la forma. Por eso se canta al bien por bello. Pero difieren em La razón. Pues El bien va referido al apetito, ya que es bien lo que todos apetecen. Y así, tiene razón de bien, pues el apetito es como una tendencia a algo. Lo bello, por su parte, va referido al entendimiento, ya que se llama bello a lo que agrada a la vista. De ahí que lo bello consista en una adecuada proporción, porque el sentido se deleita em las cosas bien proporcionadas como semejantes a sí, ya que el sentido, como facultad cognoscitiva, es um cierto entendimiento. Y como quiera que e Iconocimiento se hace por asimilación, y La semejanzava referida a la forma, lo bello pertenece propiamente a La razón de causa formal (AQUINO, 2001, p. 131).*

muitas vezes vinculada ao corpo humano, era danosa, principalmente para pensadores místicos medievais].

Porém, há uma sensibilidade estética concreta, bem como a condução de uma experiência estética à atitude estética reflexiva que forma o indivíduo da arte e da estética – enquanto condição formativa – que os pensadores tenderam a ver proveito e finalidades superiores e de ordem nobre.

Assim, a *ars* e a *technê,* já eram refletidas desde a antiguidade latina, indicava o talento, o saber-fazer, a habilidade, o que nos remete tanto à prática da pintura ou da escultura quanto à retórica. E ainda, a palavra era usada para indicar desempenho de ofícios como o de sapateiros e outros do mesmo gênero. Também assinalava o organizador do universo.

Essa mesma situação era encontrada na Antiguidade grega com a palavra *technê*, para designar os conhecimentos práticos e das habilidades requeridas para a execução de uma tarefa ou para a produção de algo [produto].

Da Antiguidade à Idade Média pensadores afirmaram a existência de um saber-fazer que pressupõe dois aspectos: um primeiro, o cognitivo – que é o conhecimento sobre as regras que permitem a produção de uma obra – e o segundo, de caráter mais operativo – aquele que depende do fazer e não do agir.

Na mesma ordem de reflexão sobre a experiência estética à atitude estética, a arte e o belo durante o período medieval estão o entendimento sobre educação e formação – como *ars* e *technê* – elaborada por Agostinho e também Tomás de Aquino.

De acordo com Le Goff (2005), podem ser vislumbradas nas obras de Agostinho, especificamente em suas Confissões e também *De Magistro*, as propostas pedagógico-educacionais – entendendo aqui *Pedagogia*[8] como a ciência da educação – com os quais Agostinho (1980) intencionava uma formação pela via da interioridade, da racionalidade [e aqui se lembra a forte influência platônica na reflexão agostiniana] e da catarse [a purificação], de modo que o homem – não com a carne, mas com o espírito – pudesse fazer o ‘grande retorno ‘a Deus.

[8] Este termo, que na sua origem significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer teoria da educação, entendendo porteorianão só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional (ABBAGNANO, 1998).

Agostinho (1980, p. 349) em diálogo com Adeodato [seu filho], exposto na obra *De Magistro*, acentua a importância e relevância das palavras no processo de ensino e também da aprendizagem:

> AGOSTINHO: — Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?
> ADEODATO: — Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender.
> AGOSTINHO: — Vejo uma dessas duas coisas e concordo; com efeito, é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém, como aprender?
> ADEODATO: — Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando?
> AGOSTINHO: — Ainda neste caso, creio que só uma coisa queremos: ensinar. Pois, dize-me, interrogas por outro motivo a não ser para ensinar o que queres àquele a quem perguntas?
> ADEODATO: — Dizes a verdade.
> AGOSTINHO: — Vês, portanto que com o falar não nos propomos senão ensinar.

Em outro texto [Confissões] Agostinho (1980, p. 43), alia o processo de formação com as artes quando expressou: “O Deus, meu Deus, que misérias e enganos não experimentei, quando simples criança me propunham vida reta e obediência aos mestres, a fim de mais tarde brilhar no mundo e me ilustrar nas artes”.

E ainda, nas Confissões (1980, p.75), afirmou:

> A própria arte da prosódia, segundo a qual recitava, não constava duma coisa aqui, outra ali. Pelo contrário, constituía um conjunto de regras. Não reparava que a justiça, a que os homens retos e santos se sujeitaram, formava nos seus preceitos um todo muito mais belo e sublime.

Tomás de Aquino (2017, p.4) entende por Pedagogia*,* a ciência da educação e concordando com Aristóteles, afirmou:

> [...] que todos os homens desejem o conhecimento, todavia não são todos que se aplicam ao estudo da ciência, porque são detidos por outras coisas, os prazeres, as necessidades da vida presente e até a preguiça que evita o trabalho de aprender.

Ensina Tomás de Aquino, em seu comentário aos livros da Metafísica de Aristóteles, que:

> [...] a operação própria do homem enquanto homem é inteligir, porque é por esta que difere de todos os demais [animais]. Logo, o homem é naturalmente inclinado a inteligir, e por consequência a conhecer (AQUINO, 2017, p. 4).

O sentido do termo educação aqui surge como a instrução do espírito. Em toda perspectiva tomista a educação está comparada ao conceito e prática da cultura – e cultivo do espírito, necessariamente vinculado à sensibilidade estética. Esta deve ser ofertada aos mais jovens em vista da conservação dos valores culturais. Portanto, a educação [formação] também assume um caráter de moral em toda situação social e política.

Para Tomás de Aquino (2001) a educação tem uma estreita relação com a com a educação das crianças – como um fim secundário – que devem aprender a favor do bem comum.

A educação deve ser totalizante, tanto do corpo quanto do espírito. E quanto ao método, o caminho que se deve percorrer, tanto rumo ao conhecimento quanto à sabedoria [pela educação], é exigente, pois esse deve estar orientado para o bem saber. Assim, Tomás de Aquino (2001) chamou a atenção para que todos pudessem adquirir o conhecimento, e que esse tivesse um movimento – que para ele era natural– que partisse das coisas mais fáceis, e não das mais difíceis – porém, sempre buscando saber das efetivas dificuldades.

Pode-se afirmar, então, que se chamado a saber e compartilhar com outros o que se adquiriu de conhecimento, o que ensina, ao ensinar o que o outro desconhece que imprime e marca, de certo modo, no aprendente algo do seu ser de ensinante. (FAITANIM, 2017).

A transição do período medieval para o Renascimento conduz ao entendimento da abertura para as reflexões modernas sobre a formação da Estética. Sempre que se remete ao Renascimento, vem à memória determinado movimento literário, artístico e filosófico – que se inicia por volta do final do século XIV e alcança seu fim no século XVI. Esse movimento difundido por vários países europeus teve sua maior representatividade na Itália.

A origem e definição do conceito Renascimento têm raiz religiosa, pois remetia ao ressurgimento, o nascimento de um novo homem – conforme a tradição bíblica [caráter bastante medieval, pois se pensava no retorno do homem a Deus e a restituição à vida eterna].

Porém, a partir do século XV, uma nova interpretação é lançada sobre o conceito de renascimento, passando a designar uma renovação moral, intelectual e política baseada no retorno aos valores greco-romanos antigos – período em que, supostamente, o homem teria obtido suas melhores realizações. Desse modo, o

período chamado então de Renascimento, esforçou-se por destacar as diferenças que o distanciava do período anterior, o medieval, na tentativa de inspirar as suas próprias atividades, ressaltando o lugar do homem nas diversas áreas do conhecimento.

> O renascimento do interesse pela Antiguidade Clássica refletiu-se na teoria artística. [...]. Os princípios mais importantes que dominaram o ponto de vista renascentista no terreno da estética, [...], podem sintetizar da seguinte maneira: [...] as artes estão sujeitas a regras de perfeição racionalmente apreensíveis, que podem ser formuladas e ensinadas com precisão [...] (OSBORNE, 1978, p. 128-129).

Mas, sabe-se que a história é um movimento contínuo, e que não se pode afirmar uma ruptura brusca, mas que há uma passagem gradativa de um momento a outro. Isso acontece também na transição do período medieval para o período do Renascimento, visto que muitos dos problemas discutidos pelos pensadores, artistas e outros renascentistas, eram já os que haviam sido tratados por pensadores medievais.

Essa abordagem explicita o entendimento acerca do Renascimento, que sempre oscilou entre dois pólos: de um lado, a oposição radical à Idade Média; de outro, o vínculo e a continuidade entre esses dois momentos. A postura de oposição radical à Idade Média foi defendida, na obra A Cultura do Renascimento na Itália, por Borchardt[9] (2009, p. 145), quando afirmou que:

> Na Idade Média, [...] o homem reconhecia-se a si próprio apenas como raça, povo, partido, corporação, família ou sob qualquer outra das demais formas do coletivo. Na Itália, pela primeira vez, tal véu dispersa-se ao vento; desperta ali uma contemplação e um tratamento objetivo do Estado e de todas as coisas deste mundo. Paralelamente a isso, no entanto, ergue-se também, na plenitude de seus poderes, o subjetivo: o homem torna-se um indivíduo espiritual e se reconhece como tal.

A segunda interpretação acerca do Renascimento busca suporte, sobretudo, na obra de Bordão afirmada por Peter Burke (1995, p. 204-205):

> Novamente, o próprio conceito de uma Renascença da antiguidade clássica, a Renovatio, dependia da pressuposição da re-apresentação [...]. O movimento que chamamos de renascimento foi na verdade uma enorme tentativa ou série de tentativas de re-apresentar as realizações da

[9] Historiador suíço (1818-1897) que escreveu sua obra (1846-1860) A Cultura do Renascimento na Itália, que não alcançou um sucesso imediato, mas sua popularidade difundiu-se o início do século XX (BURKE, In: BURCKHARDT, 2009, p. 29-30).

> antigüidade clássica, enquanto a reforma foi uma tentativa coletiva de re-apresentar a história dos começos da Igreja.

Conforme Abbagnano (1998), pode-se afirmar as seguintes características para Renascimento:

a) Humanismo – a valorização do homem e a afirmação de que a humanidade se realizou em sua completude na Antiguidade Clássica;

b) Renovação religiosa – a tentativa de (re) vincular à uma revelação originária, um resgate da inspiração na filosofia antiga – isso feito por alguns pensadores como Nicolau de Cusa, Pico dela Mirandola[10], Ficino– ou até mesmo a tentativa de restabelecer o contato com as raízes do cristianismo – deixando de lado a tradição medieval – como foi a proposta da Reforma Protestante;

c) Renovação das concepções políticas – o reconhecimento da origem humana ou natural das sociedades e dos Estados [Maquiavel] ou com a tentativa de voltar às formas históricas originárias ou à natureza das instituições sociais;

d) Naturalismo – uma nova proposta de investigação direta da natureza seja a modelo do aristotelismo, ou das propostas mítico-mágicas e metafísica da natureza [de Tomás Campanella e de Giordano Bruno] quanto na forma das primeiras conquistas da ciência moderna.

Foi, então, na tentativa de redescoberta do genuíno significado do ideal clássico [greco-romano] de cultura – e tudo o que a ela forma – que no Renascimento se aplicou a tentativa de um restabelecimento do caráter naturalista e de um novo entendimento sobre o lugar do homem como o único capaz de produzir cultura. Assim, concebeu-se o conceito de cultura como a "[...] formação do homem em seu mundo, como a formação que permite ao homem viver da forma melhor e mais perfeita no mundo que é seu" (ABBAGNANO, 1998, s/p). Até mesmo a religião, na perspectiva exposta, integra a cultura como importante, não porque prepare para outra vida, mas porque ensina a viver bem nesta.

---

[10] A respeito do homem, Pico dela Mirândola (1989, p. 51-53) afirmou: "Não te demos um lugar determinado, nem um aspecto que te seja próprio, nem tarefa alguma específica, a fim de que obtenhas e possuas aquele lugar, aquele aspecto, aquela tarefa que tu seguramente desejares, tudo segundo o teu parecer e a tua decisão. [...]. A natureza bem definida dos outros seres é refreada por leis por nós prescritas. Tu, pelo contrário, não constrangido por nenhuma limitação, determiná-la-as para ti, segundo o teu arbítrio, cujo poder te entreguei. Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano artífice de ti mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tivesses seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo.

O Renascimento preferiu, também, dar outra característica ao conceito de cultura insistindo no caráter ativo da sabedoria humana. E foram os pensadores Pico dela Mirandola e Carlos Bovillo que insistiram na aquisição da compreensão de que é por meio da sabedoria que o homem alcança a sua completa realização entendendo-se como um microcosmo no qual o macrocosmo se manifesta fenomenicamente e se faz perfeição.

De Pico dela Mirandola, afirma-se, com Neuser (2011, p. 29-30), que

> '[...] o homem é o ser cuja tarefa e qualidade consiste em se determinar'. [...] sua natureza é a de um ser sem determinações. Assim, é tarefa de cada indivíduo determinar a si mesmo e moldar seu próprio desenvolvimento, enquanto o gênero humano [...].

O Renascimento pregou a ideia de que o sábio conquista-se a si mesmo e, igualmente, toma posse e continua na posse de si mesmo, enquanto que o não-sábio desconhecendo-se a si mesmo deve também à natureza, ou seja, o homem é simples elemento na natureza e se reconhece sensivelmente nela. Assim, a vida do homem em movimento não estranha ao ideal de cultura [educação, arte, formação e também trabalho – resgatado de sua perspectiva puramente utilitária e servil, assumindo um caráter de *ars* e *technê*].

Porém, para o Renascimento a cultura continua com sua característica de *sapiencia* [sabedoria], ainda que reservada a poucos, pois o sapiente destaca-se dos outros homens por seu próprio *status* metafísico e moral.

Dois momentos distintos compõem o Renascimento na Itália. De um lado o que se conhece como *Quattrocento* e, de outro, o que se deu no século XVI. Foi Florença, em primeiro momento, o solo fértil para as descobertas técnicas de diversas áreas do saber, e também se configurou como a sede de problemáticas e discussões acerca das descobertas realizadas também no campo das artes. Por isso, pode-se afirmar com Hauser (1988, p. 29) que:

> [...] a arte apresenta uma consistência rigorosa na sua busca da solução de determinados problemas formais e, dentro de cada período, pode distinguir-se um progresso regularmente constante e contínuo em direcção a esse objectivo. [...] a solução dos problemas formais postos pelas obras de arte da Renascença, em parte, o resultado de uma contradição que também surge de uma afinidade com esses.

Se vive, nesse contexto, em Florença uma aventura de ciência, uma sede de descobertas que leva tudo o que se referia à criação artística diretamente do arcaísmo ao classicismo. Este surgimento de descobertas constitui a juventude e a fisionomia do novo século. Essas descobertas complementaram em Florença, a forte tendência para um naturalismo *sui generis* que revela suas próprias características.

Quando o giottismo[11] chegou ao fim, a pintura cristã espontânea desapareceu. Os objetivos do projeto tornam-se autônomos, e a arte torna-se independente e secular. É nesse momento que nasce a pintura que representa figuras por elas mesmas – e aqui solicita-se mais, a partir de então a necessidade da presença e do ensino dos artistas pintores, e não mais dos teólogos [como outrora durante o período medieval]. Assim, a pregação cristã cede lugar à pintura e sua manifestação estética – desses são citados Perugino (1446-1524), de quem se diz que nunca quis acreditar na imortalidade da alma, e Leonardo (1452-1519), de quem se fala que desejou receber as instruções da fé católica apenas no seu leito de morte (BAYER, 1980).

> Deve encontrar-se a explicação da arte de Leonardo da Vinci, por exemplo, por um lado, na transformação estilística que conduziu o Quatrocentto à Alta Renascença, mas por outro lado, e em não menor grau, no facto de ter existido, na época em que essa mudança se processava, um artista da têmpera de Leonardo (HAUSER, 1988, p. 169).

Mas, o gosto pelo mundo sensível se torna algo decisivo. O universo material, a partir de então, passou inspirar o homem a cultivar, educar e formar o amor por si próprio. É por isso que a primeira conquista da pintura de Florença foi a descoberta do corpo e das figuras humanas. E nesse contexto fiorentino a experiência estética torna-se uma entidade que se desvela por meio do sensível dos sentidos, sem que necessariamente estivesse vinculada ao gosto – entendido, por sua vez, como a faculdade de distinguir o belo do feio. E a arte torna-se a responsável por provocar experiências estéticas – podendo estar relacionadas ao prazer estético.

[11] Decorre de Giotto, artista renascentista italiano do século XVI – '[...] gênio que quebrou o sortilégio do conservadorismo bizantino, que aventurou-se em um novo mundo e traduziu para a pintura as figuras relistas da escultura gótica. [...] com Giotto, os italianos estavam convencidos de que uma época inteiramente nova das arte for ainauguradda com o aparecimento desse grande pintor. [...] Giotto redescobriu a arte de criar a ilusão de profundidade numa superfície plana' (GOMBRICH, 1995, p. 201).

O naturalismo renascentista-florentino marcou a pintura ‘dos altos muros’ – modalidade de pintura que não poderia estar enraizada na observação, pois o artista reivindicava intervenção, imaginação e memória, ou seja, uma constante colaboração do pensamento.

A reflexão sobre estética e arte durante o período do Renascimento estava aliada à educação e formação do indivíduo, conforme Neuser (2011), e qualquer área da formação mais elevada, que pudesse colaborar com o entendimento do indivíduo, poderia ser comparado ao conhecimento elaborado pelo homem bem educado – sendo aquele que fala grego, latim, hebraico; que conhece as artes, que tem domínio da música; que tem conhecimento profundo e que é virtuoso. Assim, aquele que está sendo formado – o educando e/ou o futuro professor – enquanto experiência espontânea – até às coisas mais sábias e reflexivas – enquanto atitude estética reflexiva – que deveria aprender e sob quais condições ele adquire sua formação. Desse modo, é importante no Renascimento para que alguém possa ser formado, a pessoa deve aprender por si mesma – tanto ler quanto interpretar e criar.

Então, por esse processo, o indivíduo forma-se, igualmente, na virtude. E essa formação acontece em conformidade com o princípio de que o ser humano quer por natureza se aperfeiçoar – o que é próprio de sua natureza.

A estética do Renascimento Italiano do século XVI se distingue pela descoberta do indivíduo – do homem singular. Encontra-se nesse momento uma composição de elementos físicos, psíquicos e intelectuais. Entre os indivíduos, o Renascimento pode distinguir e ver o surgimento de vários homens que não eram somente manifestações interessantes do *genus homo,* mas que carregavam dentro de si a muitos seres humanos – o homem universal – o gênio universal [como Dante, Alberti e Leonardo].

Também se descobre nesse momento a beleza humana e se questiona acerca da sua estatura. Por isso, vai se formando um novo conceito de arte; e a beleza sensível glorifica em sua raiz as mais elevadas manifestações da arte. Pois, a vida deixa de ser meramente contemplativa; e o homem não se deixa mais anular. A arte – enquanto cultura e formação humana – assume uma postura de engrandecimento da condição humana. E essa concepção de arte, que se torna típica dos artistas renascentistas, não se reduz à uma teoria, pois fica mais variados contornos de suas obras.

A arte, no Renascimento do século XVI, passa a adquirir um *status* de 'ser' – isto é, em si mesma, e no sujeito que a realiza.

Quando se diz respeito à formação do indivíduo pela educação, no Renascimento, – e consequentemente a formação de professores – pode-se como pretende Wolfgang Neuser (2011, p. 2),

> [...] mostrar o modo como a Renascença pensa o conceito de um indivíduo, especialmente como um indivíduo é formado por outro ou, se for o caso, como ele é formado por si mesmo. A formação física e mental do homem é fundamental, principalmente sob a perspectiva de que o homem individual parece ser a única instância capaz de ajuizar a certeza do conhecimento.

Ainda de acordo com Neuser (2011), quando o indivíduo se afasta da educação se torna uma criatura inútil e negligente. Isso afirma que o ético-moral da educação e da formação acontece por meio do conhecimento das artes, da ciência e da filosofia.

Quanto ao século XVII, esse pode ser caracterizado, pensando na estética, nas artes e na educação como o século da cultura. Este século foi marcado, dominantemente, pelo racionalismo. E nesse contexto, para artistas e estetas, a arte e o belo passam a consistir essencialmente na representação mais pura, clara e distinta da verdade, pois "[...] a eficácia das artes tem por condição a verdade do conhecimento, observando mesmo que o desenvolvimento de uma arte rudimentar é o sinal de que suas regras utilizam inconscientemente verdades" (CANGUILHEM, 1982, s/p.).

Essa foi uma forte influência do racionalismo cartesiano. E para explicitar a perspectiva evidente, clara e distinta da verdade, pode-se afirmar com Sciacca (1968, p. 77) que:

> [...] a regra da **evidência** (pura) consiste em não aceitar nada por verdadeiro que não seja reconhecido tal pela evidência, isto é, que não se apresente tão claramente e distintamente ao meu espírito que não permita nenhuma dúvida (evidência por intuito, que nasce da luz da razão somente). [...] **clara**, enquanto evidente e manifesta ao meu espírito; **distinta**, enquanto se diferencia de todas as outras ideias.

Todo o século XVII foi dominado pela concepção francesa de arte pelo racionalismo estético. Acentuou-se que existem no homem duas esferas distintas, sendo a primeira a esfera da sensibilidade – faculdade inferior – e a segunda diz

respeito à uma esfera superior – a razão. Assim, todo homem para uma construção de pensamento deve submeter a sensibilidade à razão.

A esfera da sensibilidade é inferior, conforme o racionalismo, por ser ela instável e instintiva, nela não há possibilidade para a lógica, para a moral e nem para a religião. Pelo contrário, a esfera superior do entendimento e da razão é estável, universal, da regra e da lei. A arte será submetida à regra e às leis, isto é, a arte será moralizadora, assim como a educação e a ciência desse século, todos seguindo uma identidade entre o impulso criador e o impulso moral – salvo alguns artistas que se rebelavam contra a imposição moralizadora.

As artes visuais, que nesse contexto compreendiam a pintura, escultura, etc– apareciam hierarquizadas, disciplinadas, como tudo [em contexto político e social] que seguia o mesmo padrão [em estilo nobre, grave, majestoso, impregnado de ordem, medida e regra da razão].

A esfera estética, nesse contexto, não é unicamente um campo do sentimento intelectual, mas também o lugar onde o elemento racional desempenha um papel considerável e com suas regras que devem ser seguidas. Esta é uma direção à qual se deve ater uma vez que as fronteiras do racional são generosas dentro do campo estético. Nesse campo, as normas são generalizadas, e isso possibilita certas fantasias – e são essas variantes que constituem o interesse, ou seja, o gênio da obra. Sem o elemento da fantasia [imaginação] a reflexão sobre o belo seria limitada e estática.

Pode-se afirmar, assim, que a arte, por um lado, consiste na imitação e na representação – a arte realista e a arte naturalista, que tendem a imitar a realidade da natureza. Por outro lado, a arte se apresenta com um objetivo moralizante – e esse aspecto destrói o primeiro, considerando que a arte realista é, absolutamente, amoral. Porém, existe no século XVII uma tentativa de conciliação entre o realismo e a ação moralizadora da arte. Os artistas desse século entendiam por natureza a natureza humanizada e civilizada – aqui retoma-se o conceito de cultura [também enquanto educação e formação].

Para alguns artistas, a síntese e conciliação entre realismo, racionalismo e moralismo se efetuam em si mesmas. Em outros, há certa imoralidade, porém essa não se encontra na tentativa de síntese e/ou conciliação. Por isso, não se pode afirmar na estética do século XVII uma uniformidade. Contudo, deve-se reconhecer

que o primeiro esteta desse século foi René Descartes, que viu na imitação da verdade uma missão moralizadora da arte, sendo a razão seu principal instrumento.

Descartes não apresentou, em sua produção, nada de explícito sobre a estética e a filosofia da arte. Porém, contribuiu para que uma metafísica do belo fosse elaborada. Descartes não pensou o belo enquanto sublime, nem enquanto cômico, mas o apresenta em um objeto que é tanto mais belo quanto menos diferentes sejam seus elementos uns dos outros, e quanto maior seja a proporção entre eles – e esta proporção deve ser aritimética e não geométrica.

Descartes desenvolveu questões e se esforçou por apreender o belo e a verdade, assim afirmou que o objeto belo deve ser claro e distinto, e que por esse motivo torna-se necessário que o sujeito esteja disposto a transcender seu domínio sobre o objeto. Afirmou ainda que o belo possui elementos próprios, e que na obra de arte há algo que intenta ultrapassara apreensão completa, e esse algo se acha escondido e misterioso – no qual nos é possível perceber a genialidade do artista. Sendo que o artista autêntico não pode, por vezes, explicar-se a si mesmo por completo sua obra. Pois, em toda criação artística verdadeira, como também na criação natural, há um elemento inconsciente impossível de reduzir integralmente à consciência.

1.3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA DE KANT A MARX: DA CONCEPÇÃO IDEALISTA À MATERIALISTA

É inegável a extraordinária riqueza que a História da Estética revela no âmbito das artes. Do legado grego ao século XX, há uma imensurável tradição a ser explorada. Em 1735, o jovem alemão Alexander Gottilieb Baumgarten (1714-1762) criou o termo ***aesthetica***[12], presente pela primeira vez em sua dissertação *Meditationes philosophicae de non nullis ad poema pertinentibus*[13], na qual afirmava que,

> [...] as coisas inteligíveis devem, portanto, ser conhecidas por meio da faculdade do conhecimento superior, e se constituem em objetos da Lógica; as coisas sensíveis são objetos da ciência estética, ou então, da ESTÉTICA (BAUMGARTEN, 1993, p. 53).

[12] Adequação da língua latina ao termo grego *αίσθησις*(sensação, ***aisthesis***), o termo foi definido por Baumgarten como ciência do conhecimento sensível com fins à visar a perfeição de tal conheciment (BAUMGARTEN, 1993).
[13] Meditações filosóficas sobre alguns tópicos referentes à essência do poema.

Baumgarten nomeou seu primeiro livro de Estética (1750), obra esta que lhe garantiu um lugar na História da Filosofia, da Filosofia da Arte e da Estética. E assim pode ser considerado, mais propriamente o primeiro esteta – o primeiro a separar a ciência do belo (a qual chama por Estética) das demais áreas da filosofia.

Assim, Figurelli (2007, p. 13) afirmou uma definição de Estética defendida por Baumgarten como:

> [...] a ciência do conhecimento sensível, com a finalidade de visar à perfeição do conhecimento sensível como tal, [...], a beleza, a estética fora praticada durante muitos séculos, no contexto filosófico, sem um nome que a identificasse ou distinguisse de outras disciplinas [...].

Contemporâneo de Baumgarten, Immanuel Kant (1724-1804), não obstante apresentou uma reflexão sobre as ideias estéticas. Em um primeiro momento recusou a utilização do termo Estética com a definição proposta por Baumgarten, quando na Crítica da Razão Pura denominou de "[...] estética transcendental uma ciência de todos os princípios da sensibilidade *a priori*" [14] (KANT, 2001, p. 45). No entanto, ao publicar a Crítica da Faculdade do Juízo, em alguns momentos Kant, concorda com a proposta conceitual de Baumgarten ao empregá-lo em alguns parágrafos de sua obra.

Os escritos de Immanuel Kant são considerados um marco na história da produção do conhecimento. Sua produção é comumente dividida em duas etapas: escritos pré-críticos, que vão até a produção de *mundi sensibilis atque inteligibilis forma et principiis*[15], de 1770, e os escritos críticos, a partir da publicação da Crítica da Razão Pura, de 1781. A gênese do projeto kantiano não está na busca da possibilidade da metafísica como ciência, mas sim na investigação das condições da possibilidade da metafísica. Desta maneira, se o conhecimento está para o julgar, Kant questiona em que juízo se estabelece o conhecimento científico.

Kant elaborou inúmeros textos, como A Paz Perpétua [1795], A metafísica dos costumes [1797], Observações sobre o sentimento do Belo e do Sublime e

[14] Em nota da Crítica da Razão Pura, Kant esclarece sua opção: Os alemães são os únicos a agora usarem a palavra "estética" para designar o que os outros denominam crítica do gosto. Esta denominação funda-se numa falsa esperança, concebida pelo excelente pensador analítico Baumgarten, de submeter a avaliação crítica do belo a princípios racionais e de elevar as regras da mesma ciênci (KANT, 2005, p. 72).

[15] Do mundo sensível e do mundo inteligível.

Lógica. Recebem destaque suas obras do período crítico Crítica da Razão Pura [1781], Crítica da Razão Prática [1788] e Crítica da faculdade do juízo [1790].

Kant formulou três perguntas fundamentais: **Que posso saber? Que devo fazer? O que me é permitido esperar?** Para a questão **Que devo fazer?** elaborou, ainda, o imperativo categórico, que não remete o sujeito somente ao agir moral, mas também aos fundamentos de tal agir, motivo pelo qual para o imperativo categórico está a autonomia da vontade.

A questão **Que me é permitido esperar?** é discutida na Filosofia da História e da Religião. História, conhecimento objetivo e agir moral não têm a mesma significação – segundo Höffe (2005, p. 270), "[...] o filósofo investiga a História não na variegada abundância dos acontecimentos; esta tarefa ele deixa para a História redigida empiricamente. Ele discute a História na medida em que interessa ao homem como ente racional prático." Ainda, conforme Höffe (2005, p. 279),

> [...] Kant apresenta a religião da razão prática no capítulo da Dialética da Crítica da razão prática e no livro A religião dentro dos limites da simples razão. O ponto decisivo é formado pelos conceitos do sumo bem e do mal.

Na Crítica da Razão Pura é possível acompanhar o empreendimento de respostas para a questão **Que posso saber?** Kant desenvolveu a ideia de juízos analíticos e sintéticos. Os analíticos referem-se ao que está compreendido no conceito, são *a priori*[16] e tautológicos[17]. Os juízos sintéticos se deparam com o conhecimento na experiência, são *a posteriori*, ou seja, empíricos – e a experiência proporciona conhecimentos incertos. Deste modo, a filosofia kantiana proporciona para reflexão a ideia de que os juízos que compõem a ciência têm a propriedade da racionalidade (*a priori*), mas com vistas ao avanço da ciência é necessário que sejam sintéticos – questiona-se como os juízos sintéticos *a priori* são possíveis. Nesta crítica, Kant concebeu sua ideia de uma filosofia transcendental, partindo da distinção entre juízos analíticos e juízos sintéticos.

---

[16] Conforme Abbagnano (1998, p. 85), a partir do século XVII, os termos *a priori* e *a posteriori* adquirem um significado mais abrangente. Assim, 'o *a priori* passa a designar os conhecimentos que podem ser obtidos mediante o exercício da razão pura e *a posteriori*, ao contrário, pela experiência'. Kant prestou maior rigor a estes conceitos ao determinar os conhecimentos *a priori puros*, que independem da experiência e são desprovidos quaisquer dados empíricos.

[17] O termo tautologia deriva do grego*ταὐτολογία*, que significa *dizer o mesmo*. Conforme Abbagnano (1998, p. 1105), 'tautologia é uma locação não informativa que, com a aparente intenção de definir ou ilustrar um conceito, afirma no predicado o que está compreendido no sujeito'.

> Transcendental é o termo com que Kant indica o *a priori*, ou seja: não é 'empírico', enquanto não derivado ou dependente da experiência; e não é 'transcendente', enquanto, mesmo não derivando da experiência, é válido somente se aplicado a ela, como lei ou forma com que nós conhecemos os objetos da própria experiência (SCIACCA, 1968, p. 189).

Os juízos analíticos são *a priori* (independem da experiência, são universais e necessários) e são lógicos (têm o predicado contido no sujeito), mas não proporcionam produção de conhecimento. Os juízos sintéticos são *a posteriori* (dependem da experiência) e proporcionam a produção de conhecimento. No entanto, na filosofia crítica, não basta determinar a diferença entre os juízos analíticos e sintéticos para definir a possibilidade da ciência, pois são necessários juízos universais que proporcionem a produção e a expansão de conhecimentos – possibilidade é oferecida pelos juízos sintéticos *a priori*, ou seja, juízos que independem da experiência, mas estão relacionados à ela, pois se referem às condições de sua possibilidade [da experiência].

Na terceira e última Crítica, Kant abordou a questão da universalidade do juízo de gosto, o gênio e as ideias estéticas. A universalidade do juízo de gosto refere-se a um ajuizamento desinteressado, pois o prazer proporcionado pelo objeto não está vinculado à faculdade de desejar – é belo o objeto de satisfação desinteressada.

O juízo estético não pode apoiar-se unicamente no sentimento de prazer do sujeito ao entrar em contato com algo que julga belo, uma vez que o juízo estético não informa ao sujeito sobre a natureza do objeto e, consequentemente, não proporciona um juízo de conhecimento sobre o objeto.

No juízo de gosto está presente a universalidade – que é subjetiva – e por isso o belo é o que apraz universalmente sem conceito [o que está contido nessa universalidade é o sentimento que o sujeito experimenta em presença do belo]. Desta maneira, há um senso comum estético que harmoniza a subjetividade da experiência estética e a objetividade indispensável para o belo – pois a experiência estética revela também a dignidade do objeto que se configura e se institui como o que tem validade em si mesmo. É o belo, então, uma finalidade sem a conformidade a fins; a finalidade que se faz presente no belo é o potencial que o objeto apresenta em provocar as faculdades dos sujeitos para o que lhe apraz, é uma finalidade decorrente do juízo reflexivo no livre jogo entre imaginação e entendimento.

Sendo o belo o que apraz sem conceito, não podem existir regras que assegurem a produção da obra, tampouco a obra pode ser feita a partir de um modelo já constituído. A originalidade recebe evidência no decorrer do processo de criação sendo, então, fruto do Gênio.

Conforme Kant (2001, p. 153), "[...] gênio é o talento (dom natural) que dá regra à arte [...]", é a disposição inata do espírito, é a fonte das ideias estéticas – que podem ser pensadas como uma intuição à qual nenhum conceito é adequado, e ideias que requerem o entendimento para o exercício da linguagem da imaginação. O gênio, no real movimento entre a imaginação e o entendimento, constitui-se num jogo que não pode ser ensinado pelas ciências nem adquirido pelo esforço individual.

Constitui a obra em sua totalidade a primeira parte [Crítica da Faculdade de Juízo Estético], e a segunda parte [Crítica da Faculdade de Juízo Teleológico]. Porém, as dificuldades internas começam com a variedade de camadas da obra. Ela tem tanto uma tarefa sistemática quanto uma tarefa objetiva, e ambas estão estreitadas.

Na Analítica do Belo há quatro Momentos de Juízo de Gosto [a qualidade, a quantidade, a relação dos afins que neles é considerada e os fundamentos *a priori*], que permitem o estabelecimento de esquemas e que acompanham a sequência da própria obra.

Na Analítica do Sublime, a partir das definições do matemático-sublime e dinâmino-sublime da natureza, Kant buscou esclarecer em que condições se dá a experiência do sublime nos sujeitos. Nesse segundo livro, para além das conceituações específicas da passagem da faculdade de ajuizamento do belo à faculdade do ajuizamento do sublime, encontram-se também as considerações sobre a arte, a arte em geral e, de maneira obrigatória, à figura do Gênio.

Para Otfried Höffe (2005, p. 293), "[...] a Crítica da Faculdade do Juízo é uma obra difícil, por isso há tempo já marginalizada na discussão moderna de Kant". Porém, encontra-se nessa as contribuições dos escritos kantianos para a Estética. Esta tarefa se estrutura não como proposta de edificar uma nova Teoria Estética, mas sim de buscar na Crítica da Faculdade do Juízo subsídios que possam contribuir para a compreensão da Estética que no Criticismo requer o Gênio com sua característica de originalidade para a produção da arte bela.

Na Crítica da Faculdade do Juízo, a terceira elaborada por Kant, o filósofo imprimiu significativa influência na cultura, na educação e nas artes. Nela se ocupa do julgamento estético com o propósito de examinar como são possíveis juízos estéticos universalmente válidos; ainda, enfatiza a faculdade do sentimento/sensibilidade como fundadora dos juízos estéticos que resultam da percepção de tudo aquilo que agrada desinteressadamente. Assim, entre sensibilidade e entendimento se consolida a arte.

Essa terceira crítica kantiana constitui-se como um importante marco na história do pensamento estético, pois pode-se acentuar um digno reconhecimento, nessa reflexão, da peculiaridade da experiência e dos sentimentos estéticos respectivos da autonomia, bem como o reconhecimento da importância da experiência estética e da arte.

Dois textos de Kant são importantes para o entendimento da estética do século XVIII, a Crítica da Faculdade do Juízo e também Duas Introduções à Crítica do Juízo que, conforme Terra (1995, p. 16-17), a Primeira Introdução,

> [...] tem um estatuto peculiar, pois é um texto preparatório que consta também como obra independente em várias edições de obras completas de Kant [...], a 'Segunda Introdução', por sua vez, não é um mero resumo da primeira.

E a Segunda Intodução que acompanha a Crítica da Faculdade do Juízo desde 1790. Existem elementos comuns às Introduções e outros não. Os textos constituem-se muito além de meras introduções de uma obra, de maneira que "[...] além de serem partes fundamentais da terceira Crítica, também a extrapolam, marcando um momento decisivo nas aventuras da reflexão" (TERRA, 1995, p. 27).

Em Kant encontra-se profícuo diálogo entre empirismo e racionalismo sendo ele "[...] o maior pensador do mundo moderno." (SCIACCA, 1968, p. 181).

Otfried Höffe (2005, p. 292), em sua obra Immanuel Kant, se ocupou em realizar uma análise sistemática da estética filosófica kantiana interpretando a terceira Crítica conectada com a totalidade da razão, pois que,

> [...] para Kant, a Filosofia desmembra-se em duas partes principais, a filosofia teórica e a filosofia prática. Enquanto a filosofia teórica investiga a legislação mediante os conceitos do entendimento puro, a filosofia prática discute a legislação mediante os conceitos de liberdade da razão pura [...]. Mas ambos os domínios – natureza e liberdade, mundo sensível (fenomenal) e mundo moral (inteligível) – não podem coexistir

> desvinculadamente um ao lado do outro; pois a liberdade está incumbida de apresentar-se no mundo dos sentidos. Para superar o abismo entre o mundo natural e o mundo moral procura-se uma mediação entre ambos. Kant crê tê-la encontrado na faculdade de julgar (reflexiva) [...]. Kant concebe a faculdade de julgar como elo intermediário entre o entendimento e a razão. Ele investiga na terceira Crítica suas condições válidas *a priori* (HÖFFE, 2005, p. 292-293).

Assim, o Criticismo é levado a contrapor de um lado a experiência teórica e de outro a experiência moral. A experiência teórica tem sua expressão no conhecimento científico (onde a razão almeja superar as fronteiras fenomênicas em realidades numênicas) fundando-se absolutamente nas relações puras racionais. A experiência moral independe de necessárias relações fenomênicas tendo por princípio a liberdade, de maneira que mesmo considerando tal oposição, a experiência tem como antítese o conhecimento científico.

Tal contraste resolve-se em uma atividade do juízo que entre as faculdades do conhecimento tem o intelecto (para o princípio fenomênico) e a razão (para a liberdade moral) para pensar um conceito que contenha em si o fundamento da realidade do objeto. Desta maneira, a filosofia kantiana busca os princípios *a priori* que determinam momentos de universalidade dados, muitas vezes, por princípios *a posteriori*.

O juízo estético não pode ser validado a partir de um conceito qualquer. O entendimento é a possibilidade de colocar regras e conhecer por conceitos. O juízo de gosto é desinteressado; é a possibilidade de deliberar se determinada coisa é pertencente ou não a uma regra que esteja dada, ou seja, a possibilidade de concluir a partir de regras. Kant determina duas espécies de juízo: o determinante e o reflexivo.

> A faculdade do conhecimento a partir de princípios a priori pode ser chamada razão pura e a investigação da sua possibilidade e dos limites em geral, crítica da razão pura, embora se entenda por essa faculdade somente a razão no seu uso teórico, como também ocorreu na primeira obra sob aquela denominação, sem querer ainda incluir na investigação a sua faculdade como razão prática segundo seus princípios peculiares (KANT, 2010, p. 11).

Nesse sentido, juízo é ação do entendimento e o que caracteriza o juízo de gosto kantiano é ser subjetivo. No que concerne ao juízo de gosto, faz-se interessante pensá-lo a partir dos conceitos de juízos reflexivo e determinante. Este último se refere à faculdade de pensar o geral contido no particular, ou seja,

estabelecer um objeto em uma regra; aquele primeiro se refere à faculdade de pensar o particular como contido no universal, de maneira que parte-se do objeto à regra – do particular ao universal. A faculdade do juízo determinante consiste na compreensão de leis dadas pelo entendimento, de modo que a lei lhe é dada a priori, leis estas derivadas de um princípio, mesmo que ignorado (desconhecido).

> Kant radicaliza assim a dimensão subjectiva da experiência estética e consagra mesmo aquilo de [...] «subjectivação da estética»: o estético não é uma qualidade ou atributo dos objectos, mas sim um determinado investimento humano subjectivo – um determinado modo de o sujeito ser afectado no seu sentimento vital – por ocasião embora da apreensão ou contemplação de um objecto (SANTOS, 2010, p. 12).

A representação estética como intuição da pura forma do belo (SCIACCA, 1968), aparece de maneira que no juízo reflexivo esteja contido o juízo reflexivo estético, ou juízo de gosto,

> [...] que tem a obrigação de elevar-se do particular na natureza ao universal, necessita por isso de um princípio que ela não pode retirar da experiência, [...] porque este precisamente deve fundamentar a unidade de todos os princípios empíricos sob princípios igualmente empíricos, mas superiores e por isso fundamentar a possibilidade da subordinação sistemática dos mesmos entre s (KANT, 2010, p. 24).

Segundo Kant (2010), tal ideia se justifica porque princípios empíricos carregam consigo a exigência da fundamentação de princípios empíricos por outros também empíricos, mas superiores, uma vez que conforme as leis universais fundamentam-se no entendimento, as leis da natureza seguem uma unidade como se o entendimento mesmo as tivesse propiciado, a fim de tornar plausível “[...] um sistema de experiência segundo leis da natureza particulares” (KANT, 2010, p.24).

Assim, o juízo se faz continuamente em uma ação de entendimento. Entendimento este apoiado em regras e conhecimentos via conceitos determinados pela razão que possibilitam ao juízo determinar se o objeto de análise cabe ou não em determinada regra dada. Ademais, o entendimento possui o seu próprio domínio e, embora não constitua em si um sistema de filosofia, não por isso deixa de estabelecer relações com as demais críticas.

O juízo de gosto pode ser concebido como o juízo subjetivo que não considera necessária a relação imaginação-entendimento; a representação é dada como tarefa ao sujeito; é estético, e não lógico; nele o sujeito percebe a sua própria

sensibilidade em relação ao sentimento de prazer e desprazer. “O prazer do belo não é um prazer nem um gozo, nem de atividade conforme à lei, nem da contemplação raciocinante consoante ideias, mas um prazer da simples reflexão” (SCIACCA, 1968, p.200).

O sujeito que julga o belo parte de uma crítica racional, entretanto, tem presente a experiência a posteriori, o que significa que seus princípios são universais, mas não se desligam da sensibilidade e da imaginação.

> Porque o belo apraz desinteressadamente, Kant refere os juízos estéticos não só às representações artísticas, mas também ao belo da natureza, mesmo ao meramente decorativo. Com isso a primazia é conferida não ao belo da arte, mas ao belo da natureza; pois somente o belo da natureza permite um auto-conhecimento do homem, sem intenção, na realidade efetiva (HÖFFE, 2005, p. 302-303).

E diante do belo da natureza, a imaginação produz uma imagem, em presença da [qual] é possível elaborar uma organização, mas o entendimento não fornece princípios *a priori* tampouco conceituações lógicas e sistematizadas; tal é o princípio do juízo de gosto: prazer imediato, próximo, instantâneo. “Não pode haver nenhuma regra de gosto objetiva, que determine através de conceitos o que seja belo. Pois todo juízo proveniente desta fonte é estética” (KANT, 2010, p. 77).

Os julgamentos estéticos *a priori* são, de acordo com Jimenez (1999, p. 120),

> [...] são aqueles que, em matemática e em física, permitem chegar a julgamentos necessários e universais: que 7+5=12, ou que todo efeito tem uma causa, não depende, felizmente, da experiência. Naturalmente, posso verificar que é de fato assim empiricamente, mas esta verificação irá apenas confirmar a existência de um princípio a priori, universal e necessário.

A harmonia exigida pelo entendimento entre a imaginação e o entendimento é o que constitui o diferencial do prazer estético, de maneira que se faz necessário um conhecimento universal – conhecimento este que tem a potencialidade de dar origem a um prazer que pode ser universal e compartilhado: o que é chamado por belo, espera-se que seja belo aos outros; assim, o belo não é uma reflexão intelectual, pois nele há afetividade.

Jimenez (1999), em sua obra O que é estética? propõe a reflexão sobre a questão da universalidade no belo. Ao admitir que o belo seja subjetivo, ou seja, sem conceito e universal, é o próprio sujeito com considera belo determinado objeto

de julgamento, pois, “[...] sou eu que acho belas estas tulipas” (JIMENEZ, 1999, p. 124). A partir desta afirmação questiona-se como Kant, apesar de tal subjetividade, afirma a possibilidade de esperar uma universalidade para este julgamento? Alega ser evidente que estes juízos não contribuem para o conhecimento, no entanto, aspiram a adesão de todos. Assim,

> [...] o juízo de gosto não se baseia aparentemente num a priori vindo da experiência alheia ou de razões demonstrativas e, contudo, tal juízo pressupõe a possibilidade de uma concordância universal, como se esta universalidade desempenhasse o papel de um a priori (JIMENEZ, 1999, p. 124).

Desse modo, os conhecimentos adquiridos pela razão pura estão na possibilidade de um senso comum estético, o qual não pode ser demonstrado, mas também sobre o qual não se pode afirmar que não esteja presente nos homens. Assim, faz-se importante retomar que a noção do *a priori* em Kant é um conhecimento dos objetos por meio do qual algo é determinado referindo-se a si próprio antes mesmo que seja dado ao conhecimento deste sujeito (JIMENEZ (1999). O *a priori* é próprio do sujeito que conhece, bem como constitui a universalidade e determina os conteúdos da consciência.

“Kant examina a ‘Analítica do belo’ com base no fio condutor dos ‘títulos’ qualidade, quantidade, relação [afins] e modalidade [complacência]” (HÖFFE, 2005, p.302). No primeiro, intitulado primeiro momento do juízo de gosto, segundo a qualidade, o pensador disserta em função de o juízo de gosto consistir em um juízo estético. Assim,

> [...] para saber se algo é belo ou não, referimos a representação não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao sentimento de prazer ou desprazer (KANT, 2010, p.48-49).

Nesse primeiro momento, a representação é o sentimento de prazer e desprazer, o qual não colabora para a efetivação do conhecimento; apenas sustenta a representação subjetiva. Toda a discussão do juízo de gosto precisa acontecer livre e desinteressadamente. Assim, na Analítica do Belo, consta que a complacência é um prazer refletido sendo ele, concomitantemente, intelectual e sensível.

Remeter-se ao juízo de belo, não implica a representação da existência do objeto, tampouco sua determinação de agradável ou não ao sujeito – “[...] não se tem que simpatizar minimamente com a existência da coisa, mas ser a esse respeito completamente indiferente para em matéria de gosto desempenhar o papel de juiz” (KANT, 2010, p.50). Esclarece o filósofo que a complacência no agradável e no bom está relacionada ao interesse – pois o objeto do juízo deve ser totalmente desprovido de interesse, no entanto pode ser interessante.

Ao discutir sobre a complacência, Kant (2010) chama a atenção sobre o duplo sentido do termo sensação. De imediato, a sensação é a complacência, contudo, é necessário considerar não apenas no sentido de agradável enquanto deleite. Para Kant (2010), considerar os sentidos pertencentes à faculdade de conhecimento é extremamente necessário, pois é nela que a representação faz referência ao sujeito. E ainda elucidou que o juízo subjetivo do sujeito em relação ao objeto é agradável, de maneira que é isto que o faz subjetivo: não exige juízo sobre o objeto e sim referência à existência do objeto em relação ao estado do sujeito, pois “[...] na medida em que ele é afetado por um tal objeto [...] não se diz apenas: ele apraz, mas: ele deleita” (KANT, 2010, p.52).

No segundo caso, vincula-se ao interesse, pois deve-se considerar que o bom não equivale, necessariamente, ao belo e, principalmente, porque o bom é diferente do bom em si. O bom é mediatamente-bom porque agrada diretamente aos sentidos, ou seja, sua complacência está vinculada ao deleite. O imediatamente-bom refere-se ao bom em si, o que significa que há uma implicação com o que apraz em relação a determinado fim, uma vez que “[...] o agradável visto que como tal representa o objeto meramente em referência ao sentido, precisa ser primeiro submetido pelo conceito de fim a princípios da razão” (KANT, 2010, p.52).

Em Kant, as considerações pertencentes à faculdade de conhecimento, faz-se necessário ir além e considerar as diferenciações em cada um dos termos que sugerem sinônimos.

> O agradável e o bom têm ambos uma referência à faculdade de apetição e nesta medida trazem consigo, aquele uma complacência patologicamente condicionada (por estímulos), este uma complacência prática, a qual não é determinada simplesmente pela representação do objeto, mas ao mesmo tempo pela representada conexão do sujeito com a existência do mesmo. Contrariamente, o juízo de gosto é meramente contemplativo, isto é, um juízo que, indiferente em relação à existência de um objeto, só considera sua natureza em comparação com o sentimento de prazer e desprazer. Mas

> esta própria contemplação é tampouco dirigida a conceitos; pois o juízo de gosto não é nenhum juízo de conhecimento (nem teórico nem prático), e por isso tampouco é fundado sobre conceitos e nem os tem por fim (KANT, 2010, p. 54).

De tal modo, o bom, o agradável e o belo estabelecem, de maneira diversa, relações com o sentimento de prazer e desprazer, de forma que suas significações não são idênticas: agradável é o que deleita; bom é o que é estimado; belo é o que apraz. Sendo que somente o belo é livre de quaisquer interesses. Na Crítica da Faculdade do Juízo afirma-se que no primeiro momento do juízo de gosto, o "[...] gosto é a faculdade de ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante complacência ou descomplacência independente de todo interesse. O objeto de uma tal complacência chama-se belo" (KANT, 2010, p.55).

Em segundo momento do juízo de gosto – a quantidade – faz-se referências à conceituação de belo em relação à complacência. O belo é em si mesmo e não tem a necessidade de conceitos para sua representação. O belo independe de todo e qualquer interesse, pois não se edifica em disposições do sujeito. O "[...] belo é precisamente o que dá a todos um gôzo desinteressado" (SCIACCA, 1968, p.200).

Alguém que quer emitir um juízo sobre determinada a obra de arte pode sentir-se inteiramente livre em relação ao prazer (livre, intelectual, refletido) que ele dedica à obra, uma vez que, sendo o objeto belo, ele não poderá descobrir nenhuma condição que esteja retirada como fundamento da complacência a qual está dedicando ao objeto julgado/apreciado. É necessário considerar aqui que "[...] possui razão para pretender de qualquer um uma complacência semelhante" (KANT, 2010, p.56).

Ao julgar o belo deve-se considerar que os juízos são estéticos e, embora pareça que existam conceitos provenientes de juízos lógicos, há uma representação do objeto ao sujeito, mas que não garantem universalidade ao que se julga tampouco a presença de conceitos. De maneira que deve-se atribuir ao juízo de gosto a universalidade subjetiva conforme. (KANT, 2010).

Ainda no segundo momento estão presentes as diferenciações de conceitos em relação ao agradável, ao belo e ao bom. Não são expressivas as considerações acerca do agradável, juízo subjetivo e que diz respeito somente a quem o define, sendo que pode ser aprazível a um sujeito somente – ao referir-se ao gosto é sempre necessário que o sujeito exponha que determinado juízo é agradável a si e

não apenas que é agradável, porque desta maneira pode pressupor certa universalidade.

O belo está em total oposição ao agradável. Visto que o belo não é um ajuizamento particular, afirmar que algo é belo exige julgamento universal. Alguém que realiza julgamentos subjetivos, fazendo definições e emitindo conceitos de belo em relação a algo que agrada somente a si mesmo, força aos demais a concordarem com seu julgamento, pois deliberar algo como belo exige que o seja universalmente.

Quando se fala da universalidade da complacência, remete-se à busca da origem da mesma pelo uso *a priori* do conhecimento. Dois tipos de juízo podem ser apontados, sendo o primeiro aquele que se refere ao gosto dos sentidos; que profere juízos particulares e tem uma complacência no objeto sem se fundar sobre um conceito, ao reivindicar a validade universal em respeito ao denominado belo. No entanto, o que apraz sem conceito seria determinado agradável porque seria um juízo de gosto (subjetivo) sobre a beleza (KANT, 2010).

O segundo se refere ao gosto da reflexão e profere juízos públicos comumente válidos, mas é frequentemente rejeitado devido à sua solicitação de validade universal para qualquer um de seus juízos sobre o belo.

No juízo de gosto, segundo a relação dos fins que nele é considerada. A esse respeito Kant fez apontamentos afirmando que:

> Se quisermos explicar o que seja um fim segundo suas determinações transcendentais (sem pressupor algo empírico, como é o caso do sentimento de prazer), então fim é o objeto de um conceito, na medida em que este for considerado como a causa daquele (o fundamento real de sua possibilidade); e a causalidade a fins (forma finalis). Onde, pois, não é porventura pensado simplesmente o conhecimento de um objeto, mas o próprio objeto (a forma ou existência do mesmo) como efeito, aí se pensa um fim (KANT, 2010, p. 64).

No terceiro momento, o belo é a forma da conformidade a fins de um objeto, apreendida sem a representação de um fim – é a aparência. O que se dá de maneira mais direta ao sujeito não ainda como um fim verdadeiro. Conforme Kant (2010), a conformidade a fins pode acontecer sem fins à medida que a compreensão do objeto se dê como explicação de sua possibilidade; não necessariamente todo o *a posteriori* precisa transpor a razão, "[...] logo, podemos pelo menos observar uma conformidade a fins segundo a forma – mesmo que não lhe ponhamos como

fundamento um fim" (KANT, 2010, p.65-66). Assim, demonstra-se que o fundamento do juízo de gosto é a conformidade a fins de um objeto.

Um fim sempre admite um interesse sobre o objeto. Em objeção a tal afirmação, o juízo de gosto não compreende um fim nem subjetivo tampouco objetivo como seu fundamento, pois que uma apreciação de bom não pode definir o juízo de gosto. Remeter-se ao gosto é fazer referência a um juízo de conhecimento, não estético. É a referência da determinação de um objeto ao sentimento de prazer e desprazer que tem uma validade universal – neste ponto assinala presença a complacência (comprazer) "[...] que julgamos como comunicável universalmente sem conceito, por conseguinte, o fundamento determinante do juízo de gosto" (KANT, 2010, p.67).

Há ainda o juízo-de-gosto-puro, sobre o qual a comoção não tem autoridade. É considerar o termo *Rührung*, que está vinculado ao sentimento de sublime, no sentido de uma forte emoção – comoção. Uma comoção que afeta o gosto precisa ser pensada como o interesse que vicia o juízo de gosto extraindo-lhe a característica da imparcialidade. Não está incluso no juízo-de-gosto-puro o ajuizamento feito a partir dos adornos que compõe o objeto, uma vez que estes podem dar vida, mas não fazê-lo belo – o que Kant chama de atrativos, não são a bela forma e rompem com a beleza autêntica.

No quarto e último momento do juízo de gosto, segundo a modalidade da complacência no objeto, Kant (2010, p. 82) discorre da seguinte maneira:

> De cada representação posso dizer que é pelo menos possível que ela (como conhecimento) seja ligada a um prazer. Daquilo que denomino agradável digo que ele efetivamente produz prazer em mim. Do belo, porém se pensa que ele tenha uma referência necessária à complacência. Ora, esta necessidade é de uma modalidade peculiar: ela não é uma necessidade objetiva teórica, na qual pode ser conhecido a priori que qualquer um sentirá esta complacência no objeto que denomino belo; nem será uma necessidade prática, na qual, através de conceitos de uma vontade racional pura – que serve de regra a entes que agem livremente –, esta complacência é a consequência necessária de uma lei objetiva e não significa senão que simplesmente (sem intenção ulterior) se deve agir de um certo modo.

Deste modo, tal necessidade pode ser concebida como modelo à medida que se faz exemplo de uma regra universal por uma necessidade subjetiva não evidente, ou seja, é um dever no juízo estético quando um dado objeto é considerado e declaro belo pedindo, assim, universalidade – é a obra de arte que

tem a cada novo momento sua gênese na complacência do gênio e do espectador que a discutem como bela ou agradável conforme suas subjetividades como também conforme seus respectivos juízos de entendimento. Deste modo, nota-se que "[...] a condição da necessidade que um juízo de gosto pretende é a ideia de um sentido comum [...]" (KANT, 2010, p.83), o que justifica a afirmação do autor que unicamente pela conjetura de tal universalidade que um juízo de gosto pode ser pronunciado.

No entanto, diante de toda esta discussão, finda-se a Analítica do Belo com questionamentos referentes à tal representação universal do juízo de gosto, uma vez que subjetivo, emerge em sensações provenientes dos sujeitos. Porém,

> [...] por ora, cabe-nos somente decompor a faculdade do gosto em seus elementos e uni-la finalmente na ideia de um sentido comum'. [...] Belo é o que é conhecido sem conceito como objeto de uma complacência necessária (KANT, 2010, p.85-86).

Já o sublime, contrário ao belo[18], decorre do livre jogo entre fantasia e razão, de maneira que não se funda numa harmonia, mas no contraste – não se funda no equilíbrio de uma forma finita, mas no conflito de uma desarmonia infinita. Esta razão valida o fato de o juízo do sublime ocorrer do sentimento e que quando em contemplação de uma beleza da natureza eleva o espírito do homem a ponto de retirar-se do domínio da sensibilidade. Por isso, sublimes não são determinados objetos ou acontecimentos da natureza – estes apenas oferecem um estímulo para uma disposição ao sublime, oferecendo a possibilidade de trazer a si uma faculdade supra-sensível [razão pura] (HÖFFE, 2005),

Sublime e belo agradam por si próprios, mas não apresentam a mesma significação. O belo se refere à forma do objeto, o que para Kant (2010) implica em uma limitação, pois o sublime pode estar contido mesmo em um objeto sem forma "[...] na medida em que seja representada ou que o objeto enseje representar nele uma ilimitação, pensada, além disso, em sua totalidade [...]." (KANT, 2010, p. 90) assemelhando-se, assim, o sublime, a um conceito da razão.

> Há ainda um sentimento de espécie mais refinada, assim qualificado quer porque se pode desfrutá-lo mais demoradamente sem saciedade e extenuação, quer porque, por assim dizer, pressupõe uma sensibilidade da alma, que igualmente a torna apta a movimentos virtuosos, quer porque

[18] O belo baseia-se na harmonia entre razão e entendimento.

> indica talentos e qualidades do entendimento, como que em oposição àqueles primeiros sentimentos que podem ocorrer mesmo na completa ausência de pensamentos. O sentimento refinado, que ora queremos considerar, é, sobretudo de dupla espécie: o sentimento do sublime e do belo (KANT, 2000, p. 20-21).

O sublime não se configura como um objeto, mas é o objeto que se dispõe ao sublime. O sublime não provoca uma espécie de prazer positivo, mas sim admiração e respeito, o que chama por prazer negativo. O prazer livre, intelectual, refletido – a complacência – no sublime da natureza é chamada de negativa. Isso significa que um sentimento da faculdade da imaginação tira-lhe a liberdade. Assim, a faculdade da imaginação se desenvolve e adquire maior poder. Para Kant, a sensação de horror que acomete o homem diante do sublime, o incita a refletir, no sentido de:

> [...] abandonar-nos a ela com a imaginação, para sentir o poder da mesma faculdade, ligar assim suscitando movimento do ânimo com o seu estado de repouso e deste modo superior à natureza em nós próprios, por conseguinte também à natureza fora de nós, na medida em que ela pode ter influência sobre o sentimento de nosso bem-estar (KANT, 2010, p. 116-117).

Tal como o belo, o sublime também envolve o juízo de gosto, porém se refere à razão. O sublime, tendo o sujeito como o seu participante, está presente na apreensão do objeto. No sublime há desordem, grandeza e emoção, pois se constitui como um prazer no qual a vitalidade cede espaço à comoção fundindo-se com a faculdade da imaginação. É prazer negativo porque o objeto atrai e repele o ânimo alternada e constantemente.

> A comoção produzida por ambos [belo e sublime] é agradável, mas segundo maneiras bem diferentes. A vista de uma cordilheira, cujos cumes nevados se elevam acima das nuvens, a descrição de uma tempestade furiosa ou a caracterização do inferno, em Milton, provocam a satisfação, porém com assombro; em contrapartida, a vista de um prado florido, vales com regatos sinuosos, com rebanhos pastando, a descrição do Elísio, ou o que conta Homero do cinturão de Vênus, também despertam uma sensação agradável, que, porém é alegre e jovial. Assim, para que aquela primeira impressão possa se produzir em nós com a devida intensidade precisamos ter um sentimento do sublime; e, para bem desfrutar corretamente da última, de um sentimento do belo (KANT, 2000, p. 21).

No belo, a harmonia, entre a imaginação e o entendimento, mostra-se como um modelo de equilíbrio, de serenidade. O terror – enquanto algo grandioso – manifestado por um evento da natureza que provoque expectação no homem pode

ser configurado como sublime, pois o que constitui este sublime não é o objeto, mas sim o espírito do homem que faz a experiência do sublime.

No que se refere à diferença entre o sublime e o belo, considerando unicamente o sublime em objetos da natureza, esta [natureza] abrange uma conformidade a fins pela qual o objeto se dá para a faculdade do sujeito, tornando-se um objeto da complacência. No entanto, o que não passa pelo crivo da razão e produz no homem o sentimento do sublime, pode mostrar-se contrário a fins, todavia é isso que o torna mais sublime, pois "[...] o sublime comove, o belo estimula" (KANT, 2000, p. 22).

Pode-se, então, descrever o sublime como "[...] um objeto (da natureza), cuja representação determina o ânimo a imaginar a inacessibilidade da natureza como apresentação de ideias" (KANT, 2010, p. 114). Para a análise do sublime considera-se a quantidade e a qualidade. Assim, a investigação sobre o sentimento do sublime divide-se em duas etapas: o matemático-sublime, relativo à avaliação de uma grandeza infinita, e o dinâmico-sublime, relativo à avaliação de uma força infinita.

> Denominamos sublime o que é absolutamente grande. Mas grande e grandeza são conceitos totalmente distintos (magnitude e quantitas). Do mesmo modo dizer simplesmente (simpliciter) que algo é grande (absolute, non comparative, magnum). O último é o que é grande acima de toda a comparação. Que significa então a expressão: 'algo é grande ou pequeno ou médio'? Não é um conceito puro do entendimento que é denotado através dela; menos ainda uma intuição dos sentidos e tampouco um conceito da razão, porque não comporta absolutamente nenhum princípio de conhecimento (KANT, 2010, p. 93-94).

Tanto no matemático como no dinâmico, o sublime não corresponde, como no belo, à uma contemplação calma e sim a um movimento de tensão interior – o sublime, assim como no belo, suscita satisfação, mas ela é impelida de assombro.

> É necessário ao sublime ser sempre grande [...]. A comoção do sublime é mais poderosa que a do belo, só que, sem se alternar com esta ou ser por ela acompanhada, cansa, e não pode ser desfrutada por muito tempo[19] (KANT, 2000, p. 26).

No matemático-sublime, ao se remeter ao ajuizamento de algo grandioso, se há medida para comparação subjetiva, os juízos não se limitam ao sujeito que julga.

[19]Segundo Kant (2000, p.26), em nota das Observações sobre o sentimento do belo e do sublime, isso acontece porque as sensações do sublime intensificam a potência da alma.

Contudo, se esse mesmo sujeito afirma que algo é grande, não há comparação – o que significa que não necessariamente o objeto tenha uma grandeza, de maneira que se faz necessário um padrão de medida da grandeza sobre a qual se refere: um padrão de medida subjetivo, uma vez que não há objeto sublime, mas sim é o sujeito quem o tem sublime. Para Höffe (2005, p. 306), "[...] o matemático-sublime deixa a natureza aparecer como simplesmente (acima de todas as medidas) grande e deixa experimentá-lo em relação ao mundo sensorial como um substrato supra-sensível".

Ao discorrer sobre a grandeza de um objeto Kant (2010) considerou que ao se afirmar somente que um objeto é grande, não há um juízo matemático determinante, mas sim, um juízo de reflexão. É sublime quando tudo diante do que se busca comparar torna-se pequeno – "[...] o sublime precisa ser simples" (KANT, 2000, p. 23).

No entanto, se "[...] denominamos algo não somente grande, mas simplesmente, absolutamente e em todos os sentidos (acima de toda a comparação) grande, isto é sublime" (KANT, 2010, p. 95) – razão pela qual não se determina um padrão de medida: é sublime quando há disposição de espírito para uma faculdade do juízo reflexiva[20].

Na avaliação estética há um máximo, um ponto de medida absoluta sobre o qual nada é maior – é o sublime. Assim, "[...] na composição que é requerida para a representação da grandeza, a faculdade da imaginação avança por si, sem qualquer impeditivo, até o infinito" (KANT, 2010, p. 99). O infinito é absoluto e comparativamente grande; ele vai além de qualquer padrão de medida.

A natureza é sublime porque tem em si a ideia de infinito, de maneira que a imaginação tem a possibilidade da avaliação matemática da grandeza dos objetos, mas é na avaliação estética que se ultrapassa a faculdade da imaginação.

---

[20]Crítica da Faculdade do Juízo, Da qualidade da complacência no ajuizamento do sublime: Na representação do sublime na natureza o ânimo sente-se *movido*, já que em seu juízo estético sobre o belo ele está em *tranquila* contemplação. Este movimento pode ser comparado a um abalo, isto é, a uma rápida alternância de atração e repulsão do mesmo objeto. O excessivo para a faculdade da imaginação é, por assim dizer, um abismo, no qual ela própria teme perder-se [...] por conseguinte, é por sua vez atraente precisamente na medida em que era repulsivo para a simples sensibilidade. [...] Assim faculdade da imaginação e razão produzem aqui através de seu conflito, conformidade a fins subjetiva das faculdades do ânimo; ou seja, um sentimento de que nós possuímos uma razão pura, independente, ou uma faculdade da avaliação da grandeza, cuja excelência não pode ser feita intuível através de nada a não ser da insuficiência daquela faculdade que na apresentação das grandezas (objetos sensíveis) é ela própria ilimitada.

Ao considerar a grandeza de um objeto da natureza, embora a faculdade da imaginação coloque-se inteiramente para a compreensão do objeto, precisa:

> [...] conduzir o conceito da natureza a um substrato supra-sensível (que se encontra à base dela e, ao mesmo tempo, de nossa faculdade de pensar), o qual é grande acima de todo padrão de medida dos sentidos e por isso permite ajuizar como sublime não tanto o objeto quanto, antes, a disposição de ânimo na avaliação do mesmo (KANT, 2010, p. 102).

Ao se referir a algo julgando-o como sublime, a faculdade do juízo estético volta-se à faculdade da razão para gerar uma disposição de ânimo – assim como a faculdade do juízo estético se refere à faculdade da imaginação no ajuizamento sobre o belo, motivo pelo qual o sublime se faz no ânimo e não em objetos da natureza. Então, o sublime matemático mostra-se como um juízo de reflexão. A disposição de espírito pede uma faculdade da alma que vá além dos sentidos, que ultrapasse o ato de compreensão da imaginação, que solicite à alma a razão – qualidade suprassensível.

O livre jogo da imaginação que, no belo, se dava ao entendimento, no sublime se dá à razão. O que afirma que a faculdade de conhecer se sobressai à experiência estética sensível.

> O exemplo de Kant é aqui o do sublime matemático, do ‘absolutamente grande’, não mensurável, diante do qual a imaginação capitula. A razão, de alguma forma, substitui o entendimento: ela julga o sublime apesar da falência da imaginação (JIMENEZ, 1999, p. 137).

A outra forma de sublime definida por Kant é o dinâmico-sublime, que acontece quando, diante de determinada potência, o homem conscientiza-se de sua limitação; é grandioso, é temível e quanto mais temor provoca, mais se torna atraente – desde que, em determinada situação, o sujeito sinta-se em segurança. É o sublime que sugere ser terrível, mas que, ao mesmo tempo, diante dele não há medo, mas sim o desejo de ser resistente. “Para a faculdade de juízo estético a natureza somente pode valer como poder, por conseguinte como dinamicamente sublime, na medida em que ela é considerada como objeto de medo” (KANT, 2010, p. 107).

No sublime-dinâmico a natureza surge com poder amedrontador, porém, não sobre o homem, pois ele percebe-se superior à natureza exterior a sua, e se sente

como um ente moral que pode comparar-se à natureza em seu poder (HÖFFE, 2005).

Em relação à limitação humana, Kant a situa do seguinte modo: na desmedida grandeza da natureza, na faculdade da razão e no ânimo. A atitude de poder do sublime revela ao homem sua impotência e, concomitantemente, permite a ele identificar sua independência e superioridade em relação à natureza, uma vez que na experiência do sublime, a mesma natureza que provoca medo, instiga a faculdade da imaginação humana (KANT, 2010).

O sublime faz o homem reconhecer sua impotência diante da natureza mesmo que tal resistência seja ineficaz.

> A disposição de ânimo para o sentimento do sublime exige uma receptividade do mesmo para ideias; pois precisamente na inadequação da natureza às últimas, por conseguinte só sob a pressuposição das mesmas e do esforço da faculdade da imaginação em tratar a natureza como um esquema para as ideias consiste o terrificante para a sensibilidade, o qual, contudo, é ao mesmo tempo atraente [...] (KANT, 2010, p. 111).

Faz-se importante esclarecer que terror, medo, pânico, não são sublimes em si, tampouco a sensação de inferioridade provocada no homem diante da grandeza da natureza que lhe mostra impotência. Dizer desta natureza que é sublime representa a tomada de consciência do homem de que a natureza é contida de tamanha força que faz com que seja julgada sublime. Nesse contexto, a razão administra a tensão entre a imaginação e o entendimento, permitindo ao homem descobrir em si uma superioridade em relação à natureza, justamente por reconhecer sua pequenez diante dela.

Ao referir-se ao sentimento de prazer presente no belo, no agradável, no bom e no sublime, Kant (2010) define alguns conceitos. Para o agradável, quando exercendo influência sobre o ânimo, tem significância os estímulos e a sensação agradável; “O belo, contrariamente reclama a representação de certa qualidade do objeto [...]” (KANT, 2010, p. 113), pois belo é o que deleita puramente no ajuizamento, definido como um comprazer sem interesse. O sublime é o que agrada imediatamente por sua resistência aos sentidos (KANT, 2010) – e é imprescindível sempre relacionar o sublime à disposição de ânimo.[21]

[21] Observação geral sobre a exposição dos juízos reflexivos estéticos: Aqui em geral se tem de prestar atenção ao fato, já recordado acima, de que na estética transcendental da faculdade do juízo se tem de falar unicamente de juízos estéticos puros, conseqüentemente os exemplos não podem ser

Kant (2010) ainda se refere às ideias de entusiasmo e sentimentalismo. Afirmou que o bom com afeto pode-se chamar de entusiasmo, de modo que o afeto seja definido por inquietação do ânimo que propicia ao sujeito a inabilidade de uma reflexão por meio de princípios. Já o sentimentalismo se liga às comoções afetuosas, tem um caráter de fantasia, sensibilidade.

No que concerne ao método de dedução dos juízos de gosto, sabe-se que a autenticidade dos juízos acontece quando ele requer universalidade subjetiva. Deste modo, é um juízo de prazer ou desprazer em determinado objeto – não envolve conceitos, pois,

> [...] a complacência de cada um possa ser proclamada como regra para todo outro [...] deve assentar, por assim dizer, sobre uma autonomia do sujeito que julga sobre o sentimento de prazer (na representação dada), isto é, sobre o seu gosto próprio, conquanto não deva tampouco ser derivada de conceitos (KANT, 2010, p. 127-128).

De tal modo, o juízo de gosto tem característica dupla: validade universal e necessidade. Em relação à primeira determina-se o objeto no que se refere à complacência (como beleza) – com a pretensão de assentimento de qualquer um, como se fosse objetivo, uma vez que o juízo de gosto determina algo como belo conforme características específicas e pelo julgamento do próprio sujeito. Não se faz necessário o juízo de outrem tampouco sua aprovação, pois o gosto reivindica simplesmente autonomia. (KANT, 2010).

A segunda particularidade do juízo de gosto, refere-se à questão de não ser um juízo "[...] absolutamente determinável por argumentos como se ele fosse simplesmente subjetivo." (KANT, 2010, p. 130). Neste caso, o juízo de gosto até mesmo apresenta-se a uma possível aprovação, no entanto, ele tem a sutileza na percepção de que a aceitabilidade de outro não influi no julgamento relativo à beleza, visto que "[...] jamais o que aprouve a outros pode servir como fundamento de um juízo estético." (KANT, 2010, p. 131). Em seguida, sabe-se que o juízo de gosto pronuncia um juízo próprio – o entendimento pode vir a formar um juízo universal (de gosto), mas não é o mesmo que o juízo lógico.

O juízo lógico coloca-se em concordância com conceitos do objeto. O juízo de gosto não está compreendido dentro de um conjunto maior de conceitos do

---

extraídos de tais objetos belos ou sublimes da natureza que pressupõe o conceito de um fim [...] (KANT 2010, p.116).

objeto; ele assegura universalidade e necessidade subjetiva; não é determinado por conceitos; se estabelece a partir da condição formal subjetiva (que requer imaginação e entendimento) de um juízo. Ademais, no que se refere ao juízo de gosto, Kant apresenta um problema em relação à dedução dos mesmos: Como são possíveis juízos de gosto? ou:

> Como é possível um juízo que, simplesmente a partir do sentimento do próprio prazer em um objeto, independentemente de seu conceito, ajuíze a priori, isto é, sem precisar esperar por assentimento estranho, este prazer como unido à representação do mesmo objeto em todo outro sujeito? (KANT, 2010, p. 134-135).

Kant (2010) questiona acerca do que é propriamente afirmado *a priori* de um objeto em um juízo de gosto?e discorre sobre a possibilidade de os juízos de gosto ultrapassarem o conceito e a intuição, e carregarem consigo o sentimento de prazer (ou desprazer), de maneira que o problema da dedução do juízo de gosto é uma questão da filosofia transcendental. Deste modo,

> [...] o prazer (em sentido moral) é a conseqüência desta determinação, ele não pode ser de um conceito determinado de uma lei; contrariamente, o prazer no gosto deve ser ligado imediatamente ao simples ajuizamento antes de todo conceito. [...] Não é o prazer, mas a validade universal deste prazer, que é percebida como ligada ao ânimo ao simples ajuizamento de um objeto, e que é representada a priori em um juízo de gosto como regra universal para a faculdade do juízo e válida para qualquer um. É um juízo empírico o fato de que eu perceba e ajuíze um objeto com prazer (KANT, 2010, p. 135).

Para o juízo de gosto não é imperativo o interesse, “[...] mas isso não se segue que depois que ele foi dado como juízo estético não se lhe possa ligar nenhum interesse” (KANT, 2010, p. 143). Para tal, o gosto deve estar ligado a algo que lhe permita um prazer na existência do mesmo, pois é somente quando a faculdade instiga o entendimento, que a representação refere-se ao pensamento (KANT, 2010).

Sobre o interesse empírico e o interesse intelectual no belo, sabe-se que o interesse empírico diz respeito à determinação de algo como belo, sem nenhum interesse como fundamento. O belo interessa unicamente em sociedade, à medida que um sujeito tem predisposição a informar seu prazer aos demais. No interesse intelectual pelo belo Kant alude à diferenciação do sentimento pelo belo aos princípios morais, uma vez que o interesse pelo belo artístico não se dispõe de

nenhuma prova de uma forma de pensar ao moralmente-bom. O contemplar da natureza implica ao homem disposição para contemplar as belas formas, de maneira que o interesse é imediato e igualmente empírico. Portanto,

> [...] se uma pessoa, que tem gosto suficiente para julgar sobre produtos da arte bela com a máxima correção e finura, de bom grado abandona o quarto no qual se encontram aquelas belezas que entretêm a vaidade e em todo caso os prazeres em sociedade, e volta-se para o belo da natureza para encontrar aqui uma espécie de volúpia por seu espírito em um curso de pensamento que ele jamais pode desenvolver completamente, então nós próprios contemplaremos essa sua escolha com veneração e pressuporemos nele uma alma bela, que nenhum versado em arte e seu amante pode reivindicar em virtude do interesse que ele toma por seus objetos (KANT, 2010, p. 145-146).

Na faculdade do juízo estético o julgamento é feito sem conceitos para que não se origine de interesses nem os produza diferentemente da faculdade do juízo intelectual, na qual embora não se origine de interesse, propicie tal interesse. Desta maneira, a razão precisa fazer-se presente e, assim, para aquele homem a quem a natureza cause imediato interesse, é possível supor que tem inclinação à uma atitude moralmente boa (KANT, 2010).

Em relação ao juízo de gosto puro apresenta-se o porque a complacência na arte bela não se faz vinculada aos interesses. Primeiramente porque seria uma imitação e, posteriormente, estaria unida à complacência, mas esta se daria por meio do gosto, de maneira que causaria somente interesse instantâneo, uma vez que a arte interessaria por seu fim, e não em si mesma. Assim, o interesse de que a beleza deve tratar fundamentalmente de beleza da natureza, de maneira que é necessário "[...] tratar-se da natureza ou ser tida por nós como tal para que possamos tomar um interesse imediato no belo enquanto tal" (KANT, 2010, p. 148).

Arte é "[...] somente a produção mediante liberdade, isto é, mediante um arbítrio que põe a razão como fundamento de suas ações" (KANT, 2010, p. 149). A partir dessa afirmação foram determinadas três diferenciações para a arte:

a) distingue-se da natureza (obra *versus* efeito);

b) enquanto habilidade humana distingue-se da ciência (técnica *versus* teoria);

c) distingue-se do ofício (arte livre *versus* arte remunerada).[22]

> E neste caso também não é precisamente denominado arte aquilo que se *pode* fazer tão logo se *saiba* o que deve ser feito e, portanto, somente pertence à arte aquilo que, embora o conheçamos da maneira mais completa, nem por isso possuímos imediatamente a habilidade de fazê-lo (KANT, 2010, p. 149).

Ao se referir à arte mecânica e à arte estética (arte agradável ou arte bela), Kant (2010), afirma há a busca do conhecimento de um objeto a partir do qual executam-se ações para tal, o que se chama de arte mecânica. Porém, quando se busca um objeto com vistas ao sentimento de prazer, essa arte se configura como a arte estética – arte agradável quando o fim destina-se ao prazer enquanto sensação; é bela quando o fim destina-se ao prazer enquanto modos de conhecimento.

A arte bela "[...] é um modo de representação que é por si própria conforme a fins e, embora sem fim, todavia promove a cultura das faculdades do ânimo para a comunicação em sociedade [...]" (KANT, 2010, p. 151); a arte agradável é a que preocupa-se unicamente com o gozo e, assim, não assume nenhum interesse.

No entanto, Kant (2010) evoca a atenção do leitor para o fato que, embora arte mecânica e arte bela sejam distintas, a primeira faz-se essencial à segunda, uma vez que a conformidade a fins exige determinadas regras.

A arte bela é uma arte enquanto ela ao mesmo tempo parece ser natureza. Aqui refere-se ao fato de que, ao mesmo tempo em que, a arte para ser arte bela, exige que se tenha consciência de que seu produto é arte e não natureza, e apresenta também uma liberdade em relação às regras, o que a faz ser lembrada como produto da natureza (KANT, 2010).

A arte tem uma intenção não subjugada à simples sensação e, assim como a conformidade a fins da arte bela tem um propósito, também não pode parecer intencional. Assim, a conformidade a fins existe e esconde-se concomitantemente e "[...] a arte bela tem que passar por natureza, conquanto a gente na verdade tenha consciência dela como arte" (KANT, 2010, p.152). Faz-se presente nesse o momento o gênio como "[...] a inata disposição de ânimo pela qual a natureza dá regra à arte" (KANT, 2010, p. 153).

---

[22] Kant (2010) esclarece que chegou-se à expressão *ciências belas* pelo fato que para se observar a arte bela na totalidade de sua perfeição faz-se ciência, mas no sentido de conhecimento literário clássico, história, conhecimento da antiguidade, outras línguas, dentre outros.

> Gênio é o talento (dom natural) que dá regra à arte. Já que o próprio talento enquanto faculdade produtiva inata do artista pertence à natureza [...]. Seja como for com esta definição e quer seja ela simplesmente arbitrária ou adequada ao conceito que se está habituado a ligar à palavra *gênio* [...], pode-se não obstante demonstrar já de antemão que, segundo a aqui admitida significação da palavra, belas artes necessariamente têm que ser consideradas como artes do *gêni* (KANT, 2010, p. 153).

Porém, necessário se faz que a regra seja abstraída do ato, ou seja, do produto, no qual outros possam testar o seu próprio talento para se servirem daquele enquanto modelo da imitação, e não da cópia (KANT, 2010).

Desse modo, o gênio aparece como um talento caracterizado por uma propriedade original, a partir de quem a produção não surgiu por imitação. Não obstante, nem o próprio gênio pode descrever como realiza tal produção. A arte do gênio contradiz ao espírito de imitação.

Conforme a reflexão kantiana, é o dom natural como propriedade do gênio, que deve dar regra à arte, que se inicia e se finda com ele, esse não é ensinado, tampouco aprendido e, posteriormente, cabe à natureza conceder a um outro tal talento.

Para a produção da arte bela é requesitada a presença do gênio. Aqui Kant define que para a avaliação da beleza da natureza faz-se necessário o gosto e, para a beleza da arte, faz-se necessário gênio. Desse modo, no ajuizamento de uma beleza natural, não é necessário conhecer o fim – desde que o objeto não seja dado como um produto da arte; se assim o for, é necessário um "[...] fundamento [de] um conceito daquilo que a coisa deva ser, porque a arte sempre pressupõe um fim na causa (e na sua causalidade)" (KANT, 2010, p. 157). Assim sendo, ao se tratar de um ajuizamento da beleza da natureza – que não se vê mais ajuizada do modo que se mostra enquanto arte, mas sim quando é verdadeiramente arte.

> O gênio consiste na feliz disposição, que nenhuma ciência pode ensinar e nenhum estudo pode exercitar, de encontrar ideias para um conceito dado e, por outro lado, de encontrar para elas a *expressão* pela qual a disposição subjetiva do ânimo daí resultante, enquanto acompanhamento de um conceito, pode ser comunicada a outros (KANT, 2010, p. 162).

A faculdade do ânimo que envolve o Espírito e as ideias constitui, igualmente, atributo do gênio. O Espírito, em sentido estético, conforme Kant (2010, p. 159) "[...] significa o princípio vivificante no ânimo". O Espírito é um princípio da

apresentação de ideias estéticas[23]. As ideias envolvem a faculdade da imaginação visto que "[...] aspiram a algo situado acima dos limites da experiência, e assim procuram aproximar-se de uma apresentação dos conceitos da razão" (KANT, 2010, p. 159-160). Desse modo, se as ideias forem submetidas a um conceito, "[...] então a faculdade da imaginação é criadora e põe em movimento a faculdade de ideias intelectuais (a razão)" (KANT, 2010, p. 160).

Kant (2010) retoma alguns tópicos principais que consolidam o gênio:

a) um talento natural para a arte[24];

b) um talento artístico que implica uma consideração do produto como fim[25];

c) está na manifestação das ideias estéticas[26];

d) apresenta uma conformidade a fins natural e involuntária.[27] Com essas características o gênio se apresenta como "[...] a originalidade exemplar do dom natural de um sujeito no uso livre de suas faculdades de conhecimento" (KANT, 2010, p. 163).

O feito do gênio não é dado à imitação, mas sim será sucedido por outro gênio, que "[...] por este meio é despertado para o sentimento da sua própria originalidade" (KANT, 2010, p. 163). Porém, o novo gênio também terá sua liberdade de regras em sua produção [o novo]. Faz-se importante elucidar que assim como Kant tem o gênio como originalidade e não como exemplo à imitação, ele apresenta o produto desse gênio como uma escola metódica.

Na arte bela vale mais imaginação ou faculdade do juízo? A questão que se coloca é que o gosto constitui-se em dois momentos quando em presença do gênio – primeiro: o gosto limita a criação do gênio pela imposição de disciplina; segundo: ao mesmo tempo, o gosto guia o gênio para que não perca sua direção na produção e mantenha nela a conforme a fins.

---

[23] Kant (2010) entende por ideias estéticas a representação da faculdade da imaginação que proporciona o pensar de um conceito '[...] que consequentemente nenhuma linguagem alcança inteiramente nem pode tornar compreensível'.

[24] O gênio é um talento inato para a arte e não para a ciência, porque esta última necessita regras que definam sua realização (KANT, 2010).

[25] O produto tido como fim é tido também como entendimento e também representação do objeto. Kant (2010) inclui aqui a intuição que, na apresentação do conceito, consta o jogo entre imaginação e entendimento.

[26] O gênio traduz a faculdade da imaginação em sua liberdade em relação às regras e, ao mesmo tempo, tem sua presença numa conformidade a fins para a mostra de um conceito dado.

[27] Esta conformidade a fins se dá entre imaginação e entendimento que, conforme Kant (2010), revela a hipótese de proporção e disposição das faculdades da imaginação e entendimento como nenhuma observância de regras pode realizar – somente a natureza do gênio pode dar origem.

No decorrer de sua produção, gênio é tomado por clareza e estruturação de maneira que as ideias provenientes de sua originalidade são sólidas, universais e persistem no tempo fazendo parte da história, assim como as produções dos anteriores e dos vindouros.

A propósito das belas artes, Kant (2010) as organiza em três categorias:

a) as elocutivas [eloquência e poesia];

b) as figurativas [pintura e artes plásticas – esta última compreende pintura e arquitetura];

c) o jogo das belas sensações [música e arte das cores].

A eloquência se configura como a arte de desenvolver uma ação do entendimento como um jogo livre da faculdade da imaginação; enquanto que a poesia aparece como a arte da execução de um jogo livre da faculdade da imaginação como uma atividade do entendimento (KANT, 2010).

Já as artes plásticas e a pintura são entendidas como as "[...] artes figurativas ou da expressão das ideias na intuição dos sentidos [...], são as da verdade dos sentidos ou da aparência dos sentidos" (KANT, 2010, p. 167). Pertence, também, às artes plásticas a escultura – que proporciona fisicamente a maneira como as coisas seriam na natureza, intentando unicamente expressar julgamentos a que somente pela arte seriam passivos de percepção e a arquitetura – que proporciona conceitos e compreensão.

Das artes figurativas, ambas buscam se expressar por ideias por meio dos sentidos da visão e do tato. Nesta categoria, a figura se dá em sua dimensão corpórea ou à maneira como se dá aos olhos. A partir desses sentidos é que eloquência e poesia se voltam à reflexão (KANT, 2010). Para Kant, as artes plásticas compreendem escultura e arquitetura: a escultura representa, de maneira concreta, conceitos de como as coisas poderiam existir na natureza; a arquitetura representa concretamente conceitos de coisas que somente podem dar-se por meio da arte.

A respeito da arte pictória, Kant a subdivide em pintura e jardinagem ornamental: a pintura revela os aspectos da expressão corporal; a jardinagem ornamental "[...] não é outra coisa que a decoração do solo com a mesma variedade com que a natureza expõe-no ao olhar, somente composta de modo diverso e conformemente a certas ideias" (KANT, 2010, p. 168).

Na arte, em que a experiência estética é oferecida somente ao sentido da visão, o juízo de gosto é uniforme, pois se faz considerações sobre as formas a partir da maneira em que elas se oferecem ao olhar e a partir das impressões que produzem na imaginação. Impressões estas causadas pelo espírito do artista que dotaram a obra de vivacidade, enquanto atitude estética, e que, então, passa a comunicar-se como que com linguagem própria.

Na terceira categoria das belas artes está o belo jogo das sensações, o qual compreende música e arte das cores. Estes sentidos oferecem uma sensação particular, mas obre a qual não é possível definir se têm por base o sentido ou a reflexão, de maneira que não é possível decidir se são simples sensações agradáveis ou se consistem a um jogo belo de sensações[28] (KANT, 2010).

Apresentam deste modo duas proposições: se por um lado, considera-se a vibração da luz (arte das cores) ou do ar (som), unicamente a vibração é sentida no corpo e deste modo provoca apenas suavidade, encanto – e não a beleza da sua composição.

Contrário à postura kantiana acerca da construção do conhecimento, e também do conhecimento estético, Hegel se posicionou questionando a oferta de uma coisa-em-si kantiana, a qual se saberia da existência, porém não passível de ser conhecida pelo homem.

Para Hegel (1992), o que pode ser pensado pode igualmente ser conhecido, e é aí que reside, segundo o filósofo, a dimensão dialética enquanto método para a construção do conhecimento.

E quanto ao conhecimento estético, o conceito de experiência, no pensamento hegeliano está vinculado à autoconsciência, e este se configura, sobretudo, um conceito igualmente estético, estando esse relacionado às manifestações da intuição e das representações do sujeito – em imagens. Desse modo, considera-se que a experiência, e sendo ela da consciência, se encontra orientada como aspecto do saber em diferentes momentos, mas, que constitui o fenômeno.

Nesse contexto do pensamento hegeliano, como estético, é que também se insere a arte como atividade humana que está diretamente vinculada às perspectivas da sensibilidade, enquanto experiência estética, bem como da

[28] Neste caso, para Kant (2010), cor e tom abordariam uma complacência na forma.

habilidade de criar e gerar reflexões, enquanto atitude estética. Esse entendimento acerca da arte, e mais especificamente das artes visuais, reforça a necessidade de superação de uma visão naturalista e utilitarista da obra artística, enquanto imitação.

A reflexão sobre a estética e a arte fundamentadas e sistematizadas a partir da filosofia hegeliana leva-nos a reflexionar acerca das finalidades da arte enquanto orientadas para a liberdade e a autonomia humanas. Pois, ao considerar Hegel (2001), considera-se também a sua importante contribuição para a afirmação da arte voltada à exterioridade sensível do espírito, que possibilita a percepção para uma estética espontânea – que por sua vez pode indicar a arte como investigação expressiva e criativa do ser humano.

Hegel (2001) ao afirmar que o ser humano é finito, não retira dele [do homem] a sua capacidade estética reflexiva – o que possibilita a sua infinitude. Por isso, apresenta-se uma investigação sobre a arte como geradora de reflexão infinita, bem como de uma atuação do espírito subjetivo.

Pensar nos estudos de Hegel sobre a estética e a arte é levantar o questionamento sobre a sua postura acerca da finalidade da arte, bem como sobre a contribuição da estética e da arte para despertá-lo da emancipação e da liberdade e autonomia humana.

Para um entendimento da estética a partir das reflexões hegelianas é necessário contextualizar a sua situação enquanto ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade, que está envolvida por uma mediação cultural.

Importante também se faz notar que a arte, bem como a produção de conhecimento e de cultura, se dá na medida em que, a exemplo de Hegel (2001) e Marx (1984), no caso específico da arte, não está limitada à uma elaboração ação filosófica, considerando que toda a atividade artística torna sensível o pensamento, tornando possível a outros sujeitos o conhecimento e a experiência sensível por meio da apreciação e da produção da obra de arte.

Porém, ao considerar o campo reflexivo, esse traz consigo um conjunto de ações reflexivas sobre os modos de ser da arte – expressão – e sua fruição. Por isso, a arte está vinculada aos modos de apreensão sensível da realidade, e o artista, por usa vez, ao investigar, experimentar e recriar os modos de captação sensível da realidade compartilha o que idealiza a partir do real, bem como seus sentimentos e atitudes reflexivas. Assim, trabalhando com a dinâmica da recriação, o artista possibilita a construção de conhecimentos e uma expressiva formatividade

simbólica – enquanto processo e não resultado da produção artística. Nesse processo considera-se a relação entre o artista e sua obra, numa perspectiva que possibilita ao artista purificar sua inventividade, assumindo uma condição de compaixão ao se deixar conduzir por sua arte (PAREYSON, 2001).

A estética compreendida como a ciência do sentido tem, conforme Hegel (2001), a arte como o seu objeto maior, que oportuniza experiências espontâneas diversas no espírito humano. Essas experiências estéticas espontâneas potencializam a capacidade humana de sentir por meio da apreensão do objeto artístico. Isso distancia o sujeito da anestesia social, revitalizando o processo de estesia – ou seja, o processo de sentir [também entendido como ato reflexivo] em detrimento à anestesia [o não-sentir, e aqui pode ser entendido como a não-reflexão]

Importante se faz considerar que a arte, sob a perspectiva da estética hegeliana, pode ser compreendida a arte enquanto produção humana, uma vez que Hegel (2001) exclui a reflexão acerca do belo natural. O belo, para Hegel (2001), é o artístico, o fruto da produção humana que supera a própria natureza. Esse belo artístico relaciona-se com a liberdade, considerada por Hegel como bem supremo do homem.

> Hegel define a articulação entre os momentos constitutivos do conceito de beleza artística: primeiramente, como um conteúdo, uma meta, uma significação; em segundo lugar, como a expressão, como o fenômeno, com a realidade daquele conteúdo, porém, em terceiro lugar, os dois momentos anteriores estão tão interpenetrados que o exterior, o particular, aparece exclusivamente como sendo a apresentação interior (FERRY, 1994, p. 186-187).

Conforme a perspectiva hegeliana, o belo natural não é livre, por ser esse destituído de consciência. Por este motivo, a arte como produção humana e social está destinada à liberdade da consciência humana [também enquanto pensamento, expressão e criação].

Assim, a arte passa a ser entendida como um processo resultante do exercício do próprio espírito para o autor realização de sua liberdade. Na arte, enquanto criação ou contemplação, o ser humano é significado, autoconsciente, de modo que pode atribuir sentido e significado à experiência estética. E por experiência estética pode-se entender como uma das experiências vivenciadas pela consciência em seu momento de ascensão ao o saber absoluto; e para além da experiência estética, a consciência vivencia outras experiências, como a histórica, a

religiosa, a reflexiva, a racional, a sensitiva, a moral, a ética, a política, a fenomenológica (HEGEL, 1992).

A arte considerada um produto da atividade humana não se configura como mímese da natureza, mas expressa o espiritual, enquanto expressão da livre racionalidade humana e manifestação do espírito na história. Pode ser compreendido que o vínculo entre o homem e sua obra não acontece somente por referências racionais e subjetivas; pois esse está inserido na dinâmica social-histórica.

Para Hegel (1992), a razão e a subjetividade são organismos históricos para a existência humana. Com essa reflexão, Hegel ao se dedicar à estética, considerou as características próprias de um povo como expressão do espírito, enquanto formas de compreensão da sensibilidade e da criação humana. Considera-se assim as possibilidades de uma sensibilidade do sujeito em relação ao mundo – o que demonstra que o belo, enquanto resultado formativo da sensibilidade, não pode ser entendido a partir da natureza, mas sim como o que é produzido a partir da experiência estética.

Por ser a arte um fenômeno social, resulta também do contexto sócio-cultural do artista, que possibilita a criação – o que também o leva a superar as próprias reflexões culturais e históricas. Hegel (2001) considerava a arte enquanto espaço autônomo da realização do espírito – o que acentua o caráter de não-regra, de não-padrões antes estabelecidos e/ou mesmo não-utilidade da habilidade humana de criar impostos sobre arte. A autonomia e a liberdade, características próprias da criação, distinguem a arte da ciência, também como um dos modos de conhecer, de apreender e de explicar o mundo. Assim sendo, Hegel assume que "[...] o que nós pretendemos examinar é a arte livre tanto em seus fins quanto em seus meios" (HEGEL, 2001, p. 32).

Aqui pode-se considerar que a criação estética apresenta-se como aquilo que proporcionará o desenlace entre a subjetividade e os limites alienantes, tornando-se aquela que orientará a subjetividade à uma experiência significativa – enquanto uma atitude estética reflexiva como um processo pedagógico por meio do percurso de definição da própria existência acrescida das potencialidades humanas.

Para a compreensão da autonomia e a liberdade da criação da obra de arte, e sua apreciação, necessário se faz buscar entendimento acerca da atuação do artista, que não se limita à reprodução daquilo já culturalmente construído e

difundido; há a necessidade da ampliação da percepção sensível de mundo, bem como da (re) significação dos conceitos elaborados sobre o mundo. E assim sendo entendida, a arte, de modo autônomo e livre, se situa com igual importância da religião e da filosofia, enquanto formas de expressão da consciência e do espírito. Manifestando as verdades do último, a arte pode ser abordada como uma chave de interpretação e compreensão do espírito dos povos. Hegel (2001) impõe sobre a arte a responsabilidade de expressar representações próprias de um determinado povo.

Diante do exposto torna-se possível entender que arte é uma das manifestações próprias do espírito no mundo – porém, não de modo lógico-racional, por ser o belo artístico um meio para a concepção, interpretação e expressão sensível da apreensão do real a partir dos processos criativos.

No texto da Fenomenologia do Espírito, Hegel (1992), analisou a consciência humana a partir do reconhecimento da obra de arte, enquanto exercício e realização da sua própria liberdade. E na perspectiva espiritual da existência, a arte, passa a ser entendida como expressão do conjunto de ideias próprias do mundo sensível – enquanto espírito objetivo – que efetiva o espírito humano – enquanto espírito subjetivo.

> [...] todo o mundo dos objetos, das coisas etc., nada mais é do que o espírito objetivado; ou seja, se conhecemos a verdade sobre as coisas e suas relações, conheceremos a nós mesmos na medida em que participamos do sujeito universal da evolução, do gênero humano, do *Weltgeist* [espírito do mundo] (LUKÁCS, 2007, p. 106).

O ser humano está inserido em um contexto social, e é nesse que a verdadeira e a liberdade se concretizam, pois não podem se apresentar fora do contexto coletivo – intencionada de modo individualista, tendo em relação a esse a intensa busca de superação. Pois, o mundo se apresenta como uma produção da afinidade entre um ”[...] ‘Eu, que é Nós, Nós que é Eu’ como uma produção do espírito” (HEGEL, 1992, p. 125).

Contudo, a liberdade não pode ser sujeitada à confusão, de modo que seja comparada à uma autonomia absoluta, isto por sua liberdade – que se configura como uma construção social e não um produto da vontade humana [individualista]. Assim, por liberdade e autonomia pode-se entender a atividade de criação e de fruição artística, enquanto o encontro próprio do indivíduo com a coletividade, e, por isso ainda, como expressão e compreensão do outro, pela experiência estética –

como “[...] redimensionamento da estética da criação e da obra [...]” (GRIFFERO, 2009, p. 129).

A obra arte, nesse sentido, não tem obrigação de indicar o em-si do mundo, e nem mesmo gerar uma reprodução do pensamento humano, mas de representar tanto o mundo sob a perspectiva da subjetividade quanto como representação do agir humano.

Hegel (2001), em seu Curso de Estética, defende a arte para que pudesse ser pode ser reduzida à imitação, cópia ou reprodução da realidade. Pois, se assim a arte fosse considerada perderia a sua característica própria de ser na existência. Essa reflexão hegeliana acerca da arte demonstra que o artista desprovido de sua inventividade e da sua liberdade de criar, também seria minimizado à condição de copista e/ou reprodutor da condição real do seu contexto. Assim pensando lança-se, a partir do pensamento hegeliano, questionamentos sobre a real valoração atribuída à arte, pois sendo reduzida à condição mimética da vida, não possibilitaria o que dela [da arte] se espera como elementos fundamentais, e aqui pensa-se na catarse - enquanto a purificação das paixões –, a instrução – enquanto condição pedagógica da própria autoconsciência, que acontece por meio dialética entre objetividade e subjetividade [reflexividade] – e o aperfeiçoamento moral humano.

Assim sendo, a arte, valorizada no campo da estética, assume-se como um dos graus de elevação do espírito, tanto no processo criativo, quanto na contemplação da obra artística. Desse modo, e recorrendo ainda a Hegel (2001), busca-se compreender como a arte, esquivando-se do senso comum e pensamento corriqueiro, se projeta capacitando outras potencialidades do sentir, bem como simbolizando a realidade, enquanto a questiona com reflexões acerca da vida.

Ainda, estando a arte restrita à uma condição mimética do mundo sensível, estaria igualmente minimizada à técnica à reprodução utilitarista de modelos estabelecidos. Por isso, a arte deve existir para além da imitação do que é natural “[...], pois, esta imitação em todos os casos só traz à luz artifícios técnicos, mas não obras de arte. [...] a naturalidade existente não é regra e nem a mera imitação dos fenômenos exteriores não é a finalidade da arte” (HEGEL, 2001, p. 65).

Considerando a necessidade da reflexão sobre a arte e suas ‘finalidades’. Hegel (2001) nos ajuda a entender o que é próprio do campo artístico, bem como a estética enquanto o estudo da produção de sentidos. Destaca-se aqui, a arte como um conhecimento com especificidades peculiares próprias, que a distingue de outros

campos do saber. A arte não pode eximir-se daquilo que lhe é próprio: o caráter formativo e criador; ainda que ela mesma [a arte] se reconhecendo como área específica do conhecimento, não se desvincula de outras, destacando a necessidade de um constante movimento dialógico.

A estética e a arte implicam, também, em uma atitude estética reflexiva, que se faz por meio da produção e da expressão vinculadas aos sentidos e não à lógica e à técnica. Portanto,

> Pode ainda parecer que, embora em geral a bela arte permita reflexões filosóficas, ela não seja, contudo, um objeto adequado para a consideração científica autêntica. Pois a beleza artística se apresenta ao sentido, à sensação, à intuição e à imaginação, possui um âmbito distinto daquele do pensamento e exige, assim, que sua atividade e seus produtos sejam apreendidos por um outro órgão, não pelo pensamento científico. Além disso, é exatamente a liberdade de produção e das configurações que fruímos na beleza artística (HEGEL, 2001, p. 30).

Com a afirmação de Hegel (2001) pode-se concordar que a criação pela liberdade, perpassa o campo da fruição artística. Pois, na criação e na apreciação estética há a libertação do sujeito, em relação às regras, quando este se faz presença para a obra artística e essa se faz presença para o sujeito. Considera-se também aqui que os valores sócio-culturais podem influenciar tanto a criação ou a fruição estética; porém, esses não determinam a criação e nem fruição, pois a liberdade exige que,

> [...] perante a plenitude incomensurável da fantasia e de seus produtos livres, o pensamento parece que tem de perder a coragem para trazê-las em sua completude diante de si, para julgá-los e enquadrá-los em suas fórmulas gerais (HEGEL, 2001, p. 30-31).

Desse modo, pode-se inferir que a produção artística se contrapõe aos aspectos próprios das relações humanas e das formas habituais de analisar a realidade. Pois, preocupa-se mais com a educação do olhar do que com tudo aquilo que se volta à interpretação normalista da realidade. Porém, possibilitar essa reflexão exige que a arte mantenha-se livre de fins que à ela são impostos, bem como se liberte e se distancie dos seus meios de produção, uma vez que o artista, igualmente deve buscar a liberdade da servidão relacionada àqueles valores que são impostos culturalmente, ainda em relação aos conhecimentos e às técnicas vislumbradas no campo artístico.

A ação do artista-professor e/ou do professor-artista não pode deixar-se reduzir a um método explicativo da realidade, menos ainda corresponder à submissão servil das regras de criação. A exigência que recai sobre o artista, que traz implicitamente na criação a autonomia e a liberdade, deve refletir o processo criativo. A arte – enquanto possibilitadora tanto da experiência estética quanto da atitude estética – permite ao artista a (re)construção de novos meios que possam conduzir à interpretação e atribuição de sentido ao que se pretende enquanto apreciação artística.

Hegel (2001) sugeriu três momentos reflexivos acerca da arte, que possibilitam o entendimento sobre a experiência estética e da atitude estética reflexiva. No primeiro momento a obra de arte não deve ser apreendida como um produto natural, mas como uma ação estritamente humana. O segundo momento leva-nos à compreensão da obra de arte como um ato criativo sensível do humano sensível. E por terceiro e último, pode-se afirmar que arte é a sua própria finalidade.

A arte não é algo divino e por isso mesmo não está igualmente vinculada a um talento nato. Hegel destaca que se faz necessário ao ser humano tanto produzir quanto apreciar arte, pois dela [da arte] que o ser humano torna-se capaz de reconhece-se a si mesmo, uma vez que por ele é que ela foi criada, do mesmo modo que ela e o reflete,

> [...] na medida em que, por um lado, internamente, transforma o que é em para si, bem como realiza este ser-para-si, externamente e, assim, para si e para os outros nesta duplicação de si, traz à intuição e ao conhecimento o que nele existe (HEGEL, 2001, p. 53).

Pode-se compreender, então, que a arte é para o homem sua atividade essencial para que reconhecer-se enquanto ser humano. E não sendo, a arte, uma inspiração divina permite ao ser humano um auto-desvelamento, auto-aprimoramento, auto-instigação, acentuando, questionando, refletindo sobre aquilo que lhe é próprio: o processo criativo e a sua capacidade de apreciação.

Vinculada à reflexão antes posta, Hegel (2001) anuncia o sentir – enquanto afecção subjetiva; pois a arte gera diferentes modos de sentir produzindo, igualmente, diferentes modos de manifestação sensível, que variam de acordo com a intensidade e a qualidade do sentimento de cada ser humano. Investigar acerca

dos possíveis sentimentos que a arte suscita no ser humano é, também, um elemento de considerável importância para Hegel, ao considerar que,

> Uma vez que a obra de arte não deve suscitar sentimentos de modo geral, mas apenas sentimentos que decorram do fato de ser ela bela [...], a reflexão teve a ideia de procurar também um sentimento peculiar do belo, e de encontrar um determinado sentido para ele. Assim, rapidamente evidenciou-se que tal sentido não é um instinto cego determinado de modo inabalável pela natureza e que em si e para si já distinguiria o belo. Deste modo, exigiu-se uma formação para tal sentido, sendo que o sentido formado para o belo denominado de gosto, que, embora seja uma capacidade de apreensão e discernimento formado para o belo, deveria continuar no modo de um sentimento imediato (HEGEL, 2001, p. 55).

E sendo própria do ser humano a necessidade de produzir e apreciar arte, esse se depara, ainda e também, com a necessidade de formar-se como um sujeito que conhece, e que é capaz de atribuir sentido à obra de arte.

Hegel ainda se a compreensão de que a arte, por ser uma produção humana, está intimamente vinculada ao contexto sócio-cultural do artista – toda obra de arte é criada a partir das condições particulares do artista. Pois, “[...] a obra de arte enquanto um objeto sensível mantém uma relação essencial com o homem enquanto ser sensível [...]” (HEGEL, 2001, p. 56).

E ainda considera-se que a arte, a partir da contemplação do receptor, também está orientada pelo seu contexto sócio-histórico, bem como pela subjetividade do receptor. A atribuição de sentidos gera diferentes interpretações por aquele que contempla a obra arte. Em relação ao exposto, Hegel (2001) chama a atenção para o cuidado que se deve tomar para que a interpretação da obra não se reduza à técnica e à exterioridade do ato criativo e da produção – que também são produzidos a partir de um contexto histórico e social.

O cuidado para o qual Hegel (2001) nos alerta está voltado para a reflexão que deve evitar o que pode decorrer de uma interpretação técnica pautada nos valores histórico-sociais. Isto é, em relação ao modo de apreciação e atribuição de sentido à atividade artística que pode ignorar o valor próprio da obra de arte. E da perspectiva da produção de sentidos em relação à obra de arte, destaca-se, com Hegel, que a fruição estética não pode ser entendida como uma apreensão sensível apenas, mas, torna-se necessário afetar o espírito pelos modos de satisfação advindos do prazer estético. No entanto, a experiência não deve ser reduzida à simples apreensão do sensível, sem que à ela seja atribuído significado, pois,

> A pior apreensão, a maneira menos adequada para o espírito, é a apreensão meramente sensível. Ela consiste primeiramente, [enquanto experiência estética][29] no meu ver, escutar, tocar e assim por diante, para muitos, constituir de modo geral um passatempo como quando se caminha ao léu sem pensar em nada e apenas se escuta algo aqui e ali, se olha para cá e para lá e assim por diante. O espírito não se limita à mera apreensão das coisas externas por meio da visão e do ouvido, ele as transforma para o seu interior; o interior que de início ainda é de fato impulsionado na Forma da sensibilidade a se realizar nas coisas, relacionando-se com elas na Forma do desejo. Nesta relação de desejo com o mundo exterior, o homem, enquanto ser sensível particular, se coloca diante de coisas igualmente particulares; não se volta à elas no interior no sentido de um ser pensante que possui determinações universais, mas relaciona-se de acordo com seus impulsos e interesses particulares com o objeto igualmente particulares (HEGEL, 2001, p. 57).

O sensível presente na obra de arte não é puro pensamento, e nem mesmo apenas materialidade, pois deve manifestar-se como aparência do sensível, oferecendo ao sujeito aspectos a serem, por ele, captados. Nas obras de arte não estão inferidas as formas, imagens e movimento, pois elas [as obras de artes],

> [...] possuem a capacidade de produzir para todas as profundezas da consciência uma ressonância e o eco no espírito. E é neste sentido, que o sensível é espiritualizado na arte, uma vez que o espiritual nela surge como sensibilizado (HEGEL, 2001, p. 60).

Outro enunciado lançado por Hegel (2001) discute acerca da compreensão da finalidade da arte e, sobre o sentido o sentido que existe no espírito humano, de modo a despertar impressões e sentimentos. A arte tem a finalidade em si mesma a compreensão da vida, a expressão e a criação, e é aqui que percebe-se os sentidos despertados, o espírito atingido e à experiência humana com a obra de arte. Constituem, então, tarefa e finalidade da arte o seu refúgio na própria existência e experiência sensível do homem, e fazer emergir aos seus sentidos e sentimentos no espírito humano, de modo que pudesse

> [...] despertar e avivar as impressões, as inclinações adormecidas de todo tipo; preencher o coração; permitir que os homens possam sentir- desenvolvido ou não- tudo o que o ânimo humano possa ter experimentar e produzir em seu ser mais íntimo e secreto; permitir que os homens possam sentir o que pode mover e excitar o peito humano em sua profundidade e em suas múltiplas possibilidades e aspectos (HEGEL, 2001, p. 67).

[29] Grifo nosso.

O homem, primeiramente em experiência estética e em segundo momento pela atitude estética reflexiva, ao mesmo tempo em que representa é igualmente representado por meio da atividade artística; considerando outra finalidade essencial da arte está na:

> [...] purificação das paixões, na instrução e no aperfeiçoamento moral [...], onde se dá na satisfação em si exercida na experiência estética [...] que reside no interesse satisfeito de sentimentos e paixões e, consequentemente, do comprazimento, diversão e deleite que sentimos com objetos artísticos, com sua exposição e efeito (HEGEL, 2001, p. 69).

Marx, herdeiro da tradição hegeliana, não deixou nenhum tratado de estética, porém, influenciou autores que discutem essa temática e, numa investigação sobre o seu conjunto de obras percebe-se que há certa preocupação em fazer uma análise acerca da sociedade e da vida humana concreta nela, na qual verifica-se que a estética e a arte fazem-se presentes no sentido próprio do trabalho, a atividade humana por excelência, pois, de acordo com Vázquez (2011, p.42), "[...] foi Marx quem viu claramente a relação entre a arte e o trabalho através de sua natureza criadora comum [...]."

O homem é, essencialmente, um ser de necessidades, e de necessidades materiais, que só podem ser satisfeitas pelo trabalho – que, por sua vez, deve ser entendido como o feito basilar do ser social que é o homem. O trabalho, no mundo material concreto, é a atividade humana capaz de exteriorizar as suas próprias subjetivações. Desse modo, o trabalho configura-se, então, como "[...] o primeiro ato histórico, portanto, o ato fundador da especificidade do homem, é a criação de meios para satisfação de necessidades [...]" (MARX; ENGELS, 2007, p. 50).

A partir do trabalho o homem cria condições para sua própria humanização na natureza, com quem mantém uma relação de troca pelos bens que satisfazem suas necessidades. Porém, o que caracteriza o homem e o que o diferencia dos outros animais é a capacidade de consciência de suas atividades, sendo essas previamente projetadas.

> Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas, eles próprios começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2007, p.42).

Como um ser que cria seu próprio mundo por meio do trabalho, o homem, reconhece-se tanto como consciência individual quanto como consciência de gênero (coletivo) – pois é a partir das suas relações sociais que ele realiza a sua essência aplicando sentido à existência individual pelo coletivo. E “[...] na elaboração do mundo objetivo (é que) o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico [...]” (MARX; ENGELS, 2004, p.85), bem como se afirma como um ser estético e de experiência estética enquanto relação com o mundo objetivo e sua percepção.

A experiência estética no homem se orienta a partir da capacidade que ele tem de criar, bem como de extrair algo a mais da natureza, transformando-a de modo consciente, pois o homem, diferente dos outros animais, pode reproduzir

> [...] a natureza inteira; (no animal) o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre [mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (MARX, ENGELS, 2004, p.85).

Por isso, o trabalho constitui-se, conforme Marx e Engels (2004), elemento fundante de todo processo de elaboração de novos sentidos e significados, bem como de instrumentos e signos, de modo que esses pudessem expressar a capacidade criadora própria do homem, e também o seu desenvolvimento no mundo e na sociedade.

Desse modo, pode-se afirmar que Marx entende a arte como um modo próprio do trabalho, por isso, torna-se “[...] histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos” (VÁZQUEZ, 2011, p. 64). Desse modo, considera-se que tanto o trabalho quanto a arte constituem a objetivação das necessidades do homem.

> [...] foi a atividade prática dos homens que criou as condições necessárias para elevar o grau de humanização das coisas e dos sentidos até o nível exigido pela estética [...] e [...] a criação artística e, em geral, a relação estética com as coisas é fruto de toda a história da humanidade e, por sua vez, é uma das formas mais elevadas de afirmação do homem no mundo objetivo (VÁZQUEZ, 2011, p.74).

Com e pelo trabalho o homem descobriu-se capaz e com novas habilidades, e isso lhe possibilitou aperfeiçoar o feito das mãos – o que também expressa o seu desenvolvimento tanto intelectual quanto físico.

> [...] antes que o primeiro bloco de pedra pudesse ser moldado pela mão do homem de maneira a dele fazer uma faca, tiveram de passar períodos em relação aos quais o período histórico que conhecemos é insignificante. Mas o passo decisivo estava dado: *a mão tinha-se libertado*. A partir de então, podia ir adquirindo outras habilidades e a maior destreza assim adquirida transmitiu-se hereditariamente e aumentou de geração em geração (MARX; ENGELS, 1980, p.26).

As novas descobertas do homem a respeito de si mesmo, e o aperfeiçoamento das suas habilidades também lhe oportunizou estar mais voltado às experiências sensíveis com o mundo - que são caracterizadas de experiências estéticas –, de modo que essas possibilitaram produções artísticas e estéticas. E, igualmente, ao homem em aperfeiçoamento por meio do trabalho, foram oportunizadas aplicações de sentido e significado ao seu próprio processo de humanização. Pois,

> [...] a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural (MARX, ENGELS, 2004, p.111).

A arte, tal como o trabalho, se configura como um modo de objetivação da essência humana. Assim como o trabalho "[...] a arte é atividade, é realização progressiva da essência humana; são, ao mesmo tempo, distanciamento e ação transformadora da natureza" (FREDERICO, 2005, p.17).

A arte como um dos atos da objetivação da essência humana não se limita à criação de utensílios, ou seja, de objetos úteis, mas cria objetos sensíveis que também expressam as ideias e os sentimentos humanos, bem como a capacidade que o homem tem de materializar-se no mundo. A arte e o trabalho se assemelham e,

> [...] mediante sua comum ligação com a essência humana, isto é, por ser a atividade criadora mediante a qual o homem produz objetos que o expressam, que *falam dele e por ele*. Entre a arte e o trabalho, portanto, não existe oposição [...] [porém, há diferenças, uma vez que] o trabalho se encontra sujeito à mais rigorosa necessidade vital, ao passo que a arte é a expressão das forças livres e criadoras do homem. [...] A semelhança entre

> arte e o trabalho, que tem suas raízes na comum natureza criadora de ambos, não deve nos levar a desfazer a linha divisória que os separa. Os produtos do trabalho satisfazem determinada necessidade humana e valem, antes de mais nada, por sua capacidade de satisfazê-la [...] (VÁZQUES, 2011, p. 61).

O homem transfere-se para arte, quando já não lhe é mais suficiente produzir o objeto útil – e sua função prática – pelo trabalho, mas busca a produzir o objeto útil-belo e o belo – superando o princípio da utilidade unilateral em vista de uma utilidade universal humana, que é a sua própria condição de ser materialmente no mundo [o vínculo entre arte e trabalho enquanto princípio originário do processo criativo] (NUNES, 2004).

A arte enquanto criação unicamente humana faz emergir a capacidade estética humana, tanto enquanto experiência como quanto atitude. “[...] a arte é a expressão do homem em face não apenas da necessidade física, imediata, instintiva, mas também em face de necessidades humanas que possuem um caráter prático unilateral” (VÁZQUEZ, 2011, p.63).

A arte é fruto da experiência estético-histórica do homem e se desenvolve a partir de suas necessidades históricas, consequentemente social e cultural. E não se configurando como uma necessidade natural do homem, a arte só é por ele produzida quando se encontra “[...] liberto das suas necessidades [...]” (MARX; ENGELS, 1980, p.51).

A arte amplia as condições do homem, sejam elas subjetivas e/ou objetivas, provocando atitude estética e possibilitando a produção de conhecimentos que alteram as relações do homem com sua própria condição de indivíduo [subjetividade], com outro homem e com a natureza. A partir dessa reflexão, e de maneira estética, o homem expressa-se racional e historicamente – condições que o constitui em relação à conjuntura social e também à sua própria obra (GONTIJO, 2007).

Para além da condição utilitária do fazer humano, ele cria objetos socialmente elaborados, e faz acontecer um trabalho que assume-se como “[...] a condição necessária e fundamental do surgimento da arte, bem como da relação estética sensível do homem com seus produtos sociais” (NUNES, 2004, p. 30).

Sendo o objeto algo elaborado pelo trabalho humano, esse comporta-se humanamente em relação ao ser feitor, ou seja, concorda diretamente com o que o

homem sente e pensa, bem como o que faz, pois “[...] a arte é indissoluvelmente ligada à sua objetividade e subjetividade [...]” (LUKÁCS, 1968, p.283).

Contudo, faz-se importante a influência da subjetividade no processo de composição do objeto estético, uma vez que “[...] não pode existir um só momento da obra de arte – por mais que seja possível objetivá-la em si – que possa ser concebido independentemente do homem, da subjetividade humana [...]” (LUKÁCS, 1968, p.192), sendo que afirma-se a inviabilidade da existe produção artística sem o feito humano – sem a sua experiência estética sensível e nem mesmo sem a possibilidade de uma atitude estética reflexiva sobre a sua produção mesma.

E Lukács (1968, p.196) ainda elucida que a objetividade da criação do objeto artístico,

> [...] mesmo na mais intensa abstração da analise estética mais geral. A proposição ‘sem sujeito não há objeto’, que na teoria do conhecimento implicaria num equívoco idealismo, é um dos princípios fundamentais da estética na medida em que não pode existir nenhum objeto estético sem sujeito estético; o objeto (a obra de arte) é carregado de subjetividade em toda a sua estrutura, o seu conjunto implica a subjetividade como elemento do principio construtivo.

Acordando Lukács e Marx, pode-se perceber que no segundo que sugere a dependência do objeto em relação ao sujeito, uma vez que objetividade e subjetividade constituem ambas atividades propriamente humanas. E conforme Marx e Engels (2004, p.110),

> [...] é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que [...] um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui.

A atividade sensível – enquanto passagem e vínculo da experiência estética à reflexividade da atitude estética – não se caracteriza como algo anestesiado, como um ser em-si fechado e pronto no mundo, mas um processo extasiado, dinâmico e histórico, a partir do qual é e participa do mundo envolvente, composto por relações humanas com as quais o conhecimento é também produzido.

O homem não é apenas um ser de contradições materiais, entre o homem e a natureza há sadiamente uma relação de reciprocidade, pois ele, por meio do trabalho, transforma a natureza por e é transformado por ela. Há entre o homem e a natureza uma cumplicidade da qual a arte, em suas posturas estéticas, dá testemunho.

Essa relação entre homem e natureza tanto é que a segunda dotou o primeiro de necessidades estéticas, ou seja, de sensibilidade e sensações, a partir das quais pode-se acentuar a que o homem, também, ser social e histórico não pode ser subtraído da própria natureza. E essa questão só pode ser interpretada por uma perspectiva materialista da história (VYGOTSKY, 1991).

E, ao interpretar o homem materialista e historicamente exige-se, também, uma percepção sensível acerca desse mesmo homem como ser cada vez mais social e humano, uma vez que “[...] enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo mesmo enquanto ser genérico” (MARX, ENGELS, 2004, p.85). É aqui que a atitude estética na arte – enquanto materialização da subjetividade – se configura como uma realidade humanamente histórica.

Mas, não pode inferido à arte um caráter vinculado exclusivamente à subjetividade humana, por não se configurar como sua simples expressão, pois deve-se abordar o objeto artístico como a objetividade daquilo que é subjetivo, sem que o objeto artístico seja reduzido e/ou determinado pela subjetividade (VÁZQUEZ, 1986).

Assim, a obra de arte como totalidade de conteúdo e forma, também gera atitudes estéticas reflexivas e juízos reflexionantes acerca do homem enquanto ser de totalidade social e coletiva, bem como sobre suas percepções interpretações sobre o contexto material e histórico no qual está inserido.

A arte pode ser considerada uma síntese ente a objetividade do trabalho humano, a sensibilidade estética e a consciência social, o que dela uma representação – mais uma vez enquanto atitude estética reflexiva – da inteligibilidade bem como do pensamento racional. Pois por meio do ato criativo, e/ou criação artística, organiza o pensamento humano, e também possibilita à consciência produzir o que não é material, ou seja, o conhecimento, a partir do qual o homem também se constrói social e historicamente.

A arte é a condição necessária da existência, e o ponto convergente entre o individual e o social, nela encontram-se a capacidade de abstração, de criação e de imaginação – que desvelam para o próprio homem a sua percepção de mundo enquanto possibilidade de novo olhar, o que reflete a capacidade própria do homem de associação, de vivência das próprias experiências, bem como a apreensão das ideias.

Todo aporte teórico que se apresentou até aqui fez-se de grande importância e necessidade para a compreensão da influência das teoria estéticas sobre o pensamento adorniano acerca da estética e sua relação coma a formação de professores. Reflexão que se apresenta a seguir, com a preocupação do aceno de uma educação estética na formação de professores sob a perspectiva da teoria estética reflexiva e crítica e da dialética negativa do pensador frankfurtiano Theodor Adorno.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo propõe o entendimento acercado envolvimento do acadêmico em formação docente com a experiência estética e a atitude estética reflexiva, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Para tal reflexão propôs-se que um estudo sobre a estética e a arte a partir do pensamento estético de Theodor Adorno, para quem a arte apresenta uma racionalidade própria, uma vez que se constitui como uma experiência estética orientada para o conhecimento de todo aquele que entra em contato com ela.

> Se a arte fosse pura intuição, ela limitar-se-ia à mera empiria, da qual, segundo Adorno, ela procura desviar-se. O mimetismo da arte só sobrevive pela sua antítese, pelo momento racional. É por isso que 'A arte é a intuição de algo não-intuitivo, é semelhante ao conceito sem conceito. ' A arte se opõe ao conceito; mas, para isso, necessita dele (LOUREIRO, 2007).

A arte impulsiona ao conhecimento da realidade, uma vez que dessa última que a primeira apreende os elementos necessários para tomar forma, elementos esses particulares da própria sociedade, para que possa ser transformada, por meio da racionalidade e criticidade pela arte transmitida. Por isso, a arte remete para o universal, aqui percebido como a coletividade que, no entanto, não sacrifica, e tampouco reprime o particular em detrimento de uma ordem dominadora.

Adorno ressalta que a arte oferece ao pensamento e à construção do conhecimento subsídios que se respeitam à intenção de entender os fatos fenomenicamente demonstrável. Assim, a arte leva o conhecimento e a educação a ambicionar o ideal – aquilo que faz a mediação entre a condição histórica de horror e uma filosofia na qual seja resguardado um lugar para a esperança.

> Central nas antinomias atuais é o fato de que a arte deve e pretende ser utopia, e tanto mais decididamente quanto a relação real das funções impede a utopia; e que ela, porém, para não trair a utopia pela aparência e pela consolação, não tem o direito de ser utopia (ADORNO, 2002, p. 45).

A arte possui uma relação com a verdade, da mesma forma que a educação e a filosofia: "A filosofia e a arte convergem no seu conteúdo de verdade: a verdade

da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico" (ADORNO, 2014).

"A arte conhecimento recebe todo seu material e suas formas da realidade, especialmente do meio social, para, assim transformá-lo [...]" (ADORNO, 2001. p. 13), a partir de uma racionalidade crítica sobre os fatos. O artista produz sua obra de arte a partir dos fatos percebidos, visa a gerar em seus apreciadores um sentimento de superação por meio de uma racionalização crítica.

A arte se liberta do aprisionamento causado pela Indústria Cultural, e tem a capacidade de levar o indivíduo à uma auto-transcendência (ADORNO, 2001), para que, igualmente, se liberte das ideologias impostas do individualismo exacerbado em vista do esclarecimento – não o do idealismo kantiano – para o senso crítico afastando-se do sentimento de apatia.

> A arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma à alegria. A afirmativa que depois de Auschwitz não é mais possível escrever poesia, não deve ser cegamente interpretada, mas com sua certeza depois que Auschwitz se tornou possível e que permanece possível no futuro previsível, a alegria despreocupada da arte não é mais concebível (ADORNO, 2001. p. 16).

Então, a alegria própria da arte não pode ser entendida como uma alegria despreocupada, mas sim como uma alegria contextualizada que leve à reflexão.

2.1 EM BUSCA DE UMA CONSTRUÇÃO DE REVISÃO DE LITERATURA – UM ESTUDO DO CONHECIMENTO

Ao portal Capes e aos portais das instituições nas quais as teses e dissertações, a sequir apresentadas, foram defendidas, realizou-se buscas de informações acerca de produções científicas (teses e dissertações) sobre o tema da pesquisa, no período de 2005 a 2018. Essa delimitação de analisar teses e dissertações se justifica por serem desenvolvidos problemas de pesquisa em sua totalidade. Já em relação ao período ser de 2005 a 2018 justifica-se devido a apresentação de pesquisas que voltaram seus objetivos à discussão da estética na formação de professores, o que se não apresentou em pesquisas de anos anteriores. As buscas aconteceram por meio dos descritores e expressão: **a experiência estética espontânea e a atitude estética**, verificou-se a existência de pesquisas produzidas a respeito de uma ou de outra perspectiva, ou seja, para com

a experiência estética ou para com a atitude estética; sendo muitas vezes abordadas como sinônimas, e não como momentos diferentes e/ou complementares àquele que se dispõe ao envolvimento com as artes, principalmente, ao que se refere a acadêmicos inseridos na formação docente.

> Quando se consideram os fenômenos estéticos [...], acontece comumente de a discussão começar por apontar, dentre os objetos estudados, aqueles que possuem ou não caráter artístico. [...]. No entanto, novos estudos e perspectivas têm buscado uma atualização da problemática da estética, a qual se vale acertadamente da análise de fenômenos artísticos típicos de nossa época [...]. É para esse panorama contemporâneo que se voltam os artigos publicados. Por um lado, se confrontam com a presença cotidiana dos objetos da vida em comum, de modo a refletir sobre a natureza da experiência, estética ou não, que promovem (GUIMARÃES; LEAL; MENDONCA, 2006, p. 8-9).

Porém, as pesquisas encontradas colaboraram para a apercepção[30] do que já fora elaborado acerca dessa temática. E, a organização dessa busca envolve a apreensão do campo próprio das artes visuais, suas perspectivas teórico-práticas, para possibilitar um novo olhar sobre o entendimento da experiência estética espontânea e sua disposição à atitude estética reflexiva.

Quanto à experiência estética, pesquisas produzidas apresentam um estudo que permite o mapeamento e a compreensão do que já foi produzido

[30]A consciência das próprias percepções. Diz Leibniz: 'A percepção da luz ou da cor, por exemplo, de que temos aperceção é composta por muitas pequenas percepções de que não temos Apercepção. [...]. A apercepção é própria do homem porquanto suas percepções são acompanhadas pela 'potência de refletir'. Todavia, quando ele é reduzido ao estado de letargia, a reflexão e a aperceção. cessam. Wolff definiu a apercepção como a atividade pela qual percebemo-nos a nós mesmos como sujeitos percipientes e, assim, nos distinguimos da coisa percebida. Para Kant, a Apercepção empírica, que deve ser distinguida da apercepção *pura.* Com a primeira, 'acompanho com a consciência cada uma das representações'; com a segunda, 'componho-as todas, uma com a outra, e sou consciente da sua síntese'. A apercepção pura ou 'transcendental' é o 'eu penso', que 'deve poder acompanhar todas as minhas representações, pois de outro modo seria preciso imaginar em mim alguma coisa que não pudesse ser pensada, o que significa que a representação seria impossível ou, ao menos para mim, não existiria absolutamente'. A característica fundamental da apercepção pura é a *objetividade,* ela é o fundamento da constituição unitária dos objetos e das relações que estes têm entre si. De fato, a unidade de um objeto singular e dos objetos entre si não é constituída pela relação subjetiva entre as representações, isto é, pela relação que as representações encontram na apercepção empírica (ou consciência intuitiva), mas pela relação objetiva cuja possibilidade é a apercepção pura ou consciência discursiva (reflexiva). Com efeito, com base na apercepção empírica só se poderia dizer: 'Cada vez que levanto um corpo, sinto a impressão de peso' e, assim, estabelecer uma relação puramente subjetiva, ainda que constante, entre o soerguimento de um corpo e a impressão de peso (isto é, entre duas representações). [...]. A apercepção pura é 'o princípio da unidade sintética", que condiciona todas as outras sínteses, isto é, todos os outros conhecimentos, porque todo conhecimento é, segundo Kant, uma síntese entre um dado sensível e uma forma *a priori.* A aperceção é o princípio originário do conhecimento na medida em que é a condição do uso empírico das categorias. Kant insistiu no caráter puramente formal da aperceção pura, entendendo que ela não é uma realidade psicológica (ABBAGNANO, 1998, p. 71-72).

cientificamente. Assim, apresentam-se nesse texto quanto à experiência estética algumas produções de autores como se segue.

Com a tese intitulada **A experiência estética na formação do docente da educação básica**, Barcellos (2014), apresentou uma pesquisa que se propôs investigar sobre a importância da constituição estética na formação de professores, problematizando as relações entre educação e estética.

O trabalho demonstrou o entendimento de que a formação estética contribui para o processo educativo, especificamente, na formação docente. Ainda, destacou a hipótese de que, ao mesmo tempo em que contribui para o processo formativo, ela não recebe a devida atenção nos cursos de formação de professores.

Essa tese objetivou investigar o potencial formativo da estética; observar e analisar, a partir de levantamento empírico, os currículos e as manifestações de uma formação estética nos cursos de Licenciatura. Objetivos esses que foram fundamentados em pensadores da Escola de Frankfurt, bem como em alguns críticos contemporâneos que com eles dialogam.

Sem intenção de perpassar todos os temas e obras dos autores, o trabalho ainda se propôs analisar como suas teorias podem contribuir para compreender o fato de a realidade educacional ser uma projeção tão distante da almejada por pensadores que viam na formação, em particular, na experiência estética, potencialidade para a autonomia crítica do homem. E, mais especificamente, se ela ocorre na formação dos futuros professores da educação básica tendo como parâmetros os cursos pesquisados.

Esse é um trabalho científico, que até o momento mais se aproxima e dialoga com a presente proposta de pesquisa, tanto na definição do conceito de estética e experiência quanto nos referenciais que sustentam teoricamente a investigação.

Ferreira (2014) realizou uma pesquisa que resultou em sua tese intitulada – **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação.** A pesquisa apresentou uma investigação desenvolvida a partir das experiências de um grupo de formação continuada, para o qual foram convidados professores de Educação Básica que manifestassem interesse em participar de atividades em Educação Estética. Nessa destacou a preocupação em analisar o impacto das experiências estéticas vivenciadas pelos participantes – ponto de aproximação e contribuição – a partir das situações cotidianas e das reflexões ocasionadas pela

própria prática profissional, colocadas em relação às propostas desenvolvidas nos encontros de formação.

O trabalho aponta a produção e a avaliação dos dados referentes às percepções dos docentes diante das experiências que participam. Para tanto, foram elaboradas diversas estratégias de criação e fruição em Arte, que foram contempladas no processo formativo das docentes, contribuindo também para o estabelecimento de diálogo e a ampliação de seu repertório cultural.

A pesquisadora contou com um referencial teórico pautado na perspectiva Histórico-Cultural, articulando com essa, pressupostos e contribuições da Filosofia da Educação, bem como de autores que abordam temas referentes à Formação Docente, Reflexividade[31] e Educação Estética.

O trabalho objetivou estabelecer o entrelaçamento entre os conceitos de Formação Docente, Reflexividade e Educação Estética e as experiências vividas nos grupos de formação. Para tal foram analisados especificamente os aspectos referentes aos conhecimentos sensíveis, às construções narrativas, à experiência artística e aos processos reflexivos suscitados, elementos ressaltados pelos professores como potencialmente formativos.

O trabalho foi finalizado com as lições perceptíveis a partir do recorte proposto, e sinalizando ser indispensável o exercício formativo de sensibilização que permitirá ao professor perceber sua potencialidade de atuação cotidiana, produzindo contextos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos.

Palhano (2014), com a dissertação de mestrado intitulada: **Os Sentidos da Teoria Estética na Licenciatura em Artes Visuais,** buscou a compreensão dos sentidos atribuídos à teoria estética por licenciandos concluintes dos cursos de graduação em Artes Visuais.

A pesquisa, de caráter qualitativo com enfoque fenomenológico, apresentou uma fundamentação teórica sobre o conceito de estética a partir dos escritos de Platão, e aborda a teoria estética sob o pensamento de Immanuel Kant e Martin Heidegger. Salientou também que o conceito de estética é legitimado pelo contato com as Artes Visuais, pela via da educação dos sentidos, conforme estudos em Duarte Junior.

[31] O Conceito, ou termo, de reflexividade pode ser entendido como racionalização da ação (GIDDENS, 1996).

O trabalho pretendeu, também, analisar a inserção da estética nas Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os Cursos de Licenciaturas em Artes Visuais. Bem com propôs uma discussão acerca da teoria estética nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais a partir de entrevistas semi-estruturadas com licenciandos da 8ª fase de duas instituições de Santa Catarina, bem como se analisa o projeto do curso das duas instituições.

A pesquisadora observou durante seu trabalho que o uso comum da palavra estética indicava um discurso sobre o embelezamento do corpo, distanciando do conceito da estética.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais prevêem a formação estética, ao passo que, a análise da matriz dos cursos pesquisados, mostrou que há pouco espaço para esta formação. Isso também se confirma na fala dos entrevistados, pois mesmo diante da estética enquanto disciplina ou interação desta com outras áreas do conhecimento nos cursos de Artes Visuais, encontraram-se dificuldades de compreensão dos sentidos de estética na educação do ser humano. Desta forma, os dados apontam que o distanciamento da teoria estética na formação inicial do professor de Artes Visuais pode significar a predominância da instrumentalização da Arte, em detrimento da educação dos sentidos.

O trabalho de Palhano (2014) se aproxima da presente pesquisa ao verificar a formação estética em Cursos de Licenciatura em Filosofia. Em que, num primeiro momento, pode sugerir como algo dado e um certo distanciamento, seja do conceito de estética – de modo teórico – bem como o distanciamento da experiência estética espontânea dos acadêmicos.

A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural, tema de tese de pesquisa de Oliveira (2012) chamou a atenção para a necessidade de investigação sobre a experiência estética na educação da infância a partir de uma crítica no contexto da Indústria Cultural. Esse trabalho contribui e se aproxima da presente proposta de pesquisa ao problematizar o papel da arte e da estética na educação. Bem como ao elencar e questionar sobre os elementos que podem ser desenvolvidos na educação com vistas à uma experiência estética na educação infantil. Para isso, buscou-se como fundamentação a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, e apresentou a seguinte questionamento: como a indústria cultural representa o campo da arte e como ela se

infiltra nos planejamentos destinados à educação? E ainda, em quais sentidos a educação pode avançar com a construção de uma linguagem estética? O indivíduo é capaz de participar de uma proposta de construção de uma leitura mais rica de imagens e de experiências estéticas? Como a beleza pode favorecer reformulações qualitativas no desenvolvimento de um trabalho com a arte responsável, comprometido ou coerente com uma concepção de estética livre das amarras da indústria cultura?

Essa pesquisa ao discutir sobre as concepções da Teoria Crítica que motivaram a busca por resposta acerca da experiência estética, com especial alusão às categorias da antiarte e da dialética negativa de Adorno, como também o conceito de experiência de Benjamin, colabora para com a reflexão acerca da experiência estética espontânea à atitude estética; ainda que a passagem da primeira à segunda não constitua objeto central da proposta de Oliveira (2012).

Também, foram desenvolvidos, por Oliveira (2012), os desdobramentos que o consumo de mercadorias culturais gera no ensino de arte na educação. As contribuições de diferentes autores, na pesquisa de Oliveira (2012), dialogaram com o seu objeto de pesquisa com os referenciais de Marcuse, Pucci, Loponte, Nogueira, bem como autores da área da arte. As acepções de Alicia Entel sobre a beleza gótica, nos tempos contemporâneos, mostraram-se como a essência da experiência estética viva de Adorno na educação. A pesquisa apresentou uma tentativa de aproximar o leitor de uma percepção que o levasse a se aventurar a propor um pensamento poético sobre a experiência estética na infância, sugerindo um debruçar sobre imagens goticamente belas, que mudam o referencial de um pensar linear.

Lago (2011) defendeu sua tese intitulada **Experiência estética e formação: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer.** Nessa, propunha um entendimento sobre a constituição do pensamento de Gadamer como uma alternativa plausível aos desafios contemporâneos à formação. Assim sendo, a tese abordou a articulação entre estética e formação a partir de Hans-Georg Gadamer, considerando a experiência estética no encontro do homem com a obra de arte e no encontro entre os homens. E é nesse aspecto que essa tese contribui e se aproxima da presente proposta deste trabalho: investigar acerca da experiência estética, e a inovação está com a proposta da passagem dessa experiência estética à atitude estética reflexiva na formação docente. Numa perspectiva epistemológica-crítica da arte na formação de professores.

Os argumentos, levantados por Lago (2011), foram tecidos a partir do horizonte da Hermenêutica Filosófica. Para tal, foi realizado um resgate do conceito de estética clássica, abordando Platão e Aristóteles, a estética moderna, destacando Kant, Schiller, Hegel.

Também foram apresentadas as argumentações de Gadamer sobre a dimensão ontológica da obra de arte, o que lhe permitiu superar os limites da distinção estética, e apresentar a percepção como articulação e a experiência estética como ontológica.

Conforme Lago (2011), esse percurso possibilitou maior entendimento do processo formativo, na medida em que demonstrou que, quem experiência a arte, coloca-se em jogo, é desafiado a ser outro, porque a obra de arte como ser-aí, a seu modo, diz algo a cada um. Assim, a experiência estética da arte, marcada por uma pluralidade de experiências, constitui-se em importantes momentos autoformativos, na medida em que pode gerar tanto abertura como coroamento de processos, demarcando identidades. E isso pode ser percebido tanto na experiência do homem com a obra de arte quanto na experiência entre os homens, diferentes modos de ser.

Lago (2011) destacou, ainda, que ao conceber a experiência estética como experiência ontológica, Gadamer não só reconfigurou o pensamento filosófico, mas também conferiu novo lugar à estética. Portanto, sua pesquisa constitui-se em uma resposta plausível aos desafios contemporâneos, especificamente, à formação marcada pelo empobrecimento da experiência objetiva com a arte.

Bittencourt (2008) em sua tese traz como problema de pesquisa investigar a relação entre **Arte e Educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná.**

Esse trabalho de pesquisa, que teve a Teoria Crítica como fundamentação teórica, buscou analisar a formação que professores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná oferecem aos seus acadêmicos. Intentou examinar quais referenciais teóricos, políticos, sociais e educacionais que permeiam a formação docente.

Ao problematizar a formação docente oferecida pela Escola de Música e Belas – EMBAP do Paraná, encontra-se a contribuição para a presente pesquisa ao destacar a dimensão educativa que os professores, da referida instituição, atribuem à arte. Ao questionar sobre potencial educativo da arte, e se esse serve para

expressar e contribuir para com as reflexões acerca da sociedade; bem como se os professores creditam uma função educativa à arte na formação de futuros educadores; esses questionamentos contribuem com a reflexão da pesquisa ao perguntar sobre o que possibilitaria a consciência crítica – uma atitude estética – capaz de conduzir ao entendimento das contradições presentes na sociedade que interferem na formação indivíduo.

Nesse trabalho foram analisadas as ementas das disciplinas, métodos de ensino e entrevistas com professores que mostraram a formação de docentes, bem como que processo oferecido pela instituição corresponde às expectativas de formação dos acadêmicos, em relação ao que remete aos novos profissionais artistas e professores. Foi analisado que os conteúdos programáticos são trabalhados de forma crítica, e que os professores atribuem uma forma educativa à arte.

Amorim (2007) destacou ao defender sua dissertação intitulada **Por uma Educação Estética – um enfoque na formação universitária de professores**, que a questão que se coloca refere-se à possibilidade de uma educação estética[32] na universidade, visando uma educação para o sensível[33]. Pretendeu, nesse trabalho, também, demonstrar que se faz necessária a busca por uma formação docente por meio da arte, por entender que a percepção sensível deve ser desautomatizada, bem como que a arte convida ao acadêmico a reorganizar o mundo, experimentando novas versões de si.

As contribuições e diálogo dessa pesquisa para com a proposta que se apresenta estão ao problematizar que, proporcionar experiências estéticas por meio da arte, em cursos universitários, poderia ser um meio a partir do qual seria possível despertar o sensível nos futuros docentes.

Destacou, ainda, que a intenção da pesquisa se voltava para a análise de como a arte pode educar, bem como vislumbrar possibilidades de uma educação estética para formação universitária de professores, entendendo que a experiência estética pode promover (re) arranjos subjetivos no universitário, instigando-o a

[32]Educação estética refere-se à atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo - relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-educação (DUARTE JÚNIOR, 2001).
[33]Uma educação voltada aos sentidos, ao sensível, à dimensão estética do homem [...] (DUARTE JÚNIOR, 2001).

pensar-se e a constituir-se enquanto sujeito autônomo e emancipado em sua própria prática, não se conformando ao consumismo de modos-de-ser pré-construídos.

Capra (2007) realizou uma pesquisa que gerou sua dissertação - **Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente** – na qual buscou aliar às discussões contemporâneas da arte/educação ao entendimento do professor como produto e produtor de significados por meio de sua experiência estética. Destacou a proposta de compreensão de como o professor articula as suas experiências estéticas com a docência em artes visuais.

O trabalho, conforme a pesquisadora, fundamentou-se teoricamente na reflexão sobre os pensamentos modernos e pós-modernos na arte, na educação e no ensino de arte, considerando ainda os conceitos de experiência e de experiência estética. Demonstrou que o ensino contemporâneo de artes visuais constitui-se, de forma heterogênea, tanto de aspectos da pós-modernidade como da modernidade, assinalando que a experiência estética docente tem potencial para atuar positivamente na construção do conhecimento artístico na escola em consonância com a complexidade do mundo atual.

Chinellato (2007) realizou uma pesquisa de dissertação intitulada **Por uma razão estética: um elo entre o inteligível e o sensível**. E nessa objetivou destacar e defender a experiência estética, entendida como uma forma específica de intencionalidade, na qual o inteligível e o sensível se harmonizam para a composição do fenômeno estético como fundamento de uma racionalidade estética.

Nessa pesquisa foi problematizada a complexa trama entre refletido e irrefletido a qual repousa a contribuição da experiência estética na constituição dessa razão.

Destacou, ainda, o pesquisador que por meio da experiência estética a parcela da dimensão irrefletida que é irredutível à conceitualização tradicional encontra a possibilidade de ser conscientizada. Assim, buscou vincular à experiência estética a própria possibilidade de consciência dos dilemas existenciais aos quais o homem é constantemente exposto em sua vida.

A intenção também se preocupou em apontar o que se nomeia razão estética como um possível caminho para a superação de certa irracionalidade resultante do processo moderno de racionalização

Pellizzari (2006), chamou a atenção em sua pesquisa de dissertação, **Uma experiência estética envolvendo a turma do 2º ano de Licenciatura em Artes**

Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), no ano de 2004, e problematizou a partir de uma questão central: uma prática de familiarização e produção com arte contemporânea poderia interferir nas concepções e práticas desses alunos quanto à arte e ensino de arte?

Mais alguns questionamentos problematizadores nortearam o trabalho, por exemplo: como se processou o contato com a arte e em especial com a contemporânea? Quais os processos estéticos pelos quais passaram? Haveria mudança de concepção e prática tendo em vista uma intervenção docente? Essas questões conduziram as reflexões ocorridas durante a pesquisa, que objetivaram levantar conceitos e práticas que permanecem e que mudam. Nesta pesquisa-ação como estratégia metodológica objetivou destacar a prática de uma experiência estética a partir da qual pode-se deduzir as possibilidades educativas na formação de professores de artes visuais.

Diante do exposto acima, vale ressaltar, a dificuldade em encontrar trabalhos que desenvolveram ou desenvolvem pesquisas acerca da passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva.

As buscas demonstraram, de certo modo, a consideração das expressões de experiência estética espontânea e atitude estética como sinônimas, de modo que ora experiência e ora atitude apareciam com significados similares.

Foram, então, expostos nessa intenção de um estudo do conhecimento, alguns dos muitos trabalhos encontrados, seja a busca realizada com os termos experiência estética, seja com os termos de atitude estética. Isso revela, modestamente, o caráter inédito da pesquisa, isto é, a intenção da passagem da espontaneidade estética do acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, para uma atitude estética reflexiva, que possibilite a autonomia e emancipação a partir de uma racionalidade estética crítica, ou seja, que possibilite uma reflexão para a educação enquanto ciência da sensibilidade.

Esse mapeamento possível não se limita e nem se finda aqui, embora foram estes os trabalhos encontrados e selecionados nesse contexto da pesquisa.

Porém, ainda que as pesquisas cujas temáticas explicitamente não investigam a passagem da experiência estética à atitude estética na formação de professores em Artes Visuais, tais pesquisas ao discutirem acerca da formação estética de professores e, algumas especificamente envolvendo como objeto a área de Artes Visuais, seja na educação básica e/ou também na formação de

professores, foram contribuições significativas para a definição do objeto e do problema de pesquisa.

2.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para pensar a Estética, no campo da educação e consequentemente na formação docente, é preciso recorrer à antropologia e buscar responder ou delinear o que é o homem contemporâneo, e como a sua formação tem acontecido e também discutir como se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Buscando entender as influências que o homem sofre e tem sofrido em suas mais diversas relações, Amorim e Castanho (2008, p. 1172), ao analisar esses aspectos enfatizaram que:

> O homem contemporâneo deve ser (e, obedientemente, tem sido) este indivíduo assujeitado: individualista em seus projetos, a fim de inserir-se na esfera competitiva; individual entre seus pares, frequentemente marcado pelo isolamento de seu trabalho e de suas funções monólogas.

Assim, conforme o acima exposto, com uma vida solitária marcada pelo individualismo e com a intenção de se projetar ao mundo do capital, o homem é descaracterizado como sujeito, ou seja, assujeitado pelo sistema, que o inibe em relação à sua percepção do mundo à sua volta. Essa reflexão nos conduz ao entendimento de que o homem acaba movido pelas condições que determina como ele deve se comportar – tudo isso tendo a mídia como o instrumento veiculador da padronização dos indivíduos, de modo que a "[...] sociedade programada, em que os modos de se vestir, se comportar, se alimentar, etc. são 'ensinados' pela mídia, aliada a grandes corporações industriais" (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1172). Uma sociedade que se apresenta como engessada e inautêntica quanto ao que se refere na construção de sujeitos que a compõe – que afeta necessariamente a educação como formação humana.

Considerando o exposto, pode-se verificar a crise na formação humana, a sensibilidade que lhe é própria, as relações entre os indivíduos sociais – a partir do mútuo reconhecimento – e, ainda, a própria intenção de uma razão autônoma e emancipada ainda afetados pela instrumentalização do conhecimento, uma vez que

essa se desvela como resultado de um pseudo-esclarecimento – e nesse a promessa da emancipação, da felicidade, da liberdade e do progresso.

O contexto atual vivenciado pela sociedade está afetado e impregnado pelas barbáries e o descumprimento para com a alteridade, para com as experiências estéticas, para com a formação crítica e a educação emancipadora. Por isso, aqui volta-se para a relevância que envolve a preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho vinculado à uma pseudo-formação cultural e/ou semiformação – essa entendida por Adorno (2010, p. 25) como "[...] o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria [...]", o que descaracteriza a cultura não permitindo-a contribuir efetivamente para a formação dos indivíduos e sim 'formando-os' para a ideologia pregada pela Indústria Cultural.

Essa situação desvela uma perspectiva de vida massificada, a partir da qual as relações de dominação – econômica ou cultural – que tem alcançado o contexto escolar, e igualmente a formação de professores para o ensino de artes – que vem percebendo a diminuição dos seus espaços em vista de uma educação tecnificada.

Assim sendo, necessário se faz voltar a atenção para uma formação e uma educação que não promova e/ou garanta o exercício da autonomia para a emancipação. Pode-se verificar com Adorno (1995) a necessidade de um cuidado para com o caráter duplo da educação, pois, do mesmo modo que pode provocar o esclarecimento e o não assujeitamento do indivíduo, pode também se configurar como instrumento ideológico para a conformidade social. Desse modo, torna-se

> [...] necessário romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferente (ADORNO, 1995, p. 27).

Adorno (2008) ao refletir sobre esse contexto de resistências confere à estética um caráter próprio do acesso à emancipação, ao considerar que a arte pode sim estar vinculada àquilo que não lhe é natural, e de perceber o não idêntico (ADORNO, 2008), bem como de contrapor a reificação e a conformidade social.

Numa entrevista de 1966, Educação – para quê? Adorno (1995) apontou os malefícios da declinação humana em relação à experiência formativa. Destacou que a inabilidade é decorrente de uma pressão própria do mundo objetivado que insiste

na acomodação dos indivíduos à sua afirmação. Adorno ainda reitera que a crítica a esse movimento constitui uma das mais importantes empreitadas da educação.

Diante do exposto, levanta-se a discussão acerca dos desafios na formação de professores de Artes Visuais frente à experiência estética e à atitude estética, bem como as percepções e as inquietações.

Em relação à uma formação estética em detrimento de uma sociedade administrada, Adorno e Horkheimer (2010), na obra Dialética do Esclarecimento, fizeram emergir um debate sobre o conceito de esclarecimento na sociedade atual; e, reportando-nos à mitologia grega como uma comparação ao que vive o homem moderno.

O homem ao buscar pela libertação da sensibilidade e das crenças deixou-se conduzir por uma promessa de esclarecimento que trazia consigo os ideais de emancipação e uma racionalidade devotada ao progresso e à autonomia. Para Adorno e Horkheimer (2010, p. 41) “[...] a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”. Assim, para a consolidação da identidade de uma sociedade, já não era mais suficiente que estivesse mais regulada pelo mito, crenças e nem no senso comum, e foi, assim, que se imprimiu um caráter de igualdade de identidade entre os indivíduos.

E, foi com essa postura, que a sociedade esclarecida orientou-se para uma forma de dominação social, bem como para a rigidez dos tabus e ainda para a imposição estereotipada dos comportamentos e da arte por meio da Indústria Cultural – que se responsabilizou pela ordem massificante do esclarecimento e pela manipulação (ADORNO; HORKHEIMER, 2010).

No texto intitulado Teoria da Semiformação, Adorno (2010) discorre sobre a impossibilidade que essa pseudo-cultura propagada pela indústria Cultural tem de contribuir para a formação dos indivíduos, impondo sobre eles a semiformação – considerada por Adorno um dos fundamentos da sociedade atual.

Adorno (1995), em Educação e Emancipação, continuou a definir que como uma sociedade administrada, a sociedade atual está repleta de elementos afirmativos e reificados para a objetivação e instrumentalização da própria humanidade. Esse modelo de sociedade apresenta planos bem elaborados tanto para a esfera política quanto econômica, cultural e educacional – que por uma objetivação visa o projeto de massa amorfa. Nesse sentido, o projeto da modernidade converteu a razão esclarecida em uma razão instrumentalizada e

objetivada, que por sua vez conduziu a humanidade à insensibilidade e, consequentemente, à barbárie e à banalização do outro, provocando a reificação da própria vida (ADORNO, 1995).

Diante da crise da proposta pela (de) formação cultural advinda da indústria Cultural, destaca-se o impasse acerca do entendimento do conceito de formação, que para ele "[...] devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência" (ADORNO, 1996, p. 11). Portanto, como tornar possível a negar o embrutecimento e o estado disforme do processo semiformativo imposto pela sociedade administrada? Conforme Adorno (2008), os recursos para essa negação constituem pela estética – via obras de arte –, por possibilitar aos indivíduos uma abertura de olhos, e que esses estejam sustentados por uma razão interpretativa a partidas experiências vivenciárias voltados para a sociedade como uma antítese ao obscurecimento daquele esclarecimento promovido pela razão instrumentalizada.

A partir dessa reflexão que Adorno vislumbra na negação a dialética e a dimensão estética como alternativa formativa capaz de conduzir o indivíduo à emancipação e à contestação da coisificação da sociedade administrada.

A arte, enquanto experiência estética, potencializa o indivíduo à uma releitura da realidade, contrapondo-se àquela realidade massificada.

Aqui percebe-se a arte autêntica, como aquela que é livre e que potencializa a liberdade para a transformação social (ADORNO, 2008). Porém, torna-se necessária a atenção voltada para os feitos da arte reificada – Indústria Cultural fez da arte mais uma coisa de mercado. Pois,

> [...] nas mercadorias culturais consome-se o seu ser-para-outro abstrato, sem que elas sejam verdadeiramente para os outros; na medida em que lhes estão ao serviço, enganam-nos. A antiga afinidade de contemplador-contemplado é invertida (ADORNO, 2008, p. 35).

A coisificação da arte pela indústria cultural possibilitou, como já exposto, a transformação da arte em coisa-mercadoria dando à ela um caráter alienante pela imitação da realidade. A partir disso torna-se urgente, então, redescobrir a característica própria da arte que é a sua criticidade, como fator de contraposição e resistência à ordem social estabelecida. Assim, mesmo sendo fruto do seu contexto sócio-histórico, a arte deve possibilitar a sua transformação. Percebe-se aqui que a

experiência estética, pelo seu potencial de despertar a reflexão constitui-se como uma importante forma de racionalidade. Nesse sentido, desperta igualmente o caráter autônomo e libertador conhecimento livre da dominação social e da exercida pela Indústria Cultural sobre os indivíduos. Por isso, uma educação que permite, por meio da arte, a vivência de experiências estéticas, torna-se cada vez mais necessária em detrimento à uma aprendizagem tecnificada e à semiformação.

Somente os sujeitos emancipados em sua própria consciência voltam-se para uma formação séria. Assim, torna-se necessário que acadêmicos em formação docente, e àqueles já licenciados, busquem por uma educação enquanto processo de libertação, que se constitua como uma sentinela que zela pela segurança do indivíduo, para que não seja subjugado aos mecanismos do pseudo-esclarecimento; para que sustentados por uma atitude estética reflexiva e crítica possam colaborar efetivamente com os processos formativos. Desse modo, a arte precisa ser balizada numa perspectiva crítica de modo a não se deixar envolver por qualquer tipo de manipulação, pois se transformada em ideologia não possibilitará a autoconsciência crítica (ADORNO, 2008).

Há, assim, a necessidade de uma atenção voltada àquelas situações que propiciam “[...] o desenvolvimento de uma educação semiformativa, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade” (PUCCI, 2007, p. 7). Pode-se aqui pensar no empenho e no desenvolvimento de uma formação para uma racionalidade crítica e uma atitude estética do sensível dos discentes – acadêmicos na formação de professores em Artes Visuais. Precisa-se, então, assumir uma força de resistência frente à conjuntura social da cultura degenerada, pois “[...] o semiculto transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é” (ADORNO, 1996, p. 407).

Adorno desenvolve, no livro Teoria Estética, uma reflexão sobre a relação entre arte e identidade estética e sociedade “[...] a identidade estética deve defender o não idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade” (ADORNO, 2008, p. 16). Pode-se entender com essa afirmação de Adorno que a arte, pela sua capacidade crítica não promove imediato como interesse, pois esse desvela-se como semiformação e, consequentemente como um despreparo estético. Reconhece-se, então, o caráter de verdade, crítico, não conformado próprios de uma obra de arte – que exige mediação e crítica (ADORNO, 2008).

Intentou-se elaborar, até aqui, uma reflexão fundamenta na estética a partir da perspectiva de Adorno. Busca-se uma oportunidade de um novo olhar que possa enxergar para além da conformidade e da uniformização desumanizadoras que tem assaltado violentamente, e provocado sérios desafios, na formação de professores – e para esta pesquisa especificamente o de Artes Visuais.

Acredita-se que perspectiva estética pode contribuir para o resgate da arte – tanto na experiência estética quanto na atitude estética - como “[...] antítese social da sociedade” (ADORNO, 2008, p. 21).

O sentido da educação, bem como da formação de professores em Artes Visuais, numa sociedade lesada, pode constantemente gerar situações instrumentalizantes, por isso, só uma educação para a autorreflexão faz sentido (PUCCI, 2001). Essa é também a tarefa da arte, enquanto formação estética, na formação de professores.

Para tal, apresenta-se no capítulo seguinte a apresentação da fundamentação epistemo-metodológica da pesquisa, como um caminho possível para uma melhor compreensão da arte, da estética, da experiência estética, da atitude estética reflexiva na formação de professores em um Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO NA COMPREENSÃO DA ARTE, DA EXPERIENCIA ESTÉTICA EDA ATITUDE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS, NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Construir uma investigação na área de Educação, para a formação docente em Artes Visuais exige pressupostos metodológicos que proponham responder, com maior profundidade, a elaboração de uma pesquisa coerente com a proposta que se dispõe à compreensão da passagem entre experiência estética espontânea e a atitude estética reflexiva. Assim, pretende-se com essa passagem a partir de aspectos teórico-metodológicos apresentar pelo método da dialética negativa, com base em Adorno, sob a perspectiva da Teoria Crítica, a passagem da experiência estética espontânea para a atitude estética reflexiva.

Para tanto, apresentou-se como objetivo maior [geral] a análise da experiência estética espontânea e a atitude estética reflexiva crítica, e suas implicações no pensamento cognitivo para além da técnica na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG.

Fundamentou-se no campo epistemológico da Teoria Crítica e com a abordagem da Dialética Negativa de Theodor Adorno (2009). A compreensão da Teoria Crítica ‘depende’ de sua contextualização, ou seja, do meio sócio-histórico-cultural que influenciou o surgimento desse movimento. Assim, a Escola de Frankfurt tem como em primeiro momento estudos e discussões sobre e das filosofias de Kant, Hegel e Marx, entre outros. Essa escola surgiu como Instituto de Pesquisa Social em 1923, e teve como primeira referência e fundador o jovem Félix Weil. Filho de um negociador de grãos da Argentina – de situação abastada que fora utilizada para financiar a criação do Instituto. O primeiro diretor do grupo, Carl Grünberg, historiador marxista, começou as atividades no Instituto com publicações de caráter políticas nomeadas como Arquivos Grünberg. Em 1931, Grünberg foi substituído por Max Horkheimer, até então editor de seus periódicos, na diretoria do Instituto. Alinhada à mudança de diretor estava também uma mudança na linha de publicações, antes voltadas para economia, agora seguiriam uma vertente mais filosófica (MATOS, 1993).

De acordo com Matos (1993) Horkheimer enfrentou grandes desafios durante sua gestão, o primeiro foi estruturar e organizar o Instituto para obter o

status de Escola, apresentando a corrente da Teoria Crítica da Sociedade como linha de pesquisa e discussão do Instituto. O outro enfrentamento foi a vivência e a experienciação da ascensão nazista. Com o crescimento do ideal nazista no país, a sede do Instituto foi transferida para Genebra em 1933[34], pois a maior parte do financiamento para estudos eram oriundos de colaboradores judeus[35]. A partir desse episódio o Instituto passa a ter sedes rotativas devido a perseguição nazista e, apenas em 1935, o Instituto muda-se para Nova Iorque, filiando-se à Universidade de Columbia, até o retorno de alguns dos frankfurtianos para a Alemanha – após a queda do nazismo, a partir de 1950.

Inserido nesse contexto tumultuado que Horkheimer, em parceria com Adorno, observaram as relações de capitalismo, consumo e cultura emergentes, concebendo e propondo o conceito de Indústria Cultural – termo utilizado para redefinir o antigo termo cultura de massa, a forma de capitalização do entretenimento, juntamente com uma forte crítica à comunicação em massa para fins de manipulação comercial, ideológica, formativa e política, principalmente pela ideologia nazista na Alemanha. Em 1950, alguns membros do Instituto de Pesquisa Social ao retornarem à Alemanha propuseram a reabertura do Instituto no país, pois fazia-se necessário, mesmo com o pessimismo e pós-guerra, reerguer o pensamento filosófico. (MATOS, 1993).

O Instituto nunca se vinculou a um partido político, isso fez com que ganhasse ainda credibilidade nas mais diversas áreas das pesquisas sociais, não só na Alemanha, mas em toda a Europa. Não obstante a peculiaridade de pesquisa do Instituto, seus colaboradores não o tornaram um centro de textos dogmáticos ou ortodoxos. A intenção não era fazer do Instituto um movimento revolucionário, mas sim ajudar a construir indivíduos emancipados.

A Teoria Crítica fundamenta-se como uma tentativa de esclarecer os reflexos políticos, econômicos e sociais no período pós-guerra, sobretudo durante e após ascensão nazista na Alemanha. Utilizou-se de diversos campos de conhecimento como o da Filosofia, Antropologia, Sociologia, Artes e até mesmo da Psicologia para compreender um aspecto autocrítico tendo como principal preocupação a emancipação da razão, a fim de buscar aliar a teoria e a prática do

[34] Ano da posse de Hitler.
[35] A maioria dos membros que compunham o movimento da Escola de Frankfurt eram filhos de judeus alemães que apresentavam condição econômica favorável ao financiamento dos estudos e pesquisas que elaboravam e divulgavam.

conceito. O método dialético fora adotado pela Teoria Crítica, não apenas na interpretação, mas como uma reflexão acerca de uma totalidade.

A Teoria Crítica contraria, em primeiro momento, a abordagem positivista tradicional [pela qual o conhecimento é utilizado apenas como razão instrumental]. Na Teoria Tradicional, a investigação centraliza-se nos aspectos gerais e não nas particularidades, descartando os processos individuais do sujeito (MATOS, 1993).

Para os frankfurtianos a Teoria Tradicional não compreendia a sociedade e suas necessidades. A sua metodologia não abrangia um caráter crítico, pois concentrava-se na generalização, na normatização, na manipulação e não na orientação para emancipação do sujeito, pois o analisava apenas como objeto.

> A teoria, em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida (HORKHEIMER, 1983, p. 163).

A Teoria Crítica propunha a compreensão das pluralidades dos tormentos da vida moderna, a contextualização dos fenômenos e as relações sociais existentes, pensar o novo homem do século XX, tornando-se assim também conhecida como Teoria da Sociedade. Ela visa reintegrar o sujeito ao conhecimento e não apenas à sua objetivação estatística.

Theodor Adorno e Max Horkheimer propuseram um sombrio diagnóstico cultural do Ocidente: “[...] a redução da razão humana a pensamentos puramente instrumentais, a transformação da cultura em mercadoria sob a forma da indústria cultural, e a submissão dos interesses humanos a prioridades econômicas” (JUNIOR; LIRIO, 2006, p.3).

Visto que tudo aquilo produzido pela Indústria Cultural ganhou caráter de homogeneidade, Adorno critica como exemplo, em sua obra Dialética do Esclarecimento, os prédios dos centros urbanos, visando a demonstrar a hegemonia do sistema sobre o indivíduo.

> Os decorativos prédios administrativos e os centros de exposição industriais mal se distinguem nos países autoritários e nos demais países. Os edifícios

> monumentais e luminosos que se elevam por toda a parte são os sinais exteriores do engenhoso planejamento das corporações internacionais, para o qual já se precipitava a livre-iniciativa dos empresários, cujos monumentos são os sombrios prédios residenciais e comerciais de nossas desoladoras cidades (ADORNO, 2010, p. 99).

Esta semelhança fazia com que todo conteúdo transmitido pelos meios de comunicação viesse ruminado, sem que os indivíduos tivessem o trabalho de raciocinar, acostumando suas mentes a um tipo de preguiça intelectual tornando-os passivos em relação ao que se lhe é transmitido.

A Indústria Cultural possui a capacidade de destruir as singularidades sensíveis e remanejá-las, condicionando os sentidos daqueles que por ela são afetados, antes até que a percepção do verossímil ocorra. Desta forma, a Indústria Cultural nada possui de inocente, visto que age diretamente no desenvolvimento psíquico dos indivíduos e não lhes permite vislumbrar o que realmente é a verdade por trás de suas máscaras.

O sujeito, ao ser condicionado pela Indústria Cultural, passa somente a ver as características comuns, universais, homogêneas em relação a tudo que lhe é apresentado de novo pelos meios de comunicação de massa; desse modo, este [o sujeito] crê que tudo que se lhe apresenta é correto e verdadeiro, quando na realidade o que se lhe mostra não passa de uma miragem.

Para que essa passividade pudesse se tornar fato, o sistema usava os meios de comunicação de massa para tornar os indivíduos alienados e sem o mínimo de criticidade. Para que possa chegar ao seu fim, o sistema, que é a sociedade tecnológica contemporânea, usa da Indústria Cultural, formada essencialmente pelos veículos de mídia, por meio dos quais ela impõe suas ideologias e seus valores, mas esses não apresentam heterogenia: são inexpressivos, não estimulam a criatividade.

Vários fatores influíram para a rápida expansão da Indústria Cultural. Um deles, e talvez o que melhor esquematize a transição para o monopólio cultural, foi a passagem do telefone ao rádio; descreve Adorno (2010, p. 100):

> A passagem do telefone para o rádio separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda empenhassem o papel de sujeito. Democrático, o rádio transforma-os a todos igualmente ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações.

Além de ditar valores, a Indústria Cultural leva, também, a um consumismo sem precedentes históricos, o chamado capitalismo selvagem. Para que este consumismo possa manter-se, os indivíduos são induzidos, também, a um trabalho alienante; Horkheimer trata do assunto na sua dimensão materialista. Segundo ele, existe um sofrimento do homem no trabalho alienado (MATOS, 1993, p. 25); este trabalho alienado conduz, por sua vez, a um estado de passividade em relação aos fatos transcorridos no meio deste indivíduo, induzindo-o assim a um individualismo fugaz, baseado em ideias implantadas, conduzindo ao que Adorno (2010) chamou massificação. O trabalho alienado não possibilita ao homem a realização de um trabalho livre: quando o homem está no trabalho, sente-se fora de si. Não se afirma nele; nega-se.

Está sujeito à vontade da máquina que opera, em outras palavras, o trabalhador é mandado pela máquina, desta forma sua razão se torna inútil e ele se torna somente mais um instrumento do processo de produção. Não realiza uma livre atividade física e intelectual, mas martiriza seu corpo e arruína seu espírito. *Alienus* significa aquilo que nos é alheio, estranho. O trabalho alienado significa que o homem não controla suas relações com a 'primeira natureza', tampouco com a natureza já transformada (MATOS, 1993).

As ideologias transmitidas pela Indústria Cultural são prontamente aceitas pelas massas: aí está contida a *mímesis* da Indústria Cultural, que possui seu alicerce principal na redução da relação mimética ao sentido restrito de cópia.

> A ideologia fica cindida entre a fotografia de uma vida estupidamente monótona e a mentira nua e crua sobre o seu sentido, que não chega a ser proferida, é verdade, mas, apenas sugerida, e inculcada nas pessoas. Para demonstrar a divindade do real, a indústria cultural limita-se a repeti-lo cinicamente. Uma prova fotológica como essa, na verdade, não é rigorosa, mas é avassaladora. Quem ainda duvida do poderio da monotonia não passa de um tolo (ADORNO, 2010).

Porém, aqui cabe um questionamento importante: como as ideologias da Indústria Cultural se constituem se sustentam e se manifestam na dimensão do sujeito? Uma resposta para essa questão, de acordo com Ramos (2008), é a de que o indivíduo converte-se na ideologia, identifica-se com ela e se torna indivíduo por esse meio: pseudo-formação e pseudo-individuação. Desse modo, não se trata de uma compreensão pragmática pautada pela razão cínica, pela qual o indivíduo sabe da ideologia e a vive mesmo assim, assumidamente, como se diante da inverdade

que ela implica não houvesse mais o que fazer a não ser gozar, como for possível, de sua falsidade. Trata-se de compreender esse cinismo como a própria ideologia, ou seja, o problema da razão cínica não é saber que tudo é ideologia, mas achar que não há outra realidade possível, ver como a única forma de vivenciar a ideologia imposta. A razão cínica não é uma saída para a ideologia, apontando para um mundo pós-ideológico, mas é a expressão mais exemplar da ideologia contemporânea (RAMOS, 2008).

Ainda que escancarada diante do público, a ideologia, muitas vezes, de tão escancarada aparece como inexistente: um indivíduo, por exemplo, que afirma de uma ideologia por trás de tudo, é imediatamente excluído e taxado como uma pessoa que busca uma 'teoria da conspiração' em tudo, é excluído de seu meio. Estes que o excluem estão plenos da ideologia da Indústria Cultural, ideologia esta que os cega para ver a realidade à qual estão sujeitos.

> Por nutrir-se da declaração do existente, a ideologia pode demonstrar-se em sua falsidade e expressar a dominação que, desse modo, não oculta, posto que sua inverdade vem do axioma de que as coisas não poderiam ser diferentes do que são. A sustentação desse axioma, de modo cínico, esclarecido, desesperado, alienado ou hedonista, compõe a adaptação conformista necessária à manutenção do *status quo* (RAMOS, 2008).

Dessa forma, a domesticação do pensamento humano se dá em seu apogeu: "Suas funções atuais [das ideologias da Indústria Cultural] são atrair as massas em sua condição de consumidoras e adaptar e fixar o seu estado de consciência" (RAMOS, 2008).

As ideologias da Indústria Cultural são baseadas em um discurso vago e descompromissado, o que não faz com que ela perca seu poder, pois isso é brutalmente mascarado e, uma vez ocultas, suas ideologias são aceitas como uma mercadoria bonita, porém com pouca utilidade. O que importa é implantar a ideologia. Mas esta sua ideologia cria necessidades *a posteriori*, que se forem refletidas percebe-se sua superficialidade. A diversão não passa de uma extensão do trabalho já efetuado pela pessoa nos moldes do capitalismo e do consumismo induzido por esse. Ela [a diversão] é buscada pelos que buscam fugir do sistema trabalhista, no qual a pessoa é vista apenas como objeto de seu trabalho, para que possa achar formas de suportá-lo e continuar trabalhando alienadamente e manter o sistema em funcionamento (ADORNO, 2010).

A partir disso, Adorno tem o indivíduo configurado aos moldes da Indústria Cultural, da mesma forma como Leibniz concebia o conceito de mônada: esta [a mônada] não faz nada se não estiver ligada e subjugada à vontade da mônada superior. Esta mônada superior, segundo Adorno, é a Indústria Cultural que faz o indivíduo buscar sua aprovação [da Indústria Cultural] para cada ato próprio, seus atos estão intrinsecamente ligados com a ideologia industrial (MORAES, 2006).

Criam-se, assim, indivíduos solitários que, da mesma forma que as mônadas, têm consciência da existência dos outros, mas não estabelecem ação comunicativa: criam-se assim multidões de pessoas solitárias.

> Com isso [teoria das mônadas], o autor [Adorno] pretende mostrar duas características básicas da individualidade na sociedade administrada e do capitalismo tardio: primeiro, sua condição de 'célula' isolada do contato 'ativo' [poderíamos dizer, consciente] com o meio social em que está envolvida, bem como com as demais 'células' que compõem este meio. Esta, não obstante seu isolamento cego traz em sua constituição a mediação social sob uma forma velada e, portanto, não reflexiva (MORAES, 2006).

De tanto que a ideologia da Indústria Cultural é transmitida e cristalizada na mente dos indivíduos, com o passar do tempo, ela começa a ser aceita como verdade, eis o seu grande triunfo. Importante se faz a observação de que na Indústria Cultural, à medida que essa ideologia é cristalizada, transforma-se numa espécie de fundamento de um sistema: os membros da sociedade não se dispõem a questionar os comportamentos impostos, pois crêem estarem seguindo seus próprios prazeres, e, em última instância, agindo livremente. Os membros são levados a desejar agir como a Indústria Cultural quer (JUNIOR; LIRIO, 2006).

Assim, segundo Adorno (2010), o indivíduo deve ser visto como parte complementar de sua própria liquidação. No entanto, não pode ser o indivíduo o exato responsável por sua anulação. Pelo contrário, Adorno abandona essa possibilidade, atribuindo o declínio do indivíduo à uma 'crítica reacionária da cultura'. Para ele, essa crítica seria pervertida pelo mesmo erro que levou o indivíduo a seu atual estado de falso individualismo que, isolando o indivíduo de seu meio, não promove sua emancipação, mas apenas faz dele o submisso e impotente representante da deformação social.

> Individualistas como Jaspers amaldiçoam o indivíduo por causa de sua vacuidade mecânica e de sua fraqueza neurótica, mas o sentido dessa

> condenação é a ideia de que é preferível sacrificar o próprio indivíduo a criticar o *principium individuationis* social. Sua polêmica já é, enquanto meia-verdade, a inverdade inteira. A sociedade é descrita por eles como a convivência imediata de homens de cuja atitude o todo é conseqüência, e não como um sistema, que não só os encerra e deforma, mas penetra até aquela humanidade que um dia os determinava como indivíduos. Através dessa interpretação exclusivamente humana da situação como ela é, a crua realidade material, que conecta o ser humano à desumanidade, se vê aceita mesmo quando é denunciada (MORAES, 2006).

Adorno (2010) diz que o sentido da reprovação a Jaspers é a ideia de que é preferível imolar o próprio indivíduo a censurar o princípio de individuação social. É esse o ponto capital da análise adorniana da relação entre indivíduo e sociedade. E segundo Adorno, os processos de individuação e socialização não podem ser separados, ambos estão entrelaçados desde o início.

A individualidade é tida como uma propriedade transcendental do ser, visto que todo ser enquanto ser é indiviso em si, porém em relação com os outros seres; ainda que este se verifique de modo igual nos diversos seres. (SELVAGGI, 1988). Porém, a Indústria Cultural manipula a mentalidade dos indivíduos da sociedade pós-industrial para que se crie uma ideologia errada de indivíduo: uma ideologia de ser indiferente e separado dos outros que o rodeiam.

Dessa forma, a Indústria Cultural, por meio da cultura de massa, age fomentando o anti-esclarecimento, pois, além de mascarar, não oferece elementos para que o sujeito, uma vez tomado pelo seu poder envolvente, se emancipe, ou seja, se torne esclarecido, percebendo a importância da sua relação com seu meio e sua objetivação em um individualismo que de nada lhe servirá (MORAES, 2006).

Além de tudo, a Indústria Cultural também cria, nas mentes que por ela são afetadas uma busca incessante de objetos e necessidades, que na realidade são fúteis, mas divulgados como essenciais.

> O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas [ao público] como podendo ser satisfeitas pela Indústria Cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto da Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 2010, p. 117).

A necessidade criada pela Indústria Cultural, ou conforme Adorno (2010), a necessidade social, seria a procura de uma identidade coletiva, por meio da qual o sujeito necessita consumir os produtos da Indústria Cultural para que, dessa forma possa se sentir parte de um todo. Porém, um todo que não passa de uma ilusão,

porque esta busca do coletivo não passa de uma tentativa de o indivíduo se sentir valorizado numa sociedade baseada aos moldes da própria Indústria Cultural, que quanto mais este cair em seu enlace mais se sentira diminuído enquanto indivíduo.

Um fato que aumenta o nível de periculosidade dos meios de comunicação de massa sobre os indivíduos, é que estes estão sob o monopólio dos grandes industriais (ADORNO; HORKHEIMER, 2010, p. 100).

E, na sociedade atual, é impossível um desligamento dos meios de comunicação de massa. Segundo Oliveira (2006), os meios de comunicação de massa são propriedades de algumas empresas, que possuem interesse em obter lucros e manter o sistema econômico vigente. Portanto, vendem-se filmes e seriados norte-americanos, músicas e novelas não como bens artísticos ou culturais, mas como produtos de consumo que, neste aspecto, em nada se diferenciariam de sapatos ou sabão em pó. Com isso, ao invés de contribuírem para formar cidadãos críticos, manteriam as pessoas alienadas da realidade.

> A onipotência e a onipresença do dinheiro transformam os agentes sociais em seres passivos, determinados pelo poder e pela lógica da circulação das mercadorias e do acúmulo do capital. O homem se converte em mero agente da lei do valor. Essa racionalização destrói a relação direta entre os indivíduos: o contato direto é o das mercadorias, mediado pelo homem (MATOS, 1993, p. 18).

A ideologia principal transmitida pela Indústria Cultural, dessa forma, é a crença que o progresso da técnica e do maquinário levou o homem a uma evolução, quando na realidade, este se tornou escravo de suas próprias criações. Apesar de toda a evolução da técnica o alimento que a Indústria cultural dá às pessoas é a “[...] pedra da estereotipia” (ADORNO; HORKHEIMER, 2010, p. 123.).

A Indústria Cultural impede a preferência da massa e usa o poder da técnica sobre o homem, que a ela mesma criou e dela se tornou escravo. Dessa maneira, a Indústria Cultural cria condições para a transmissão de suas ideologias e implantação de seu comércio, comércio este que se refere aos inexpressivos bens de cultura por ela transmitidos.

Essa indústria dita os valores e ideologias que transformam os seres humanos em seres puramente instrumentais uns em relação aos outros. Pela cultura de massa, o homem é subordinado ao progresso da técnica que destrói, fragmenta-o em sua subjetividade para dar lugar à razão instrumental, ou seja, a razão é

reduzida à instrumentalidade, para a Indústria Cultural, o consumidor não é nem rei nem sujeito, mas seu objeto.

> A objetificação do sujeito encontra sua maior força de expressão no progresso bem sucedido. Da técnica rudimentar do homem primitivo até a técnica industrial da modernidade o homem atingiu um nível de produção que o tornou capaz de ser eficiente em qualquer tentativa de se apossar da natureza (FARIMOM, 2004).

Toda a configuração criada pelo próprio homem para possibilitar a dominação da natureza para seu melhor viver se transforma em instrumento de predomínio do próprio homem por parte de outros. No desenvolvimento das máquinas da dominação e do progresso do poder, transformando tudo segundo os interesses da estrutura social hegemônica e visando a um utilitarismo, os objetos são envolvidos por uma aura de sentido que impede que elas tenham sentido próprio. A razão instrumental vê apenas o que é disponível aos seus interesses, e não consegue manter uma relação verdadeira com o real, com a demonstração que ocorre também por via do outro, independente da consciência identificante.

Esta é a crítica feita, especialmente por Horkheimer (2010), à razão no interior da sociedade. O movimento originário queria a potencialização do poder do homem sobre a natureza por meio dos instrumentos. No entanto, essa tentativa se vê frustrada ao perceber que a dominação não diminuiu com tal soberania do ser humano.

Na relação com a natureza, cria-se uma nova estrutura, imposta a si mesma pela humanidade e que passa a se constituir uma segunda natureza, agora não sob a regência da necessidade natural, mas seguindo a determinação dada pela própria razão criadora. Esta segunda natureza é o mundo do capital, das relações de produção, da atividade do ser humano de, por meio do trabalho, modificar a própria paisagem natural.

Este novo mundo, que é o mundo consumista e capitalista, converte-se em autonomia e os mecanismos de produção no seu interior passam a caracterizá-lo como sendo, a partir de sua organização de classes, de grupos consumidores, de valor produtivo, o mundo do capital e da sociedade regida pelas categorias de capital. Assim ocorre um estranhamento; este [novo mundo] não é mais o mundo humano, mas sim um mundo selvagem e tecnológico, cujo mecanismo que possibilita todas as relações tem como força propulsora o capital – este sim como o

grande *telos;* é assim que a compreensão de ser humano torna-se problemática, pois se o mecanismo que rege o curso das coisas é o capital, constituindo uma sociedade que se pode caracterizar como desumana, o indivíduo assume o papel de mera função mecânica – o absurdo desta situação, em que o poder do sistema sobre os homens cresce na mesma medida em que os subtrai [os homens] ao poder da natureza, denuncia como obsoleta a razão da sociedade racional.

O meio criado a fim de possibilitar que o homem faça frente à natureza reverte-se em mecanismo de maior dominação ainda, pois o âmbito da cultura – que deve ser entendido como a produção humana e a transformação da natureza [tanto interna quanto externa] – assume a mesma característica que havia no mundo natural na perspectiva mítica: a compreensão de que as coisas acontecem independentes da vontade do ser humano, mas determinadas por uma força a ela exterior e superior (FARIMOM, 2004).

Demonstra-se também a questão da técnica como forma de induzir àquele capitalismo selvagem já dito.

> O modo como hoje se cruzam o progresso e a regressão discerne-se no conceito das possibilidades técnicas. Os processos mecânicos de reprodução desenvolveram-se e estabeleceram-se independentemente daquilo que se reproduz. Passam por progressistas, e quem neles não participa, por reacionário e provinciano. Semelhante crença é fomentada com tanto maior empenho quando os super-aparelhos, logo que perdem utilidade, ameaçam converter-se num mau investimento. [...] O zelo fascinado com que se consome cada novo procedimento não só gera indiferença para com o transmitido, mas também favorece o refugo estacionário e a idiotia calculada (ADORNO, 2008, p. 110).

Os indivíduos são vistos pela Indústria Cultural como empregados ou clientes, o que conduz a humanidade inteira a essa forma reducionista. A própria Indústria Cultural tem sua própria técnica, técnica esta que leva a uma padronização. Toda a técnica da Indústria Cultural somente destruiu o individual, massificou as pessoas e isso foi atribuído ao fator do progresso tecnológico (ADORNO; HORKHEIMER, 2010).

O consumidor acaba por tornar-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições este já não consegue mais fugir. Tudo o que se lhe é oferecido torna-se necessidade, incluindo assim qualquer mercadoria, por mais inútil que ela seja. Tudo é percebido do ponto de vista da possibilidade de servir para outra coisa, por mais vaga que seja a percepção dessa coisa (ADORNO; HORKHEIMER, 2010).

Adorno (2009) compreende o universo transmitido pela Indústria Cultural de uma forma um tanto quanto platônica, vendo uma clara distinção entre o mundo das essências e o das aparências; porém não de uma forma metafísica, mas sim, material sob o ponto de vista da sociedade consumista.

Para Adorno (2009), o mundo das aparências pouco difere do de Platão, pois ele compreende este mundo como o mundo criado e difundido pela Indústria Cultural, um mundo reificado, de aparências, não verdadeiro, ilusório. Por trás dessas aparências, está a realidade assombrosa que circunda a sociedade nos moldes da Indústria Cultural: os seres humanos, apesar do que venham a pensar, não são livres: eles têm formas restritivas de pensamento e ações impostas a eles pela sociedade na qual estão inseridos e pelas condições sociais existentes na produção capitalista; as pessoas vivem na prisão a céu aberto em que todo o mundo está se tornando.

> A essência não pode mais ser hipostasiada[36] como um puro ser-em-si espiritual. A essência converte-se muito mais naquilo que é velado sob a fachada do imediato, sob os pretensos fatos, e que faz deles aquilo que eles são, a lei da fatalidade à qual a história obedeceu até o momento; e isso tanto é mais irresistivelmente quanto mais profundamente ela se oculta entre os fatos, a fim de se deixar desmentir por eles de maneira confortável (ADORNO, 2009, p. 144).

Ao invés de se opor a essas condições, as pessoas simplesmente aceitam fato este que se deve muito ao modo como a Indústria Cultural manipula os meios de comunicação de massa para que estes tornem as pessoas que por eles são afetados em seres sem criticidade. Especialmente graças a isso, pode-se dizer que ninguém está livre e, muito menos, tem uma consciência liberada.

Os meios de comunicação de massa adentram até mesmo no inconsciente daqueles que por ele são afetados, o que faz com que o resultado da alienação causada por estes seja potencializada e maximizada. Quando a doutrina do inconsciente reduz o indivíduo a um pequeno número de constantes e conflitos recorrentes, ele [o inconsciente] revela um desinteresse misantropo no ego concretamente desdobrado; e mesmo assim isso lembra o ego da incerteza de suas definições comparadas às do *id* e, portanto, de sua natureza tênue e efêmera (ADORNO, 2009).

[36] A essência precisa, para Adorno, ser desvelada, porém a Indústria Cultural vela a essência das coisas, as coisas ficam com uma dupla possibilidade interpretativa.

Para que essa lavagem cerebral feita pela Indústria Cultural tenha seu pleno êxito, até mesmo os programas infantis são afetados por esta e, por meio dos meios de comunicação de massa, transmitem suas ideologias às inocentes mentes infantis. Ao se eliminar o trágico, conjuntamente se elimina o indivíduo, como uma espécie de sadomasoquismo que é inculcado na mente das pessoas.

A Indústria Cultural demonstra seu grande e, talvez maior, trunfo: fazer com que os indivíduos massificados sintam-se emancipados, ou melhor, pseudo-emancipados, visto que os que por ela são afetados, não o percebem e, assim, se atrelam mais fortemente aos seus laços envolventes.

> Assim, a Indústria Cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo, ao qual se censura a falta de estilo. Não somente as suas categorias e conteúdos são provenientes da esfera liberal, tanto do naturalismo domesticado quanto da opereta e da revista: as modernas companhias culturais são o lugar econômico onde ainda sobrevive, juntamente com os correspondentes tipos de empresários, uma parte da esfera de circulação já em processo de desagregação (ADORNO, 2010, p. 108).

Dessa forma, quem busca um não conciliar-se com o que se lhe é apresentado, é excluído do meio, visto que todos os outros estão se, se pode dizer, intrinsecamente ligados, atrelados e habituados com os objetos da Indústria Cultural, o vêem [este não conciliado] com indiferença e repulsa; tudo isso já maquinado pela matriz de todo este sistema: a Indústria Cultural.

> Sob o monopólio privado da cultura ‘a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma. O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas hoje em diante será um estrangeiro entre nós’. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência facilmente comprovada (ADORNO, 2010, p. 108).

Assim, cai-se num paradoxo, pois: o ser humano intrinsecamente necessita de convívio social. Ainda que a ideologia da Indústria Cultural propague um individualismo ferrenho e excluído da sociedade, o indivíduo perde seu significado. Outro fato que vem intrínseco a este é que o conceito de estilo perde todo seu sentido, construído durante todo o período histórico. Todo conceito de estilo é convertido para os moldes da Indústria Cultural, e assim se transforma em mais um veículo de aceitação da mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 2010).

Demonstra-se, assim, a poderosa forma de destruir as singularidades do indivíduo: a ameaça de um isolamento social por algo tão natural do ser que é a sua personalidade.

A Indústria Cultural semeia o anti-esclarecimento. A semiformação transmitida pela mesma é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. É verdadeira para uma sociedade constituída a partir de uma socialização domesticadora. É falsa, pois, ao proporcionar uma pseudo-formação, não viabiliza seu objetivo fundamental. Assim a Indústria Cultural é, apenas e tão somente, mais um instrumento de manutenção do poder e, portanto, da injustiça social.

> Dê às pessoas concursos que elas ganham lembrando-se das letras de canções mais populares, dos nomes das capitais ou do Estado que produz mais petróleo. É melhor entulhá-las de dados não combustíveis, entupi-las com tantas 'informações' que elas se sintam enfastiadas, mas muitíssimo 'brilhantes'. Aí elas acham que estão pensando, ficam com uma impressão de estar em movimento sem se mexer. E ficarão felizes porque os fatos dessa espécie não se modificam. Não lhes dê coisas escorregadias como filosofia ou sociologia para embrulhar as coisas. Esse é o caminho da melancolia (BRADBURY, s/d, p. 74, *apud* LOUREIRO, 2007).

Adorno expõe um modo de transcender a alienação causada pela Indústria Cultural e, também, superar a barbárie, por esta tão camuflada. Adorno insiste no que chamou de educação após Auschwitz: "Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, aquele se repita" (ADORNO, 1969, p. 4). Ainda que ele mesmo diga que a educação não é necessariamente um fator de emancipação; isso parece extremamente pessimista e negativista, porém é o oposto: cria a necessidade de um senso crítico permanente. Ora, os nazistas tinham uma boa educação, o que não evitou que estes fizessem tamanhas barbáries (ADORNO, 1969).

Para Adorno (1969), também a educação autoritária é questionada, ela não pode ser um projeto utópico de transformação de toda a sociedade, mas sim a formação deve ser realizada de forma coletiva:

> Ele [Adorno] questiona a educação autoritária e pensa uma educação emancipatória, mas, ao não apresentar um projeto de transformação social global, deixa de lado uma compreensão da totalidade da sociedade repressiva e realiza um isolamento do processo educacional, atribuindo a ele um papel transformador que dificilmente pode realizar isoladamente (VIANA, 2011).

Dessa forma, fica manifesto que os autores [Adorno e Horkheimer] demonstram que um projeto social que emancipe o indivíduo da opressão a ele imposta pela Indústria Cultural requer uma educação do mesmo modo direcionada para fazer o homem se emancipar da massificação e das condições sociais de dominação.

> A solução daquilo que, hoje, se configura como crise educacional não é algo a ser tributado como de responsabilidade das disciplinas pedagógicas, que indubitavelmente se ocupam com ela, muito menos de uma sociologia especializada, a saber, uma sociologia da educação. Todos os sintomas da decadência da educação, percebidos nos mais diferentes lugares, também nos segmentos daqueles que foram muito bem escolarizados, não se esgotam nas evidências, de longa data, da insuficiência do sistema escolar e dos métodos de ensino. Reformas pedagógicas isoladas, como sempre têm ocorrido, não resolvem os problemas e, seus resultados têm, até mesmo, contribuído para a deterioração do ensino, uma vez que abrandam as exigências que devem ser feitas às pessoas em processo de escolarização. [...]. O que é realidade como educação, que se sedimentou, não apenas na Alemanha, é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação das pessoas, é resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, em verdade, numa semi-formação, numa generalização do espírito de alienação (ADORNO, 2001).

Adorno (2001) aponta que a educação – como formação humana – deve ser uma arma de resistência contra a eficácia da Indústria Cultural, visto que esta [a educação] deve formar uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos perceber as incoerências da vida social baseada no individualismo pregado pela Indústria Cultural e capacitar estes para o exercício de oposição da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada pela Indústria Cultural.

Pode-se afirmar a grande iniciativa que Adorno exigia para a escola e para a educação, pois ele sempre mencionou a necessidade de formação de indivíduos dotados de amplo domínio de conhecimento e de atitudes sociais de respeito, de solidariedade e com compromisso para mudar o mundo danificado pelas relações sociais do capitalismo e do individualismo.

Na perspectiva de uma educação crítica e capaz de fomentar o processo de resistência à dominação e à massificação, segundo Adorno, a categoria de experiência está fortemente ligada ao seu objetivo educacional. Ela é condição para se promover o desenvolvimento da subjetividade, da individualidade, condições que foram perdidas no processo social de dominação. Logo, a problemática, não está

voltada para os motivos que fazem da educação algo necessário, mas sim para onde se deve encaminhar a educação (ADORNO, 1969).

Adorno (1969) compara a pergunta Educação para quê?ao conto infantil da centopeia que, quando questionada sobre como consegue mover suas pernas fica imóvel e incapaz de dar um passo sequer. Tal fato ocorre também com a educação: hoje se faz necessário o questionamento dos conceitos de educação e formação, pois, na atualidade ficaram um pouco turvos estes conceitos. A educação deve sair dos modelos ideais e levar as pessoas a um estado de emancipação, *Aufklärung* como afirmava Kant, pois uma sociedade realmente igualitária somente se dá se for composta por indivíduos emancipados. Segundo Adorno (1969), emancipados são aqueles que têm a capacidade de decisão consciente, racionalização crítica, independente de cada pessoa em particular e das ideologias transmitidas através da Indústria Cultural.

Logo a emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como ente isolado, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas. É preciso supor, para evitar um resultado irracional, que cada um possa se servir de seu próprio entendimento.

A emancipação é a formação para a autonomia e para a reflexividade, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é precondição daquela. A educação contribui, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

Porém, é muito difícil falar em indivíduo emancipado devido a dois fatores. As ideologias da Indústria Cultural estão muito profundamente inculcadas nas mentes das pessoas, convertendo-as a si mesmas na ideologia. Ideologia esta de individualismo exacerbado. E, também, o fato que o conceito emancipação está ligado ao conceito de conscientização, mas este não pode ser estático, deve preparar as pessoas para um constante movimento de adaptação às tecnologias e aos outros fatores que circundam a racionalidade humana.

E, Dialética Negativa é o título de uma das principais obras de Theodor Adorno, de 2009, porém esse conceito [dialética negativa] já é apresentado pelo filósofo frankfurtiano em outros textos também por ele elaborados. Essa perspectiva

dialética intenta provocar uma inversão dos modelos tradicionais da dialética iluminista e hegeliana.

Pela dialética negativa, conforme Fontana (2009, p. 44),

> A teoria crítica assinala a necessidade de uma revisão no pensamento dialético, apresentando uma dialética aberta, que se nega a construir falsas sínteses. Ela busca, na tensão, a mola propulsora da reflexividade e o sentido último da filosofia.

E Adorno (2009, p. 195-197) propõe uma dialética negativa que compreende

> [...] no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que ele, de fato, deve ser [...] e no lugar do falso conceito, revela-se sua materialidade, é revelado, então, o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala.

Com essa reflexão, a dialética negativa não aparece de modo a representar em realidade a coisa tal como é, pois esse conceito como um não-idêntico da coisa mostra-se como uma "[...] alternativa de driblar a acomodação do conceito, promovendo sua incessante renovação" (FONTANA, 2009, p. 45). O que revela que ao negar o conceito, a Dialética Negativa de Adorno, traz como necessidade a constituição de uma racionalidade crítica e transformadora, que pudesse superar a instrumentalização da razão.

Desse modo, considera-se que Adorno ao abordar uma Dialética Negativa como método, o faz apresentando-a como possibilidade de refletir a realidade social, e afirmou que,

> [...] como método para se pensar e agir sobre a consciência reificada contemporânea, reflexo onipresente da realidade social continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio. Entender a negatividade como o momento propulsor da dialética, como o motor intrínseco da história [...]. Mas fazer da negatividade o qualitativo determinante da dialética não era frear o dinamismo do processo metodológico [...] Adorno discute esse tema no prólogo de seu livro homônimo: [...] 'A intenção deste livro é liberar a dialética de sua natureza afirmativa, sem perder minimamente a precisão. Desentranhar (desdobrar/divulgar) seu paradoxal título é uma de suas intenções' (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 76).

Adorno (2009) ao defender a dialética negativa como método de investigação elencou dois momentos contrapostos presentes na sociedade – que compõem a função dessa dialética. O primeiro desses momentos consiste na opacidade e na ausência mesma de uma inteligibilidade e, por segundo momento, o

caráter dessa inteligibilidade enquanto caráter propriamente humano e, portanto, um dado como compreensível. Pois, conforme Adorno (1986, p. 39),

> [...] o conhecimento não deve ser interpretado por um viés pragmático, pois, a pretensão do conhecimento [...] não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato.

Entendendo a dialética negativa como possibilidade de metodologia de pesquisa, pode-se afirmar que a construção do conhecimento 'transcende' a coleta e a análise de dados empíricos, essa construção reside no contínuo desenvolvimento da crítica sobre o objeto da pesquisa a ser conhecido e dos conceitos que o acompanham.

A dialética, deve assim garantir, o confronto entre pensamento e a realidade; ainda criticando a proposta dialética hegeliana, quando afirma que não se pode prescindir da conceituação e da negatividade do pensamento – elemento [a negação] que sustenta, conforme Adorno (2009), a crítica.

A dialética negativa se apresenta como uma nova perspectiva materialista, de modo que o "[...] objeto só pode ser pensado por meio do sujeito; porém se mantém sempre frente a este como um outro" (ADORNO, 1986, p. 185). Assim sendo, quando se afirma a primazia do objeto, isso não quer, necessariamente, indicar uma apologia ao materialismo em oposição ao idealismo. Mas, a indica a condição própria para a persistência do que se apresenta como crítica [criticidade]. Desse modo, afirmar a prioridade do objeto não significa, simplesmente, defender o materialismo contra o idealismo. Antes disso, é condição para a persistência do pensamento crítico.

O que se assenta na discussão adorniana é a questão fundamental que sustenta idealismos filosóficos. Porém, o que se quer não se trata da inversão de fatores, e também que a prioridade do objeto não elimina a função do sujeito – que com Adorno não se torna em puro sujeito transcendental minimizado às categorias lógicas tradicionais. A partir do exposto, o entendimento acerca do objeto também se modifica, pois passa a ser compreendido como que se manifesta na tensão entre a sua identidade [conceito] e o que o caracteriza como não-idêntico [conceito não consegue apreender, ou seja, o além-do-conceito] (PERIUS, 2008).

Desse modo, concorda-se com Fontana (2009, p. 51) quando afirmou que,

> [...] o materialismo da dialética negativa ressalta a importância do objeto e do sujeito em constante reflexão acerca do objeto. Evita a consideração de um conceito estagnado. Mas a consideração de mudança e transformação, onde a concepção da verdade, que antes estava em um sistema fechado, se apresenta agora em constante movimento, na reflexão da razão.

Pelos motivos expostos acima que a dialética negativa não se configura como simples método, mas como o resultado da inadequação entre aquilo que o conceito é capaz apreender e o que lhe escapa no ato à compreensão. Então, o que a dialética negativa expõe é o trabalho que constitui a experiência individual em relação ao que se tenta identificá-la a falsos universais. A experiência de que se trata é um exercício do pensamento que apresenta sua possibilidade na medida da sua realização.

Com Adorno (2009), na Dialética Negativa há a constituição da negatividade no processo dialético, pois não pode ser afirmada uma verdade absoluta se está constantemente sujeitada às mudanças. Isso é posto por Adorno, pois para ele nada está acabado, e o processo está em constante dinâmica para a compreensão do real. Por isso, a dialética não pode ser positiva, mas sim deve provocar e repensar negando [negativando] a síntese final (FONTANA, 2009). Aqui cabe a aplicação e a orientação da dialética negativa na arte e na educação, de modo dinâmico, e não estático e instrumental.

Desse modo, ao se refletir sobre a formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), a partir da Dialética Negativa, exige tomar a negatividade [do conceito] diante das transformações do contexto em que se inserem, bem como experiência estética e da atitude estética reflexiva dos sujeitos-participantes da pesquisa – não tomando esses conceitos [de experiência estética e de atitude estética] com sinônimos estáticos, mas de modo a se configurar a compreensão de ambos.

Nota-se aqui a contribuição da dialética negativa, no momento que a negação do conceito na compreensão do objeto está para além de uma síntese positiva, pois, de acordo com Adorno (2009), é a negação do conceito que possibilita o permanente e processual aperfeiçoamento da produção do conhecimento, bem como a reflexão e a análise da realidade social em constante transformação (FONTANA, 2009).

A dialética negativa como metodologia de pesquisa em educação indica dois aspectos metodológicos que a constituem, de um lado o duplo sentido do conceito e, de outro, a ideia de constelação. O primeiro, que é o duplo sentido do conceito, que intenta esclarecer que há dois pólos na apreensão da verdade de um objeto. Desses, o primeiro pólo demonstra a condição abstrata do conceito desse objeto. Na interpretação de Pucci (2012), o conceito não desvela a realidade do objeto e apregoa a necessidade do contato do sujeito com o objeto – como proposta de superação da condição abstrata do conceito. Desse modo, sem a expressão real das coisas pelos conceitos das coisas, mas somente as representam não em sua essência, uma vez que as coisas também mutáveis, de acordo com o contexto social e histórico em que elas estão inseridas.

Contudo, a reflexão de Adorno (2009) sobre Dialética Negativa e a Teoria Crítica expressa que no atual contexto histórico, econômico, político e social, não se pode ficar sem as reflexões, principalmente quando se pensa no papel do professor e o sistema de avaliação das instituições educacionais, bem como nos planejamentos e nas avaliações externas, contexto este alienador em diversos aspectos, inclusive culturais e artísticos. Como uma teoria é composta por uma união de conjecturas ou de argumentos, que são utilizados para compreender fenômenos reais, a teoria crítica apresenta um conjunto de reflexões para a compreensão e descrição da realidade por detrás das presunções apresentadas pela sociedade capitalista e ideológica.

A partir da perspectiva da Teoria Crítica, que esta pesquisa se apresenta como qualitativa. A Teoria Crítica propõe premissas que contribuem para a compreensão daquilo que ela [a Teoria Crítica] se apresenta como campo epistemológico de construção do conhecimento. Então, compreendendo a contribuição da Teoria Crítica para o desenvolvimento a pesquisa qualitativa com caráter crítico, entende-se também a Dialética Negativa como possibilitadora da análise do que se pretende investigar.

Assim sendo, cabe a esse capítulo interpretar as vivências na passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores da Licenciatura em Artes Visuais, e como esse processo constitui autonomia para a docência.

Para a composição do capítulo originado desse objetivo buscou-se a análise das repostas a partir dos questionários respondidos por 13 (treze) dos 16

(dezesseis) acadêmicos do quarto ano de 2018, e de suas vivências, experiências, e atitudes estéticas nas apreciações e reflexões de sua própria obra de arte, enquanto necessidade na formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, visando a sua atuação na formação humana futura, nos espaços institucionais. A análise dos questionários foi acompanhada da verificação do processo criador das obras de arte produzidas pelos acadêmicos, como possibilidade de experiência-vivência estética – seja essa em primeiro momento espontâneo-ingênua e, em segundo momento, como uma atitude estética reflexiva e autônoma.

Nesse sentido, a pesquisa voltou-se à formação de professores – em Artes Visuais – no que concerne a concepção de estética e de como, a partir da perspectiva da dialética negativa, o acadêmico desenvolve o seu pensamento crítico na sua experiência e atitude diante da obra de arte, da história da arte e da obra de sua própria criação.

A opção do campo epistemológico da Teoria Crítica, que se configura, para essa pesquisa, referência para se refletir os conceitos de arte – artes visuais –, estética, experiência estética e atitude estética, considerando que o homem é, necessariamente, um animal estético, isto é, sensível aos fenômenos, expressos na linguagem e na sua capacidade racional de simbolizar e significar o mundo e sua condição nele seja para com a arte e, bem como, com a percepção sensível e a dinâmica social do seu contexto.

Com base no exposto acima se destaca a importância da análise acerca da passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva para a composição e expressão do conhecimento da arte na criação da obra de arte e nessa à formação humana como educação, para que o sujeito expectador e receptor da arte se liberte do espírito de alienação e impotência instituído na sociedade por meio da Indústria Cultural, num sistema capitalista opressor.

Sob esta perspectiva, pode-se verificar que a Indústria Cultural ocupou, e ainda ocupa um lugar de importante expressão na estética, na educação, na filosofia da arte e nos estudos de Theodor Adorno e Max Horkheimer, sobre a influência da arte no desenvolvimento da educação da sociedade. Essa Indústria Cultural, cuja concepção estética aliena o sujeito humano, pode ser entendida como um dos mecanismos de alienação no sistema capitalista e de abrandamento do ímpeto

revolucionário – isto é, o abrandamento do espírito de autonomia do sujeito e de sua capacidade estética.

Se é possível propor e organizar uma hipótese à pesquisa, essa se apresenta ao que se refere aos resultados que se pretendem com entendimento da Educação em Artes Visuais a partir da constituição subjetiva da experiência estética como catarse (onde se verifica se houve ou não apreensão e conhecimento), bem como a atitude estética reflexiva da Arte como Ciência e Educativa – como Ciência do Sensível –, também na formação de futuros educadores das Artes Visuais.

Para corresponder a metodologia que se propõe, necessário se fez uma definição acerca dos conceitos pelo campo epistemológico da Teoria Crítica articulados na forma e conteúdo aliados à estética, às artes visuais e à formação de professores em Artes Visuais, de modo que proporcionasse uma leitura crítica e dialética tanto da experiência estética espontânea quanto da atitude estética reflexiva.

A opção pela busca de um suporte teórico na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt para desenvolver a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva fez-se necessário como procedimento metodológico nessa proposta de pesquisa, pois como afirmou Pucci (2009), o aspecto materialista da dialética negativa ressalta, em importância, o objeto e o sujeito – que constantemente exerce uma atitude reflexiva sobre o objeto que se lhe apresenta. Portanto, ainda que, há mais de setenta anos essa teoria preserva sua habilidade de romper, bem como de contestar *status quo,* tanto no que se refere à educação quanto ao que se refere com o *status quo* das artes visuais.

Um aspecto relevante dessa pesquisa é de modo exigente, o domínio da análise de seu conteúdo na interpretação das informações. Na pesquisa faz-se, então, presente e importante o aspecto interpretativo pela dialética negativa no que se refere à formação de professores em artes visuais e no que tange à estética das artes visuais e dos fenômenos estéticos na arte na formação de professores em Artes Visuais. E, trabalhar investigação na dialética negativa de Adorno, conduz-nos à efetuação de uma verificação do conteúdo da experiência estética, e de sua possível passagem à reflexividade da atitude estética dos acadêmicos diante da obra de arte, da história da arte e diante de uma obra de arte de sua própria criação pessoal, sob a perspectiva crítica da realidade contemporânea e negada diante do capitalismo.

Mas, de todos os aspectos esta pesquisa que emergem do movimento crítico, considera-se que a análise de conteúdo pela dialética crítica assume uma posição de importância em relação aos dados que se pretende analisar. Assim, nesse contexto, pode-se iniciar a discussão sobre a pesquisa qualitativa crítica, estabelecendo um vínculo à medida que se progride para as questões da relação entre a dialética crítica e a produção do conhecimento na obra de arte.

Assim, a busca pela compreensão daquilo que se pretende como objeto de pesquisa e sua negação crítica, é um aspecto fundamental dela própria, pois sempre se intencionará uma tentativa de atribuir sentido à própria compreensão e negá-la dialeticamente. Também, considera-se que nenhuma interpretação pura, bem como nenhuma metodologia, nenhuma teoria social ou educacional, ou forma discursiva pode alegar uma posição privilegiada, possibilite uma produção de conhecimento autorizado.

Desse modo, a interpretação crítica, a partir da análise de conteúdo sob a perspectiva do método da dialética negativa fundamentado na Teoria Crítica se desloca, em sentido de questionar e negar sobre a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva crítica, para o entendimento do objeto da pesquisa, já referido.

Ao se partir dessas observações acerca da pesquisa qualitativa fundamentada como possibilidade de uma interpretação pelo campo epistemológico de pesquisa na perspectivada Teoria Crítica, pretende-se, igualmente, familiarizar-se com uma forma reflexivo-crítica de revelar o que se propõe com essa construção de conhecimento.

De acordo com Gamboa (2007), a realidade para ser conhecida necessita ser analisada, interpretada e compreendida. E, a compreensão de um fenômeno se faz possível em relação à totalidade à qual esse pertence. Um fenômeno não pode ser compreendido isoladamente.

Ainda, Gamboa (2007), ao citar Habermas, afirma que do ponto de vista gnosiológico, se refere ao sujeito que interpreta e se coloca em processo de conhecimento do objeto de pesquisa. Então, nessa pesquisa do objeto o que predomina é a subjetividade enquanto presença efetiva que interpreta o conteúdo do objeto – o que garantirá a passagem da percepção e experiência à compreensão da essência do fenômeno inserido em contexto de totalidade.

A pesquisa, metodologicamente, oferece uma clareza da passagem da experiência espontânea à atitude estética reflexiva para a educação em Artes Visuais, mais especificamente na formação inicial docente, como crítica social e/ou cultural – como emancipação intelectual e emancipação, uma ação emancipatória que envolve as habilidades em expor as contradições do mundo das aparências que a cultura dominante – Indústria Cultural – tem aceitado e apregoado à sociedade, consequentemente à educação.

Para tanto, pode-se verificar que o caráter qualitativo da pesquisa, assim efetuada, é oriundo das experiências vivenciárias, percebidas e expressas, de modo que carregam em si mesmas o conteúdo e a forma da arte, na medida em que se autointerpreta, e que se autopoetisa[37], fazendo-se acontecer pela linguagem artística expressa na obra de arte à interpretação na análise de conteúdo de sua experiência e atitude estética.

Também, contribuíram para a definição dos conceitos de estética experiência estética, atitude estética, e a relação desses conceitos com a educação – enquanto ciência da sensibilidade para a realidade do mundo das Artes visuais, como: Arnold Hauser (Teorias da Arte); Harold Osborne (Estética e Teoria da Arte); Roberto Figurelli (Estética e Crítica).

Ainda, para o desenvolvimento desta pesquisa analisou-se o conteúdo tanto da experiência estética quanto da atitude estética que apareceram nas narrativas do questionário semi-estruturado aplicado aos acadêmicos do quarto ano (sujeitos/colaboradores da pesquisa) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UEPG). Esse questionário apresenta uma abordagem com questionamentos acerca da experiência estética e da atitude estética na formação de professores, isto é, questionamentos que geraram dados acerca da reflexão crítica, bem como da aprendizagem (trans)formativa.[38]

Para Lakatos e Marconi (2007, p. 202):

---

[37] Conforme Meira (2003, p. 27), enquanto se referir à dinâmica interativa da metamorfose do conhecimento. Pois, todo conhecer é fazer e todo fazer é conhecer.

[38] Que significa um processo que não se dá isoladamente, mas necessariamente na dialogicidade e na intersubjetividade; um processo que nunca se acaba; que está permanentemente em construção; um processo que inicia na formação inicial e se estende continuamente durante toda a trajetória docente, sobretudo pela rigorosa reflexão sobre si e sua prática. Por isso mesmo, podemos dizer que essa auto(trans)formação nunca se completa, porque somos seres inacabados; não nascemos prontos e pré-destinados a isso ou aquilo [...] (HENZ, 2015, p. 34).

> A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc.

De acordo com Lakatos e Marconi (2007) o questionário semi-estruturado pode ser entendido como uma ordenação de perguntas, que podem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador. O questionário apresenta vantagens ao permitir o alcance de um maior número de pessoas; por ser mais econômico em relação ao tempo da pesquisa; à padronização das questões que possibilita uma interpretação mais uniforme do conteúdo respondido pelos respondentes – processo esse que pode facilitar a análise.

Os questionamentos possibilitaram dados que surgiram das narrativas dos informantes. A principal intenção desse procedimento é a relação pesquisador-informante para a concreta tessitura da pesquisa e sua processualidade. Assim, o instrumento para coleta de dados, na pesquisa qualitativa, tende a favorecer não só a descrição que se intenta esclarecer, mas também sua explicação e compreensão dessa experiência e atitude em totalidade, mantendo, ainda, a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987).

O que fora exposto acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa que se apresenta, impulsiona a perceber de que a arte oferece possibilidades à transformação de sentidos e significados que se pode experienciar e vivenciar esteticamente. Pode-se dizer com a metodologia para a pesquisa, que trabalhar com as artes visuais não é somente desafiar criticamente para uma análise da forma de criar e do conteúdo e muito menos uma ‘educação artística’; é sim, uma maneira de criar vidas que facilite a expansão das consciências para uma percepção de mundo e atitude estética reflexiva para os sujeitos e para o mundo**,** no que se refere, igualmente, à uma atitude artística/intelectual emancipatória, para que se possa vislumbrar uma sociedade, a partir da educação para a sensibilidade, mais emancipadora e emancipada – satisfazendo as buscas pelos sentidos e, ainda, estabelecendo contato e compartilhamento com outras culturas, na busca de uma arte mais autêntica, ou seja, a arte que crítica que contém em sua estrutura própria o antagonismo peculiar da sociedade – que não assume uma postura servil anulando a autonomia e intelectual do artista (ADORNO, 2001).

Com a metodologia vislumbra-se a hipótese que se apresenta para a presente pesquisa, diz respeito aos resultados que se pretendem no entendimento da Educação em Artes Visuais a partir da constituição subjetiva da experiência estética como catarse[39], bem como a atitude estética reflexiva como Ciência Educativa – como Ciência do Sensível – na formação de futuros professores das Artes Visuais.

No entanto, ainda é muito oculto, visto que as informações veiculadas à massa estão nas mãos de um poder que visa a alienação popular. Desse modo, as massas ficam passivas aos acontecimentos transcorridos em seu meio, ou seja, ao matar o sentimento de revolta, torna as pessoas seres apáticos à própria realidade social e cultural.

Neste contexto, está inserida a importância da metodologia para pesquisa sobre a experiência estética espontânea e a atitude estética para a expressão da arte e da educação dos sentidos – da experiência e da atitude. Sob esta metodologia de análise, pode-se verificar que a Indústria Cultural ocupou um lugar de importante expressão na filosofia e nos estudos de Theodor Adorno e Max Horkheimer, sobre a influência da arte no desenvolvimento estético/educacional da sociedade. Essa Indústria Cultural pode ser entendida como um dos mecanismos de alienação no sistema capitalista e de abrandamento do ímpeto revolucionário – que é também impulsionado pela capacidade do sujeito de uma atitude estética autêntica.

Assim sendo, a partir do exposto em torno da problemática da tese, apresenta-se a relevância e originalidade da pesquisa, ao averiguar quais as possibilidades que a arte visual, enquanto educação estética tem a oferecer para uma reflexão crítica da realidade a partir da produção/criação artística para a

[39] Indica em grego a purificação das paixões e interesses estranhos que se realiza de modo privilegiado na contemplação. [...] O vocábulo é aplicado por Platão à Filosofia enquanto purificação da alma relativamente ao corpo e, correlativamente, do verdadeiro saber ilusório dos sofistas. Só com Aristóteles, porém, se fala de catarse estética, o qual, opondo-se à condenação platônica da arte como ilusão sensível e desequilíbrio da alma, [...] e sobretudo do prazer específico da poesia trágica quanto encenação e imitação de uma ação seria. [...] a catarse fez o seu percurso no século XX, juntamente com a estética da empatia que em certo sentido pressupõe. Com severa crítica das vanguardas artísticas, habitualmente mais inclinadas ao distanciamento – por exemplo, exige que o espectador, em vez de mergulhar no mundo, o transforme – e, depois, da Teoria Crítica, que na identificação denuncia uma satisfação sucedânea imposta pelos interesses de domínio (ADORNO). Só recentemente foi novamente reconhecida à catarse uma função comunicativa essencial (ao lado da produtiva e receptiva) no âmbito da experiência estética: como 'fruição de si na fruição do outro', a catarse garantiria o distanciamento de si, e por isso a experiência estética libertadora de viver uma condição alternativa à habitual (GRIFFERO, 2009, p. 62-63).

emancipação humana, como uma saída da menoridade[40] da cultura artística/intelectual, ou ainda como uma ousadia na busca do conhecimento (ADORNO, 2001).

Para a efetividade da verificação da pesquisa acerca da experiência estética e da e atitude estética reflexiva e crítica na formação de professores em Artes Visuais, optou-se pela abordagem qualitativa com delineamento de pesquisa em estudo de caso institucional, que de acordo com Yin (2015), se configura como uma investigação empírica na intenção de apreender o objeto a ser investigado, para o seu entendimento a partir do seu contexto real, de modo especial quando os limites entre o objeto e o contexto não são claramente evidentes.

O conhecimento que pode surgir por meio do estudo de caso difere-se do conhecimento advindo de outros delineamentos de pesquisas, por tornar a investigação ao aprofundamento do objeto da pesquisa: analisar a experiência estética e atitude estética da arte na formação de professores de Artes Visuais, e consequentemente, orientada para a interpretação do leitor e fundamentado em um conjunto de referências determinadas pelo pesquisador (ANDRÉ, 2005).

Para caracterizar estudo de caso nesta pesquisa foram elencados questionamentos de acordo com a necessidade do próprio pesquisador: a) Como a experiência estética espontânea na formação docente auxilia a formação de professores em Artes Visuais? b) A atitude estética reflexiva contribui para a formação de professores? Por quê?

Aqui, ao se tratar de uma pesquisa em Educação, verifica-se a relevância da abordagem e delineamento, por estar orientado ao contexto de formação de professores em Artes Visuais.

> O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2005).

[40] De acordo com Kant (2008), o ato de não agir esclarecidamente ou de preferir a tutela de outro é uma. Essa postura revela um sujeito que apresenta uma falta de decisão e de coragem para dirigir a si mesmo independente de outro. Essa postura é retomada por Adorno em suas reflexões sobre autonomia e emancipação.

Necessário se faz observar cinco relevantes componentes: as questões do estudo de caso, as proposições, as unidades de análise, o nexo que une os dados às proposições e os critérios para a interpretação dos dados. Os três primeiros componentes levam à identificação dos dados que devem ser coletados e os dois últimos, à interpretação e análise dos dados coletados (YIN, 2015). Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2009).

O primeiro componente em relação às questões do estudo de caso se refere ao problema de pesquisa. Para Gil (2002), a formulação do problema de pesquisa é resultado de um longo processo de reflexão e aprofundamento teórico, no esclarecimento do objeto.

Para essa pesquisa em estudo acredita-se que a experiência estética espontânea e a atitude estética reflexiva tornam-se relevantes como objeto fundante na formação de professores em Artes Visuais, de modo que contribuam para a educação sensível e emancipadora. Isto porque a unidade de análise de um caso de estudo deve estar configurada à manifestação sensível e concreta de um fenômeno da vida real (YIN, 2015).

O nexo [ou lógica] que vincula os dados às proposições indica antecipadamente as etapas de análise dos dados do estudo de caso (YIN, 2015). Para esta pesquisa decidiu-se pelo questionário como material de coleta de dados, destinado aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais [sujeitos-participantes da pesquisa].

No que se refere aos critérios para a interpretação dos dados coletados por um estudo de caso, buscou-se apoio no referencial teórico que sustenta esta pesquisa, de modo a atribuir significado a esses dados.

Para a análise dos dados a pesquisa foi subsidiada na análise de conteúdo de Bardin (2009), que tem como objetivo principal a análise crítica dos dados, seja documental (PPC e ementa da disciplina de Estética e Filosofia da Arte) e questionário.

De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações sistemáticas e objetivos de exposição de conteúdos dos dados a serem analisados. E ainda, segundo Bardin (2009), para a produção de inferências, em análise de conteúdo, não se pode considerar somente a produção de suposições subliminares sobre determinados dados [mensagens], porém, tornam-se fundamental essas inferências com

pressupostos teóricos de acordo com as mais diversas concepções de mundo e das situações concretas de seus produtores e/ou receptores com a sua realidade. Essas situações serão consideradas segundo o contexto sócio-histórico de sua produção e recepção das narrativas presentes no questionário respondido pelos futuros professores de artes visuais, balizadas pelo método dialético negativo de Adorno.

Pode-se afirmar que a coerência na utilização da análise de conteúdo acontece de acordo com a conjetura de uma interpretação dos dados [mensagens e enunciados], partindo de uma pontual organização. E, conforme Bardin (2009), as fases da análise de conteúdo organizam-se a partir de três pólos, que podem ser apresentados para o processo de análise dos dados: [1] a **pré-análise**; [2] a **exploração do material**; [3] o **tratamento dos resultados** – a inferência e a interpretação.

Assim sendo, fase que antecede a exploração dos dados coletados para a pesquisa sobre a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores em Artes Visuais, por meio de questionários respondidos, de análise de conteúdo da própria experiência estética e atitude estética dos sujeitos em relação ao seu pensar sobre uma obra de arte.

As leituras imediatas dos dados coletados apresentaram a intenção de apreensão e organização de forma ainda não estruturada. Nessas leituras entra-se em contato com os documentos que foram analisados, conhecendo-os a partir do seu contexto, de modo que fluem suas impressões e orientações próprias. Os documentos foram: PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG, Ementa e Programa da Disciplina de Estética e Filosofia da Arte, Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP).

Para Bardin (2009), pode haver uma garantia que, durante a fase da análise, possa acontecer uma significa interação entre pesquisador e dados coletados. A partir dessa interação, surgiram impressões destacadas pelo contato com os sujeitos-participantes – de modo que esse processo contribua para a condução dos procedimentos.

Desse modo, a análise pode ocorrer tendo uma amostra como ponto de partida, desde que o material a ser analisado permita essa condição. Assim, conforme Bardin (2009, p.123) afirmou, “[...] nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos

e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante".

A fase da exploração do material, constitui o segundo momento do método de Análise de Conteúdo, e, faz-se importante que, por meio de todo material coletado, o pesquisador assuma papel decisivo na seleção de cada unidade a ser analisada.

Ao evidenciar as unidades de análise temáticas – e nessa pesquisa faz-se importante lembrar que volta-se à tese pesquisada e acerca da experiência estética e atitude estética reflexiva na formação de professores em Artes Visuais – por fragmento das informações, torna-se possível um trabalho dinâmico na intenção de aplicação de significados – mesmo ainda não concretos ou aparentes.

A terceira fase se volta ao tratamento dos resultados que trata da inferência, análise e interpretação, como processo de categorização e subcategorização – que pode ser definido como "[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero" (BARDIN, 2009, p.117).

As categorias a serem utilizadas na análise do conteúdo podem ser apriorísticas – que se mostra quando o pesquisador possui experiências ou interesses prévios, de modo a categorizar predefinidamente o material coletado (BARDIN, 2009). As categorias podem, ainda, ser não-apriorísticas, ou seja, aquelas fundamentadas no aspecto sensível e observável no ato dos dados emergem do contexto próprio das respostas dos sujeitos-participantes, sem que haja uma intervenção direta, o que exige do pesquisador um intenso trabalho de retomada do material a ser analisado pela teoria epistemológica crítica que fundamenta a análise, para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

Esse tipo de categorização apresenta aspectos tanto favoráveis quanto contrários, que podem permitir ao pesquisador classificar as unidades da análise, conforme as categorias de preferência em relação ao objeto da pesquisa, as quais ainda podem também ser subcategorizadas – o que exige minucioso cuidado para que seja descartada qualquer possibilidade de tornar inflexíveis as categorias temáticas.

3.1 O PERFIL DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES DA PESQUISA - O ACADÊMICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Os sujeitos-participantes da pesquisa são caracterizados por 16 (dezesseis) acadêmicos do quarto ano (do ano letivo de 2018) do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Um dado, apontado pelo próprio PPC/2015 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, chama a atenção nessa pesquisa quando o PPC revela que:

> Muitos dos acadêmicos que ingressam no curso, o fazem desejando estar num bacharelado e não numa licenciatura, o que marca profundamente, na maioria dos casos, a formação didático-pedagógica desses acadêmicos (UEPG, 2015, fl. 08).

Essa afirmação revela o perfil imediato de muitos dos acadêmicos, o que demonstra a não preocupação, com a sua formação enquanto futuro professor de Artes Visuais para além da técnica e da história da arte, mas sim como ‘artista’, ou seja, o produtor de arte, e não da vivência estética e nem da reflexividade da atitude estética do seu processo criador e do seu processo de docência.

A preocupação com a formação enquanto professor aparece quando esses acadêmicos se deparam com as propostas de estágio ofertadas pelo Curso a partir do terceiro ano, quando vislumbram a necessidade de estarem em sala de aula observando e aplicando o conhecimento adquirido dentro do espaço universitário em conformidade com o conteúdo oferecido pelo Curso e o seu devido diálogo [transposição didática] com o planejamento do (a) professor de Artes da instituição de ensino em que estiverem atuando como estagiários; considerando ainda a observância do conteúdo disposto nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Artes Visuais do Estado do Paraná.

O exposto acima desvela a necessidade da reflexão estética desde os primeiros anos do curso, uma vez que a disciplina de Estética e Filosofia da Arte aparece somente no primeiro semestre do quarto ano, conforme o PPC/2015, com carga horária igual a 34 horas semestrais – 02 hs/aulas semanais. Isso denota que o trabalho para o conhecimento estético para além da técnica e da História da Arte, faz-se necessário nessa formação docente à passagem da experiência estética espontânea – do que o acadêmico tem de conhecimento prévio para uma atitude

estética reflexiva e crítica do seu processo criador e formativo enquanto futuro professor de Artes Visuais. Pois, de acordo, também, como PPC/2015,

> Ao desenvolver o saber e o fazer artístico e estético, ao conhecer os processos éticos, históricos, sociais e comunicacionais das Artes Visuais e de seu ensino, o acadêmico da Licenciatura em Artes Visuais, poderá redimensionar seus conhecimentos e desenvolver uma prática pedagógica dirigida ao ensino das artes de forma crítica-reflexiva que se adeque aos nossos dias (UEPG, 2015, fl. 27).

No PPC/2015 acima referido menciona o desenvolvimento do saber e do fazer artístico e estético ao os processos éticos, históricos, sociais e comunicacionais das Artes Visuais e de seu ensino no redimensionamento dos conhecimentos do acadêmico sugerindo dimensionar a pratica pedagógica dirigida ao ensino das Artes Visuais na perspectiva crítico-reflexiva em coerência com o desenvolvimento do saber estético, o que exige nessa formação a experiência e a atitude estética com postura não positivista e sim reflexivo-crítica da própria formação.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados constitui um dos importantes encaminhamentos da pesquisa para a efetivação da construção do conhecimento.

> Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista [questionário], as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Grifo nosso.

O acima exposto se configura em primeiro momento na organização de todo material que se desenvolve ao longo do processo. Após a intensificação da coleta total dos dados, se intensifica de modo que se possam identificar partes que, por sua vez, podem propiciar o evidenciamento das tendências e dos aspectos relevantes.

A análise é realizada a partir dos pressupostos da fundamentação teórica da pesquisa e com o aporte da abordagem e do método utilizado, a fim de que os resultados obtidos e os conhecimentos adquiridos possam evidenciar os objetivos e ao problema da pesquisa de acordo com o seu objeto.

Assim, Lüdke e André (1986) fundamentados em Bogdane Biklen[41] (1982) sugerem procedimentos para uma orientação da análise que se inicia com a estruturação adequada da coleta de dados, como:

> 1) a delimitação progressiva do foco de estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão da literatura; 4) a testagem de ideias junto aos sujeitos; e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46).

Essa estrutura expressa a importância da condição processual da pesquisa, que não se volta exclusivamente para os resultados, mas igualmente para ao processo, de modo que seja justificado a partir das relações e interpretações significativas e coerentes dos dados.

Sendo definidos os primeiros dados e, na sequência as demais informações, e clarificando as orientações teóricas da análise, realiza-se a primeira etapa da análise, ou seja, a construção de um conjunto de categorias descritivas, ainda teóricas iniciais, ou segundo conceitos emergentes, por meio de um atencioso processo de (re) leituras. Contudo, a categorização não esgota a análise, pois necessário se faz um delicado e reflexivo trabalho fundamento na teoria, de modo que a pesquisa coadunando com os dados a fim de que se as proposições estejam concatenadas, para que o conhecimento se caracterize como científico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para que os resultados tenham valor científico, apresentam-se como necessárias:

> A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, [...] devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas (TRIVIÑOS, 1987, p. 170).

A análise se desenvolve durante o processo investigativo por meio da interrelação entre os fundamentos epistemológicos e os dados da pesquisa, aprofundando a análise conforme o aporte teórico adotado.

Conforme a ética que envolve a pesquisa, a identidade dos sujeitos-participantes será mantida em sigilo, e serão atribuídos codinomes – utilizando de

[41]BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. ***Qualitative Research for Educacion***. Boston, Allynand Bacon, 1982.

pseudônimos. Porém, antes da análise dos dados coletados por meio do questionário respondido pelos treze acadêmicos do quarto ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UEPG, em que todos responderam participando da pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos sujeitos. Sendo esses sujeitos três do gênero masculino e dez do gênero feminino. Doze oriundos do Ensino Médio (com faixa etária de 20 a 30 anos) e uma já com graduação em Licenciatura em Pedagogia (com 40 anos de idade).

Sendo assim, a análise de conteúdo de Bardin (2009, p. 27), fez-se basilar para que essa análise se constituísse como "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]", tendo como procedimentos:

A pré-análise se deu a partir da organização do material analisado – constituído não só do conjunto documental, mas também do conteúdo das narrativas dos acadêmicos – com o objetivo de torná-lo operacional com a sistematização das ideias iniciais. E a organização dos dados aconteceu por meio de quatro etapas.

A primeira etapa consistiu na leitura flutuante dos documentos que caracterizaram e sustentaram o referencial teórico e metodológico desta pesquisa, quanto o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, ou seja, do conteúdo das narrativas dos acadêmicos do quarto ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG) – momento em que se começa a conhecer o texto.

A segunda etapa foi estruturada a partir da escolha dos documentos – a demarcação do que será analisado, ou seja, do material escolhido na análise dos documentos selecionados (PPC, Ementa da Disciplina de Estética e Filosofia da Arte, obras que sustentaram o referencial teórico e metodológico essa pesquisa).

A terceira etapa foi organizada para a formulação da hipótese que diz respeito aos resultados que se pretendem no entendimento da Educação em Artes Visuais a partir da constituição da experiência estética como catarse e da atitude estética reflexiva como Ciência Educativa – como Ciência do Sensível – na formação de futuros professores das Artes Visuais. Nessa etapa também foram (re) organizados o percurso da análise de conteúdo de acordo com os objetivos já demarcados anteriormente para essa pesquisa.

A quarta e última etapa voltou-se ao corpo documental – na perspectiva da experiência estética e da atitude estética reflexiva e crítica na formação de professores – que compõe a análise em sua totalidade (BARDIN, 2009).

A **segunda fase – a exploração do material** – consistiu na exploração do material com a definição de categorias, a saber: estética, experiência estética, atitude estética reflexiva e crítica estética na formação de professores. Também foram estabelecidas – unidade de significação do conteúdo a ser considerar como unidade base, em vista da categorização e da contagem frequencial – o conteúdo repetido em cada narrativa dos sujeitos-participantes da pesquisa (os acadêmicos do quarto ano de 2018 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG).

Esta fase se fez importante ao possibilitar o valor das interpretações e das inferências. E ainda se constituiu a partir da descrição analítica e voltada ao conjunto do material textual e narrativo coletado submetido a um estudo aprofundado. Assim, a categorização é necessária para compor esta fase. (BARDIN, 2009).

A terceira fase tratou dos resultados, inferências e interpretações. Ocorreu nesta fase a condensação e o destaque das informações para análise até às interpretações inferenciais – momento da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009).

A codificação,

> [...] corresponde à uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão (BARDIN, 2009, p.103).

A categorização segue o processo de codificação, e consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o gênero. As categorias são classes que reúnem em grupos os elementos de modo genérico, esse agrupamento é efetuado em razão dos caracteres comuns dos elementos (BARDIN, 2009).

Essas etapas elencadas envolveram diversos simbolismos e esses foram descodificados. Para tanto, o processo de análise exigiu do pesquisador a intenção de desvelar o conteúdo latente (TRIVIÑOS, 1987). A partir disso, deu-se o caráter crítico da pesquisa fundamentado pelo campo epistemológico da Teoria Crítica e mais especificamente da Dialética Negativa de Adorno.

Triviños (1987) também elenca diferentes fases, utilizando-se da classificação de Bardin, e as denomina-as como pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, e afirma que não é possível que o pesquisador detenha

sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos, pois deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo que os documentos possuem.

Ainda que a análise de conteúdo respeite regras, ela não deve ser considerada e desenvolvida de modo exato e rígido. A proposta da análise de conteúdo de Bardin (2009) oscila entre dois pólos que envolvem a investigação científica, de um lado o rigor da objetividade e da cientificidade, de outro a riqueza da subjetividade, de modo que ambas estejam evidenciadas.

Desse modo, a técnica teve o propósito de ultrapassar o senso comum do subjetivismo e atingir o rigor científico necessário. Assim sendo, tendo coletado os dados pretendidos, iniciaram-se as etapas do procedimento da análise de conteúdo conforme Bardin (2009). A análise dos dados e a categorização foram realizadas sob a perspectiva da Teoria Crítica a partir do método da dialética negativa aplicado a um caso institucional, na formação de professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG) com a turma do quarto ano/2018 do referido curso.

Uma pesquisa qualitativa na perspectiva da Dialética Negativa de Adorno possibilitou que o objeto investigado fosse analisado em seu momento e situação, bem como permitiu um retorno às contribuições para a realidade do contexto em que aconteceu a pesquisa que, para avançar na consideração da existência da negação e repensar o objeto além do conceito sobre a experiência estética, a atitude estética e a formação de professores em Artes Visuais.

Até aqui se deu a estruturação da metodologia escolhida para esse trabalho, que abre as devidas perspectivas para uma fundada análise dados a que se propõe, e que a seguir se apresenta.

CAPÍTULO IV

AANÁLISE EINTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

Este capítulo está dedicado à análise, interpretação e discussão dos dados, bem como aos procedimentos de análise dos materiais. Porém, para que os resultados sejam apresentados, necessário se faz apresentar tanto o espaço de coleta dos dados – o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR – quanto caracterizar os sujeitos – acadêmicos do quarto ano – a quem foram aplicados os questionários, bem como acompanhados em seu processo de criação artística. Tal caracterização deve ser considerada a partir da historicidade e do movimento do objeto em sua totalidade, no campo da Teoria Crítica.

Os dados advindos dos questionários e das observações do processo criador dos acadêmicos procuram clarear processo formativo em Artes Visuais e a relação com a experiência estética e sua passagem para a atitude estética reflexiva ao logo da trajetória de vida acadêmica dos sujeitos, com a intenção de gerar uma compreensão do objeto dessa pesquisa vinculado ao contexto formativo. Essa postura tornou a investigação complexa tanto na interpretação quanto na análise dos dados coletados.

Para tanto, necessário se faz um conhecimento acerca do espaço e dos sujeitos que colaboraram para que essa pesquisa se tornasse possível e viável. Desse modo, apresenta-se a seguir o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) bem como o perfil dos sujeitos-participantes da pesquisa, a saber, os acadêmicos do quarto ano – do ano letivo de 2018 do Curso já referido

4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG/PR

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) foi criado a partir da proposta de um grupo de professores do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, que entendendo a urgência contextual da educação objetivaram atender às necessidades da formação de profissionais em Artes Visuais. Assim sendo, o curso foi implantado em 2003, pela

Resolução UNIV nº 25 de 16 de setembro de 2002 e reconhecido pelo Decreto n º 3595 de 14 de outubro de 2008. Porém, como o decorrer dos anos o curso passou por mudanças tanto em relação ao espaço físico quanto por revisões de projeto pedagógico e, ainda, quanto à perspectiva de reformulação no currículo.

O Departamento de Artes foi criado pela Resolução Univ. nº 43 de 10 de dezembro de 2008, e em 2009, o Departamento é implantado, sob a chefia institucionaliza e oficializada, administrado Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes e Chefe-Adjunto Prof. Ms. Nelson Silva Junior.

Atualmente, o curso está sediado no Campus em Uvaranas da UEPG/PR – Ponta Grossa, com oferta de turno vespertino se estrutura sob a orientação da versão 2015 (aprovada em 2014) do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O PPC de 2008 é anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais em 16 de janeiro de 2009, realizada a partir da resolução nº CNE/CES 1/2009 cuja formação de professores em Artes Visuais passou a exigir um perfil de um profissional capacitado para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais. (BRASIL, 2009).

Desse modo, a Resolução nº CNE/CES 1/2009 norteia o PPC de 2015, enquanto a versão anterior de 2008, conta com a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais da SESU/MEC, sistematizada pela comissão de Especialistas em Artes Visuais, na qual está embasado o Curso, ou seja, com o Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007.

O atual PPC - 2015 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR é estruturado a partir da seguinte Legislação Básica.

Formação do Professor

- LDB nº 9394/1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Resolução CNE-CP n° 01 de 18 de fevereiro de 2002- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE-CP n° 02 de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Habilitação Específica de Artes Visuais

- Parecer CNE/CES nº 280/2007, de 06 de dezembro de 2007 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura.
- Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

> **Legislação Institucional**
> **-** Resolução UNIV nº 01 de 4 de maio de 2012 – homologa a Portaria R. nº 468 de 20 de dezembro de 2011, que aprovou as Normas Gerais para a Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presencial e a Distância da UEPG.
> **-** Resolução UNIV nº 45 de 18/12/2012 – altera o Art. 23 das Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presencial e a distância da UEPG, homologadas pela Resolução UNIV. nº 1/2012 (UEPG, 2008, p.4).

Verifica-se certa ampliação das leis que orientam o currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, isso demonstra as deliberações políticas e regimentais mais recentes que intentam maior estruturação da área das Artes, do seu ensino e processos formativos.

A proposta de criação do curso de Licenciatura em Artes Visuais se desenvolveu mediante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná - DCEs (PARANÁ, 2008), para todas e cada disciplina em particular, na qual a área de Arte, contou com sua própria diretriz balizada pelas LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) se desvinculando dos PCNs (BRASIL, 1998).

Aspecto relevante que deve ser digno de nota é a história de 16 anos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, que conta nos primeiros anos do curso, de 2003 a 2007, que algumas disciplinas foram executadas em parceria com o Curso de Licenciatura em Música, contando ainda com aulas de Teatro, Música, Dança e Artes Visuais para ambos os cursos. Importante expor que as aulas de Teatro e a Dança eram ministradas por professor de Educação Física, num primeiro momento, e, portanto, ou seja, sem formação específica na área de Arte. A preocupação aqui levantada é a perda da atenção e da orientação para a perspectiva tanto da experiência estética quanto da atitude estética reflexiva.

Assim, a formação polivalente estava presente dentro do curso, mesmo sendo específico para as Artes Visuais, e com a mesma especificidade para Música, perdurando até a reestruturação do PPC que foi implantado em 2008, que alterou a grade curricular do curso, porém, ainda permanece em discussão, segundo menciona o PPC, com base em pesquisas referentes ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais,

> [...] a pesquisa realizada em 2011 aponta problemas e situações que vem sendo debatidas e trabalhadas no curso, desde a sua implantação em 2003, em especial, relacionadas à questão da polivalência e à relação entre teoria e prática. Esse debate instaurado no curso, referente à polivalência e à relação entre teoria e prática, continua em discussão, visando superar problemas como o da nomenclatura da disciplina de Arte, pois esta, muitas vezes, é entendida como uma atividade polivalente e não como uma área do conhecimento humano (UEPG, 2015, p. 10).

As mudanças ocorridas no curso de Licenciatura em Artes Visuais, no decorrer dos seus anos, foram significativas. A estética presente no recente PPC/2015 indica caminhos para avanços curriculares e pedagógicos. Pois,

> [...] o ensino da arte deveria articular três campos conceituais: criação/ produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente (MARTINS *et al*, 1998, p. 13).

Em se tratando de um curso de formação de professores lamenta-se que apenas em 2015 que levantou-se a preocupação com a necessidade de oferta, no currículo, da disciplina de Estética e Filosofia da Arte [Teoria Estética], que possa favorecer, em sua proposta de ensino da arte, a crítica da obra de arte como um pressuposto para o ensino da arte e, consequentemente, na formação de professores. Para conforme Adorno (2009), a reflexividade estética configura-se como a possibilidade de saída de uma concepção positivista e também de uma perspectiva da positividade da dialética hegeliana, para uma postura crítica e reflexiva, em vista de uma dialética negativa na formação de professores.

A reestruturação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, também passou pela conquista de um espaço físico próprio e pela criação do Departamento de Artes em 2009, bem como pelo aumento e qualificação profissional do quadro de professores.

A reelaboração que gerou o atual currículo expressa, em nota alguns avanços, porém ainda apresenta alguns impasses quanto ao campo teórico e no que respeita à reflexão crítica da estética, e mais na passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva.

Com o feito observado acima, aponta-se a falta de saberes e de conhecimentos estético-críticos específicos. A pesquisa elaborada pela Profa Dra. Sandra Borsoi (2016) acena a preocupação comum a formação balizada numa

carga horária de maior acento aos conhecimentos de fundamentação pedagógica em detrimento à formação específica.

Percebe-se, de acordo com Borsoi (2016), a estruturação de um currículo embasado na perspectiva do materialismo histórico-crítico em seus fundamentos, sem a apresentação de um avanço tanto na forma quanto no conteúdo, pois o caráter pedagógico necessita estar incorporado no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de formação específica, e não fragmentada.

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, a partir do PPC/2015, intenciona objetivar uma formação de um professor/pesquisador-artista. Assim,

> A proposta para o novo projeto para a Licenciatura em Artes Visuais da UEPG manteve a dimensão política e o papel social dos cursos formadores de docentes, bem como, a dimensão crítica do currículo que supõe levar em consideração outra visão de educação, de ensino, de aprendizagem, avaliação e, principalmente, de organização dos conteúdos e disciplinas no ambiente universitário. Essa organização curricular terá como fundamento a Teoria Curricular Crítica, que, apesar de muitas controvérsias, constitui-se na vertente de estudos e formulações curriculares mais ricas e questionadoras nesse campo desde o final da década de 1970 (UEPG, 2015, fl. 20).

Porém, ainda que o novo PPC/2015 prescreva a promoção de uma "[...] 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, fl. 20); essa prescrição conduz-se à uma ausência de efetividade da reflexão estético-crítica ao propor a disciplina de Estética e Filosofia da Arte com carga horária de 34 horas, no primeiro semestre do quarto ano (ano concluinte) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UEPG, 2015).

Nota-se que a disciplina de Estética e Filosofia da Arte foi disposta, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais em um momento no qual os acadêmicos do quarto ano já passaram por Estágio Supervisionado no Ensino Infantil e Ensino Fundamental [séries iniciais e finais] e concomitante com a disciplina de o Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Isso dá visibilidade há uma contradição que ainda não nega o que Adorno (2009) afirma acerca de uma ação mais pragmática em detrimento de uma ação estética-reflexiva-crítica.

A disciplina de Estética e Filosofia da Arte proposta pelo novo currículo "[...] aprofundará os conhecimentos de Fundamentos de Educação" (UEPG, 2015, fl. 21),

o que não revela uma preocupação com a formação estética específica dos futuros professores de Artes Visuais – menos ainda com a experiência estética e sua passagem para a atitude estética reflexiva considerando um currículo que tem como campo epistemológico uma teoria histórico-crítica; preocupação essa que aparece descrita no terceiro parágrafo da folha 22 quando afirmado pelo PPC/2015 que:

> O futuro professor necessita de formação específica naquele que forma o professor de Artes Visuais. Não se trata de adaptação ou adequação de outras áreas de conhecimento ao que é próprio das Artes Visuais, mas verificar qual é o papel das Artes Visuais em seus diferentes espaços/tempos e demandas. Esta possibilidade articula a formação de um professor conhecedor em profundidade de sua área de conhecimento e, portanto, também conhecedor das possibilidades de transpor didática e metodologicamente o saber a ser ensinado. Nesse aspecto, **o olhar do Estágio é um olhar preocupado com questões específicas da área, exigindo inclusive poética e experiência estética** (UEPG, 2015, fl. 22). [grifo nosso].

Conforme o expresso no PPC/2015 acima referido pode-se inferir que o Curso na formação do futuro professor de Artes Visuais apenas estabelece a relação da área de conhecimento e das possibilidades didático-metodológicas inclusive à poética e à experiência estética sem mencionar os fundamentos epistemológicos de uma teoria mais pragmática e estruturalista, o que contraria a abordagem de Adorno (2009) da dialética negativa na perspectiva crítica.

Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (Pareceres ou Resoluções CNE/CES nº 280/2007 e CNE/CES nº 1/2009) defina entre as competências e habilidades: “[...] estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais [...]” (BRASIL, 2007, p.4-5); essa proposição não parece ainda ter se efetivado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR, uma vez que se versa e explora-se a formação balizada no estudo da História da Arte e da técnica de produção artística, sem inserir a experiência e a atitude estética reflexiva e crítica na práxis.

Tendo descrito as características do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UEPG, bem como a presença da disciplina de Estética e Filosofia da Arte no novo currículo disponibilizado a partir do ano de 2015, faz-se também necessária a apresentação do perfil dos sujeitos-participantes que colaboraram para a efetivação dessa pesquisa.

4.2 A ANÁLISE, A INTERPRETAÇÃO E A DISCUSSÃO DOS DADOS

Vale ressaltar que, também compõem a análise, observações esporádicas não sistemáticas do processo criador dos mesmos acadêmicos do quarto ano/2018 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essas observações realizadas durante o ano contribuíram para a verificação do processo de formação do futuro professor de Artes Visuais, considerando a experiência estética e a atitude estética reflexiva crítica da construção formativa durante a pesquisa.

Pelo exposto foram estabelecidas as seguintes categorias: estética, experiência estética, atitude estética reflexiva e estética na formação de professores.

Para preservar a identidade dos sujeitos optou-se por identificá-los a partir de letras e números (A1 até A13), significando acadêmico 1 e assim por diante, para melhor entendimento do conteúdo e da tese apresentada nesta pesquisa.

O questionário foi organizado em dois momentos entre questões abertas e fechadas, sendo dessas questões a primeira (fechada – objetiva) destinada ao acordo ou não em colaborar com a pesquisa, e, como já mencionado treze acadêmicos aceitaram e concordaram em responder ao questionário, participando da pesquisa, o que corresponde a 100% dos treze acadêmicos que deram retorno.

Em primeiro momento para identificar a experiência e a atitude estética solicitou-se aos acadêmicos a descrição de sua produção artística, entendendo que nessa descrição os acadêmicos revelariam um conceito de experiência estética e de uma atitude estética. Destaca-se aqui a aprendizagem da técnica aliada ao conhecimento como fundante para a formação de um futuro professor de artes Visuais.

Porém, foi possível demonstrar que dez dos treze acadêmicos, por não responderem e, portanto, deixarem em branco tanto a descrição de uma obra quanto a imagem, ainda não vinculam o fazer artístico ou a análise como parte integrante de sua formação de professor ao longo do curso. Entretanto, desses três do total de acadêmicos participantes descreveram narrativas de uma de suas obras e apresentaram suas imagens.

Dessas descrições das obras de arte pode-se verificar, conforme resposta, um plano de expressão espontaneísta em sua forma, cuja narrativa descrita contempla um conceito de experiência estética ingênua, que conforme Adorno

(2010) pode ser considerada um conceito de experiência estética tecnificada e inautêntica, ou seja, desprovida de reflexividade, de um aprofundamento reflexivo entre forma e conteúdo.

A última questão (**Deixe seu comentário sobre o questionário. Ele proporcionou uma reflexão acerca da educação estética na sua formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais?**), que contou com 12 (doze) respostas dos 13 (treze) acadêmicos, solicitou um breve comentário sobre a sua contribuição – ou não – para a formação estética-reflexiva do acadêmico em um curso de formação de professores. Para tal questionamento foram apresentados 3 (três) sim – sem nenhum complemento ou reflexão apresentados. Porém, os acadêmicos A1, A2, A3, A6, A8, A10, A12 apresentaram uma reflexão que denotou uma revisita ao processo formativo durante os 4 (quatro) anos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Demonstraram ainda que as questões problematizadas fizeram precisar uma reflexão acerca do processo formativo.

> "O questionário fez pensar na produção artística durante os quatro anos de curso e como essa produção interferiu na formação enquanto artista e enquanto profissional da educação" (A8).

E ainda que:

> "Esse questionário fez perceber e refletir sobre o crescimento intelectual e sensível que o curso proporcionou e que as reflexões estéticas são fundamentais nesse processo, e mais fundamentais ainda no processo de ensino da arte" (A10).

Outra manifestação fez-se notar quando o acadêmico afirmou que o questionário contribuiu

> "Sim, nunca tinha parado para pensar o quanto a estética pode influenciar a futura carreira de educador". (A 12).

Até aqui nota-se uma percepção acerca da estética enquanto processo formativo – na formação de professores de Artes Visuais – e não simplesmente como elemento composicional de uma determinada obra de arte e/ou elemento de um contato primário de impulso para a produção artística. Desse modo, a partir dessas reflexões e,

> Nessas perspectivas, a estética se mostra não apenas ultrapassada como datada. Não é uma necessidade da arte deixar que a estética prescreva normas lá onde ela se encontra atingida, mas sim de formar na estética a força da reflexão que ela por si só dificilmente pode realizar. (ADORNO, 2018, p. 97).

Assim, pode-se considerar que as respostas que corresponderam ao que fora questionado e/ou sugerido assinalaram uma preocupação com a formação estética durante o curso, formação essa que só aparece minimamente com 34 (trinta e quatro horas semestrais, especificamente com a disciplina de Estética e Filosofia da Arte no primeiro semestre do quarto ano do Curso – o que será destacado no decorrer dessa análise, interpretação e discussão em outros dados apresentados em respostas.

A partir desse momento a análise dedica-se à categorização sendo a primeira categoria a estética – e para essa foram elencadas as perguntas 3 (três), 4 quatro e 14 (quatorze); a segunda categoria diz respeito à experiência estética, e para essa foram destacadas as perguntas 5 (cinco), 9 (nove) e 10 (dez); a terceira categoria se refere à atitude estética reflexiva a partir das perguntas 10 (dez) e 11 (onze); a quarta e última categoria se respeita à estética na formação de professores em Artes Visuais, e para essa foram selecionadas as seguintes perguntas 6 (seis), 7 (sete), 8 (oito), 12 (doze), 13 (treze) e 15 (quinze).

Ao elencar as categorias a serem interpretadas a partir dos dados analisados, intentou-se buscar os sentidos da estética, da experiência estética e da atitude estética também enquanto racionalidade pedagógica na formação de professores em Artes Visuais, a partir dos elementos da teoria crítico-estética de Theodor Adorno. Assim os dados apresentados para análise suscitaram pensar acerca da experiência formativa em um curso de licenciatura. Ainda, pensar uma educação estética para a reconstrução do processo estético-formativo do professor de Artes Visuais para além da técnica (que também é importante), como possibilidade de superação de uma pseudo-formação e da instrumentalidade do processo criador do professor de Artes Visuais e do seu ensino – o que incita repensar a estética enquanto um meio crítico da formação de professores de Artes Visuais e da arte na educação, enquanto reflexão legitima e como intercâmbio dialógico e emancipatório.

Pois,

> A desconfiança acadêmica contra a estética segunda no seu academicismo imanente. O motivo par ao desinteresse nas questões estéticas é, sobretudo, o medo cientifico institucionalizado diante do que é inseguro e polêmico não aquele diante do provincianismo, do risco de ficar para trás nos questionamentos, com relação aos assuntos de que eles tratam. A atitude panorâmica e contemplativa atribuída à estética pela ciência tornou-se entrementes irreconciliável com arte avançada [...] que quase não tolera mais uma atitude contemplativa. Por isso, a estética hoje diverge daquilo de que ela trata, suspeita do espectador fruidor. [...]. O observador também deveria, em função de suas amarras subjetivas, refletir teoricamente [...] (ADORNO, 2018, p. 73).

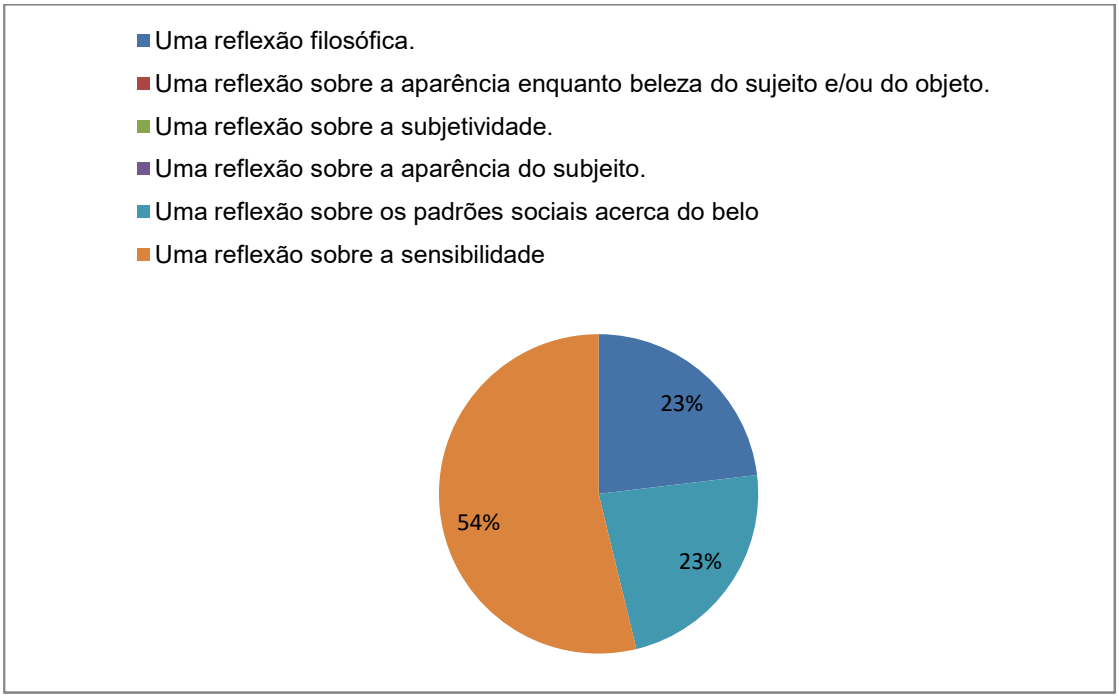
E infere-se que essa desconfiança acadêmica contra a estética que limita a formação do artista-professor e do professor-artista, que ao desconsiderar a passagem da experiência estética espontânea à uma atitude estética reflexiva na formação desse profissional e na sua atuação no ensino das Artes Visuais, instrumentalizando-o à técnica de produção artística; privando a obra de arte e do fazer artístico da sua criticidade emancipatória (ADORNO, 2018).

E ainda, para Adorno (1996), a formação deveria ser aquela que respeitasse ao indivíduo e que possibilitasse que a sua liberdade estivesse radicada em sua própria consciência, pois a formação que se esquece dessa premissa acaba por provocar a semiformação desse indivíduo.

4.2.1 Primeira Categoria de Análise – A Estética

Da categoria estética apresenta-se a pergunta 3 (três) (fechada/objetiva), e nessa pode-se a divergência na conceituação do termo estética, o que revela certo desconhecimento dos acadêmicos, em quase totalidade, ainda que o questionário fora aplicado depois da disciplina de Estética e Filosofia da Arte – o que demonstra séria preocupação tanto com o conteúdo programático quanto com a carga horária à essa disciplina atribuída (34 horas durante os quatro anos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG).

GRÁFICO 1 - O que você entende por estética?



Fonte: o autor

A justificação da estética, conforme Adorno (2010), está no conteúdo de verdade que é próprio das obras de arte, que por sua vez exige uma resolução objetiva específica de cada obra. Essa resolução, que remete ao conteúdo de verdade da obra de arte, pode ser obtido por meio da atitude reflexiva sobre a sensibilidade.

Ainda para Adorno (2010), a estética, em sua constituição identitária busca e deve defender o não-idêntico que a compulsão padronizadora oprime na realidade sensível e formativa do sujeito. “A estética é ao mesmo tempo o âmbito da reflexão sobre a arte e o âmbito da sensibilidade, do concreto e do material, e, portanto, o âmbito de uma problematização especificamente epistemológica” (PUCCI, 2008, p. 102).

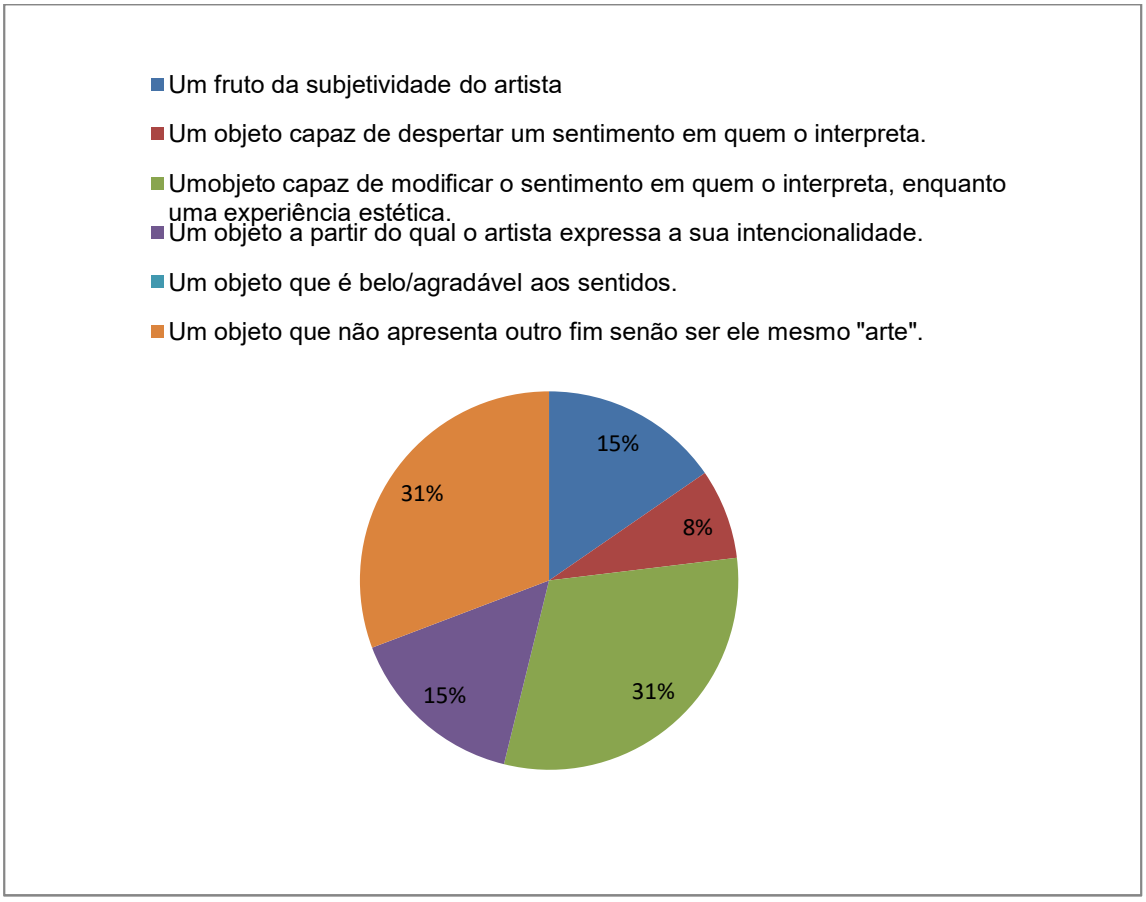
Pode-se destacar aqui, conforme Adorno (2018, p. 71), que a estética parece ter sido tomada como uma “[...] alternativa fatal entre a universalidade trivial e juízos arbitrários, quase sempre advindos de representações convencionais.”

A preocupação gerada ao analisar esse dado é que a estética, num curso de licenciatura em Artes Visuais não assuma um caráter absoleto como fundamento de que ela [a estética] nunca se volte para o concreto (ADORNO, 2018). Pois isso choca com as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em

Artes Visuais (Parecer CNE/CES nº 280/2007), quando prega a objetivação do “[...] aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais [...]” (BRASIL, 2007, p. 4-5).

Quando solicitados [os acadêmicos] para definir o que é um objeto artístico (pergunta 4 – fechada/objetiva), verificou-se a continuidade de uma diversidade de compreensão, sem uma conformidade e/ou objetividade no conhecimento e definição acerca do objeto artístico, como pode-se perceber quando indagados sobre a definição do que é um objeto artístico.

GRÁFICO 2 - Defina o que é um objeto artístico.



Fonte: o autor

De acordo com as abordagens de Adorno (2010) acerca da definição de um objeto artístico destaca-se a diferenciação do objeto artístico em relação ao objeto não-artístico (aquele manipulado pela indústria cultural); ou seja, os objetos artísticos evidenciam um processo de racionalização e de intencionalidade reflexiva. O objeto artístico:

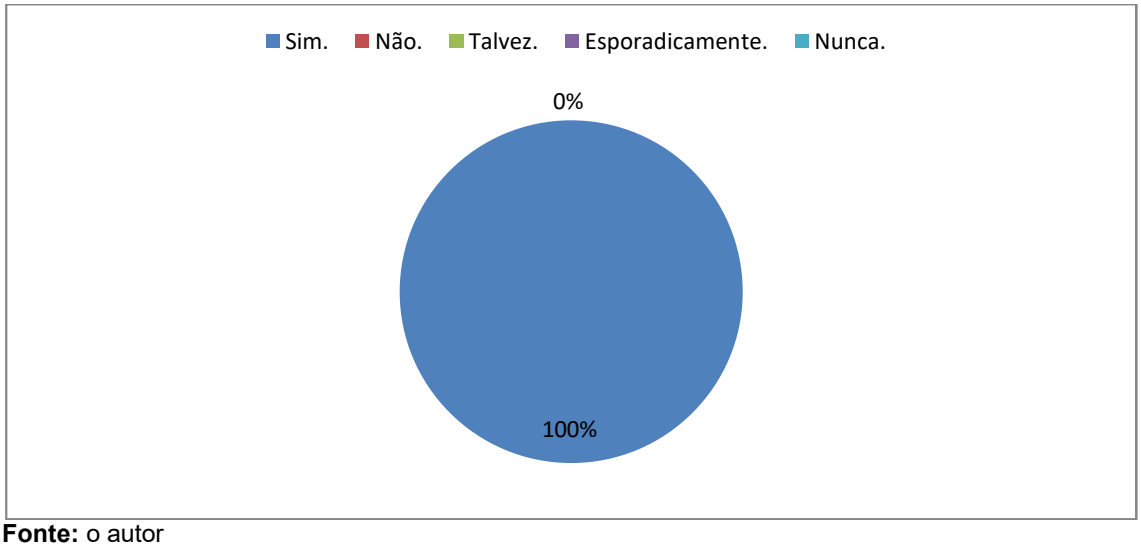
> [...] se revolta contra toda dependência do material previamente dado, fechado em relação à criação autônoma, que se reflete na classificação a arte em artes. Pois os materiais dispersos correspondem aos momentos de estímulos difusos dos sentidos (ADORNO, 2018, p. 29).

Pode-se considerar, com Adorno (2010), que nenhuma obra de arte, bem como nenhum objeto artístico, nem mesmo os mais subjetivistas, esgotam-se na interioridade do sujeito – que também os constitui juntamente com o seu conteúdo.

A diversificação e a dificuldade de uma definição mais homogênea o que venha a ser um objeto artístico demonstram a minimização das discussões acerca não só do conceito, mas também da vivência estética ao longo do processo de formação do professor de Artes Visuais, em detrimento da instrumentalização da técnica da produção artística. Isso ainda revela certa satisfação com a generalidade estética que gravita em torno daquilo que é diletante (ADORNO, 2010).

Ainda faz parte da categoria estética, a pergunta 14 (quatorze – fechada/objetiva), que intencionava rápida e espontaneamente colher informações acerca do entendimento sobre o conhecimento conceitual que a arte, em contexto de formação de professores, pode promover.

GRÁFICO 3 - Você considera que a obra artística pode proporcionar conhecimento conceitual?



Fonte: o autor

Nota-se que os 13 (treze) acadêmicos responderam que a arte – obra artística – proporciona conhecimento conceitual. Porém, o gráfico que representa a percentagem da reposta “sim”, diretamente não corresponde ao que fora respondido

quando perguntados acerta da estética e do objeto artístico, devido à dificuldade e diversidade de definição desses.

Para Adorno (2010) há um longo percurso histórico na formação cultural dos sujeitos sociais e na contraposição entre o pensamento dialético e o pensamento mimético, a partir das quais a imagem e o conceito se viram em momento de ruptura. Adorno ao se expressar acerca do conhecimento que é próprio da arte e o conhecimento conceitual que ela por promover afirmou que:

> O princípio peripatético de que apenas o semelhante conhece o semelhante, liquidado pela crescente racionalidade até se transformar num valor limite, distingue o conhecimento que é a arte e o conhecimento conceitual: o essencialmente mimético aguarda o comportamento mimético. Se as obras de arte nada imitam a não ser a si mesmas, só pode compreendê-las quem as imita (ADORNO, 2014, p.108).

Percebe-se que tanto na arte quanto filosofia há uma relação pacífica entre o pensamento e o objeto, o que legitima essa relação que preza tanto pela expressão quanto pela técnica; e ainda o que faz emergir para uma elaboração objetiva precisa, estética e/ou conceitual.

A arte faz bem à construção do pensamento e do conhecimento conceitual, pois o pensamento e o conhecimento conceitual tentam exprimir conceitualmente o não-conceitual e mimético. O conhecimento precisa da arte, ela o impulsiona no resgate de si mesmo enquanto sabedoria, sabor das coisas. Pelo estético, na obra artística, o pensamento busca pela sua verdade e encontra a possibilidade de expressão do inefável (ADORNO, 2009).

Na relação entre o conhecimento conceitual e a obra artística encontram-se os conhecimentos que desvelam o processo de formação do sujeito. E a partir do encontro entre conceitual e estético que se pode verificar o entendimento de que a obra artística e o conhecimento conceitual compõem um conhecimento reflexivo capaz de criticidade e reflexividade acerca das condições sociais, da formação cultural da pseudo-formação – que assalta a formação estética do professor de Artes Visuais.

O conhecimento conceitual é substanciado ao desvelamento dos questionamentos acerca do conhecimento sensível – estético da realidade. Cada perspectiva da realidade sensível, seja ela estética e/ou conceitual, deve-se fidelizar ao objeto – e nesse caso vinculado à formação do professor de Artes Visuais –,

promovida pela objetividade possível bem como dos limites das condições objetivas e subjetivas (ADORNO, 2009).

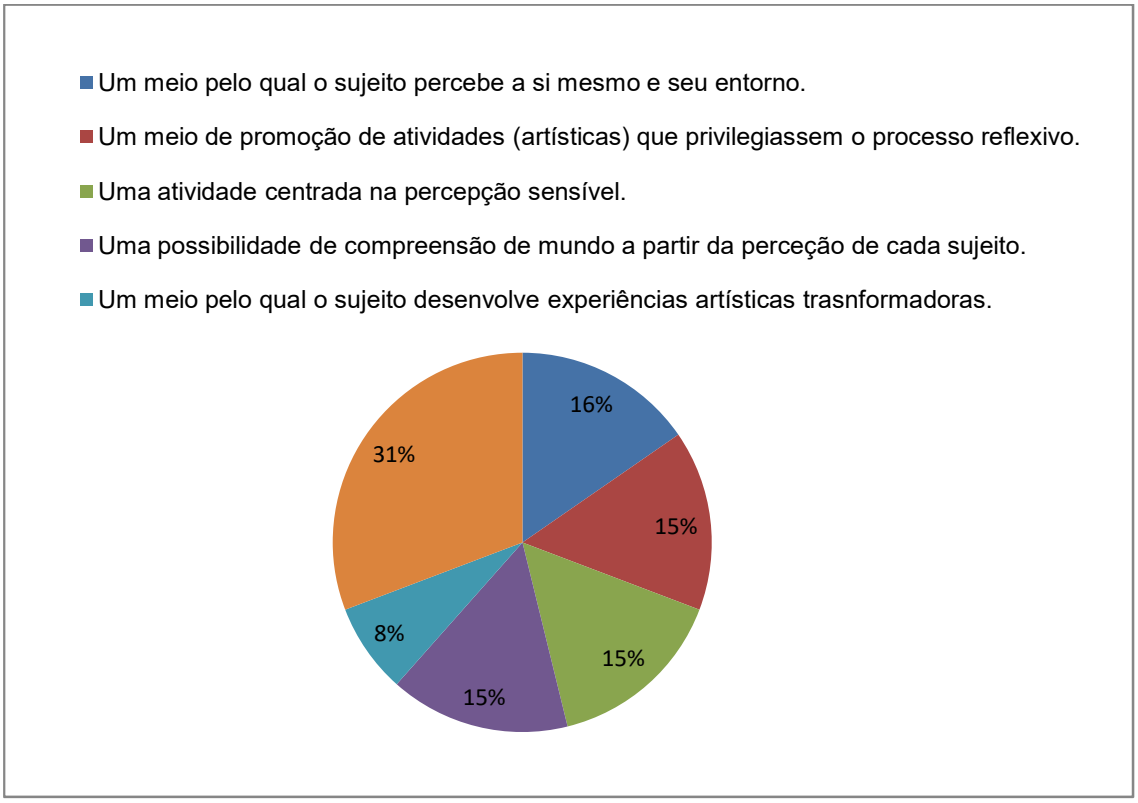
Ainda, pode-se considerar a negatividade do conhecimento conceitual promovido pela arte, que conforme Adorno (2018), pode ser atingido em termos de conteúdo da própria arte.

4.2.2 Segunda Categoria de Análise – A Experiência Estética

A segunda categoria elencada para a análise e interpretação de conteúdo fornecido pelos dados coletados a partir do questionário se refere à experiência estética.

A pergunta 5 (cinco) – fechada/objetiva – caracteriza o início da análise e interpretação. O gráfico gerado a partir das respostas apresenta uma diversificação de resposta, o que mais uma vez desvela-se a dificuldade de uma centralidade na objetividade de definição de estética e o que dela deriva, a saber: a experiência estética.

GRÁFICO 4 - Como você define experiência estética?



Fonte: o autor

Como já afirmado, nota-se na diversificação das definições dos acadêmicos (as) a dificuldade que os mesmos apresentaram em conceituar a experiência estética, confundindo-a com a atitude estética reflexiva, ao mesmo tempo em que não conseguem identificá-la como elemento fundante de todo fazer artístico e docente.

Adorno e Horkheimer (1986), no texto intitulado Dialética do Esclarecimento privilegiaram em sua reflexão a discussão acerca da experiência estética, como o elemento que revele a capacidade dada ao sujeito de escapar à lógica da racionalidade instrumental. Assim, em contexto de crítica e reflexividade que se pode compreender o modo pelo qual a experiência estética torna-se significativa a formação do sujeito e para a formação de professores.

Percebe-se que no percurso das narrativas sobre a experiência estética há certa confusão entre os acadêmicos sobre o conceito de estética, experiência estética e atitude estética reflexiva. Confusão a partir da qual considera-se a reflexividade da sensibilidade para com a obra de arte, a produção artística bem como da formação de professores. Essa confusão se dá na dificuldade e ingenuidade situadas na definição tanto dos conceitos de estética, experiência estética e atitude estética reflexiva, quanto da sua aplicação prática no processo de produção artística e também no processo de formação de professores.

A experiência estética se constitui como uma das possibilidades apresentadas ao sujeito em formação para encontrar abrigo dentro de uma sociedade que age e reage a partir de uma lógica de dominação e da técnica [instrumentalizada] (ADORNO, 1986).

Para Adorno (2010) a experiência estética despertada pela arte apresenta também a capacidade espontânea de atribuir à natureza reprimida um lugar sensível à percepção e fazer percebido o que fora minimizado pela razão instrumental.

A experiência estética contrapõe-se às sistematizações lógico-racionais das relações promovidas pela indústria cultural, na produção de uma semiformação a partir de pseudo produtos culturais.

> Uma experiência estética pré-artística do que é estético tem o seu elemento falso no fato de que ela se identifica e se contra identifica com as obras de arte como na vida empírica e, onde isso é possível, ainda em grau mais elevado, portanto exatamente por meio daquele posicionamento que o subjetivismo considera como órgão da experiência estética. [...] essa experiência estética carece e projeção, que é, entretanto, estética,

> exatamente pelo primado apriorístico nela da subjetividade (ADORNO, 2018, p. 111-112).

Pode-se entender que a experiência estética impõe um distanciamento na relação entre o observador e o objeto artístico, gerando no observador um entusiasmo e encanto diante do é observado; configurando a experiência estética "[...] o modo de conhecimento que não é a cognição de um objeto" (ADORNO, 2018, p.115).

Preocupa ainda que com a reformulação do PPC do Curso de Licenciatura, de 2015, contemplam ensino da arte que articula três campos básicos e conceituais: criação/ produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética, sendo esses três campos vivenciados e dados à experiência estética, de modo que pudesse impulsionar à uma atitude estética reflexiva durante o processo de formação de professores.

Para a categoria de experiência estética ainda se deu (pergunta 9 (nove)), aberta/discursiva), o questionamento aos acadêmicos acerca da importância da experiência estética, na produção da obra de arte, para o desenvolvimento de uma atitude estética reflexiva na formação de professores em Artes Visuais.

Apesar do que já fora exposta quanto à análise da experiência estética, de modo que essa não fosse tomada como um subjetivismo e/ou um sentimentalismo/subjetivista, há narrativas que indicam a experiência como um prazer diante do que se desenvolve em relação à produção artística, confunde a essa com uma atitude crítica-reflexiva. Por exemplo, quando o acadêmico A2 expressou sobre a experiência estética:

> Sem dúvida, quando há experiência estética, há paixão naquilo que fala. Quem não gosta de ouvir palavras apaixonadas? (A2).

Ainda há aquele que considera experiência estética como um fazer artístico. Por exemplo,

> Para mim, a experiência estética é a mais importante, pois sem a reflexão e transformação que a arte proporciona ao artista e ao espectador, a arte perderia o sentido. (A11).

Aqui apresenta-se apenas a relação do autor com a obra de arte (enquanto processo do fazer artístico – a criação), entendendo a relação de co-criação artística

a partir da experiência estética do sujeito com a obra, bem como com as possibilidades de se continuar a criação artística por aquele que experiência o próprio processo criador.

Quanto às repostas foi possível vislumbrar expressões que se aproximavam ao que se esperava ao que se refere à importância da experiência, na produção da obra de arte para o desenvolvimento de uma atitude estética reflexiva na formação de professores em Artes Visuais.

Ao considerar as repostas dos acadêmicos, a seguir, verifica-se uma a importância que atribuem à passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva na sua formação de futuro professor de Artes Visuais.

> Sim, quando produzimos arte nos debatemos com questões estéticas a todo momento, entramos na angústia que cerca a idealização e a realidade, conseguimos compreender melhor o processo criativo do artista que estudamos e atingimos maior propriedade para ensinar nossos alunos. (A3).
>
> Sim. Como mencionado anteriormente, conseguirmos ser capazes de refletir perante uma obra nos ajudará a auxiliar os nossos futuros alunos a refletir. Além do mais, uma obra sem reflexão perde sua aura. (A7).
>
> Sim. Quanto mais conhecemos e desenvolvemos uma experiência estética a partir de diferentes obras de arte somos levados a exercer com mais frequência uma atitude estética reflexiva o que nos ajuda debater e fruir sobre as obras de arte com mais segurança quando estivermos na sala de aula. (A8).
>
> Como dito anteriormente, só se pode falar daquilo que se tem propriedade. Se um professor de química não pode ensinar o processo químico sem saber como ocorre de fato, o mesmo o professor de Artes não o deve. Devemos ter propriedade. E é apenas com base na experiência estética que poderemos através da arte buscar por uma educação mais sensibilizadora e humanizada. (A12).

As narrativas acima citadas demonstram certa inquietação em relação a importância da experiência estética da obra de arte para o desenvolvimento de uma atitude estética reflexiva na formação de professores em Artes Visuais, corresponde em parte ao proposto pela reformulação do PPC (2015), em correspondência às exigências das Diretrizes Nacionais para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais (2007 e 2009).

Para Adorno (2010), a experiência estética não se caracteriza apenas como uma emoção subjetivista, conforme as narrativas acima citadas (A3, A7, A12), mas encaminha o sujeito tanto a um processo quanto à uma atitude reflexiva, de conhecimento e de formação apresentada somente pelo A8 que traz uma concepção

que faz referência a desenvolver uma experiência estética a partir de diferentes obras arte a exercer com mais frequência uma atitude estética reflexiva que segundo o acadêmico contribui para debater e fruir com mais segurança quando estiver futuramente em sala de aula.

Corrobora ainda Adorno quando afirmar que a experiência estética “[...] exige algo como autonegação do observador, no sentido de sua capacidade de abordar aquilo ou de se tornar consciente daquilo que os objetos estéticos dizem e silenciam a partir de si próprios” (ADORNO, 2018, 111-112).

Porém, a formação estética na formação de professores ainda se faz um tanto aligeirada, de modo a não permitir de forma mais zelosa, os aspectos relativos à educação dos sentidos, o que torna a formação de professores tênue para a sua atuação futura nas instituições educativas.

As demais respostas fornecidas pelos acadêmicos A1, A4, A5, A6, A9, A10 e A13 não corresponderam ao que fora perguntado, pois somente ofereceram “Sim”, sem nenhuma reflexão ou inferência ao proposto reflexivamente pela pergunta posta. Isso não oferece condições de análise e/ou interpretação, pois não oferecem subsídios suficientes para tal empreendimento.

Também compõe essa categoria, a lembrar: a experiência estética (a pergunta 10 (dez)), o questionamento acerca da consideração do acadêmico em formação docente, sobre a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva.

A partir das narrativas, apresentadas em sequência, destaca-se que foi possível verificar a aproximação do conteúdo

Referente à condição primária da experiência estética espontânea, sem a demonstração de uma reflexividade em detrimento à atitude estética reflexiva, que, por sua vez, exige um trabalho crítico-reflexivo frente a processo de criação artística, à uma outra obra que não a própria, à apreciação, leitura e fruição diante de uma obra de arte e ao processo de formação docente.

Aqui amplia-se entendimento acerca da passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva, uma vez que o ato de compreender torna-se essencial, não somente como um processo descritivo, ou como se num passe de mágica, tudo devesse ser reduzido à aparência do objeto artístico (ADORNO, 2018).

O exposto nas narrativas conduz a apreensão de que “[...] a ideia do ato de compreender é a de que, através da experiência integral da obra de arte, penetra-se

no seu conteúdo como algo espiritual" (ADORNO, 2018, p. 113-114). Isso demonstra a preocupação com a perspectiva de uma experiência estética autêntica que tenha em vista uma autêntica atitude estética crítico-reflexiva para com o próprio processo de formação.

A experiência estética carregada de significado urge ser entendida e assumida no processo de formação de professores em Artes Visuais, para que se supere a instrumentalização da técnica e a disseminação da barbárie na produção artística e promova a necessidade de refletir sobre a experiência formativa e estética do futuro professor, evitando assim a atrofia da imaginação e da espontaneidade tanto no processo criador quando na leitura da obra de arte.

Seguem-se as narrativas dos acadêmicos que se apresentam como conteúdo da análise acima posta. Essas narrativas foram agrupadas de acordo com a aproximação do conteúdo.

> Sim. (A 1).
>
> A espontânea estaria ligada diretamente às nossas percepções, já a reflexiva é aquela que necessita ir além das percepções, há necessidade da mediação do professor ou de conhecimentos mais profundos sobre a obra para podermos ultrapassar o campo apenas do sensível e conversar com a produção em questão. (A 2).
>
> Considero uma relação difícil de se estabelecer. Porque a atitude estética reflexiva requer que desenvolvamos um senso maior de criticidade reflexiva e a experiência estética espontânea pode ser uma experiência desprovida de um senso maior de criticidade apenas apreciando a obra de arte. (A 8).
>
> Na minha opinião, a experiência estética espontânea é involuntária, ela parte de um insight, de uma sensação repentina ao deparar-se com uma obra de arte ou ao ter uma ideia de produção artística. Já a experiência estética reflexiva, parte de uma pré-disposição do artista ou espectador de refletir sobre os fatores que estão além do objeto artístico material e buscar entendê-los. (A 11).
>
> A experiência estética espontânea acredito ser algo mais imediato, a "primeira impressão" que temos sobre um objeto, mas isso dá origem a atividade estética reflexiva, sendo a primeira natural e a segundo um processo mental que demando certo esforço. (A 13).
>
> A primeira ocorre de maneira desinteressada diante da obra de arte já a segunda vem com embasamento e estudo. (A 4).
>
> Acho q a experiência estética espontânea ocorre em diversos momentos e com diversos objetos e não somente a arte, penso que está no nível do sentimento e do gosto. Já a atitude estética reflexiva envolve a atitude de olhar, perceber detalhes e buscar tecer sentidos no que se vê. (A 5).
> A espontânea seria a experiência na qual o indivíduo tem ao se deparar com uma obra em primeiro momento. A reflexiva o indivíduo tem ao analisar a obra, desta forma o levará a pensar nela. (A 7).

> Acredito que uma experiência espontânea parte de um processo primário perceptivo, a partir desse processo surge a reflexão. (A 9).
>
> A primeira se relaciona com o primeiro contato com o objeto e o segundo é a reflexão após o 1º contato. (A 10).
>
> A experiência estética espontânea não precisa de estímulos no momento em que ocorre, já a atitude estética reflexiva necessita de estímulos e questionamentos. (A 12).
>
> A experiência estética espontânea se dá quando a uma obra de Arte nos atinge de modo mais profundo, é quando a obra que nos chama os olhos sem que consigamos explicar, por vezes chegando em experiências catárticas. A atitude estética reflexiva é uma atitude de abertura do expectador em busca da experiência estética, buscando analisar e reconhecer melhor a obra de arte enquanto tal. Mas é importante ressaltar que uma experiência estética espontânea não acontece quando o expectador não está aberto para tal e que dentro dela ele adquire postura reflexiva. (A 3).
>
> A espontânea é quando estamos 100% abertos a vivenciar uma obra, sem esperar nada dela. É como se apaixonar à primeira vista, não tem como controlar ou escolher. A reflexiva é quando estamos cheios de perguntas e esperamos que a obra nos passe algo, que vamos a descobrindo aos poucos, tentando chegarem uma resposta. (A 6).

Vale ressaltar que o PPC (2015) também prevê o desenvolvimento da experiência estética no processo de formação dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, porém essa é destacada e como aquele elemento a ser desenvolvido durante o Estágio Supervisionado, a saber, que "[...] nesse aspecto, o olhar do Estagio é um olhar preocupado com questões específicas da área, exigindo inclusive poética e experiência estética" (UEPG, 2015, fl. 22).

A experiência estética assume um aspecto que rompe com a passividade e impulsiona para uma atitude estética reflexiva, enquanto aquela que colabora tanto com a produção artística quanto com ações e modos de pensar. Assim, a experiência estética deve aguçar a percepção em vista de um esclarecimento crítico e reflexivo. Por isso, necessário se faz entender a importância da experiência para que se desperte uma atitude de uma educação estética reflexiva. Duarte Junior (1981) corrobora em seu pensamento quando em sua narrativa diz: "A primeira característica da experiência estética é que nela o homem apreende o mundo de maneira direta, total, sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos" (DUARTE JR, 1981, p. 83).

E, conforme Adorno (2009), é a partir da dialética negativa, que acolhe e nega, que soluciona e fragmenta que a experiência estética pode com um

movimento dinâmico e ativo avivar a existência de uma atitude reflexiva. Nesse sentido, há necessidade da crítica e da reflexividade estética na formação de professores de acordo com a temática dessa pesquisa.

4.2.3 Terceira Categoria de Análise – A Atitude Estética Reflexiva

A pergunta 10, acima analisada sob a perspectiva categorial da experiência estética, também se insere na próxima e terceira categoria: a atitude estética reflexiva. Assim, em continuidade do processo de análise versa-se, a partir desse momento, sobre o aspecto estético-crítico-reflexivo, acenado pelos acadêmicos já mencionados, a saber, a atitude estética reflexiva como aquela atitude que:

> necessita ir além das percepções, há necessidade da mediação do professor ou de conhecimentos mais profundos sobre a obra para podermos ultrapassar o campo apenas do sensível e conversar com a produção em questão. (A 2).
>
> A reflexiva o indivíduo tem ao analisar a obra, desta forma o levará a pensar nela. (A 7).
>
> Porque a atitude estética reflexiva requer que desenvolvamos um senso maior de criticidade reflexiva (A 8).
>
> parte de uma pré-disposição do artista ou espectador de refletir sobre os fatores que estão além do objeto artístico material e buscar entendê-los. (A 11).
>
> atitude estética reflexiva necessita de estímulos e questionamentos. (A 12).
>
> a atividade estética reflexiva, sendo a primeira natural e a segundo um processo mental que demando certo esforço. (A 13).

Os fragmentos selecionados acima demonstram o que prescreve o PPC (2015) ao destacar a necessidade de uma "[...] 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, fl. 20).

A atitude estética reflexiva em "[...] sua reflexão segunda deve impulsionar para além de si mesma os estados de coisas com os quais aquela análise se choca e, assim, impelir o teor de verdade por meio de uma crítica enfática" (ADORNO, 2018, p. 119).

A atitude estética reflexiva assume, conforme Adorno (2009), uma característica que associa elementos formativos do esclarecimento, da ética, da

dialética negativa e da autonomia que indicam a elaboração de uma autêntica reflexividade tanto no processo criador quanto no processo formativo do professor de Artes Visuais. Essa atitude ainda desperta novos sentidos de uma crítica acerca da formação estética-sensível da obra de arte, em atos de criação crítica, estética e ética.

A atividade reflexiva, que se constitui como a base da vivência estética, possui caráter próprio enquanto adquire funções variadas de acordo com os diferentes processos formativos. Vale salientar que essa atividade é marcada pela intencionalidade que comporta uma dimensão cognitiva, que está firmada na concepção reflexiva de mundo. Essa conduta cognitiva da atitude estética reflexiva é interessada e apresenta uma natureza apreciativa e valorativa.

A próxima pergunta a integrar essa categoria [atitude estética reflexiva] é a número 11 (onze), a partir da qual se questionou acerca da transformação do acadêmico em formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e como esses consideraram as atitudes estéticas reflexivas proporcionadas pela experiência estética foi possível verificar que os acadêmicos respondentes – exceto os acadêmicos A1 e A6 que não forneceram conteúdo suficiente para análise quando responderam “Pessi” (A1) e “Creio que não entendi muito bem a essa pergunta” (A6) – acenaram o adensamento da atitude estética reflexiva que foi proporcionada à medida do andamento do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, ainda que por vezes essa é confundida com a experiência estética.

A atitude estética reflexiva a partir das experiências estéticas durante o percurso do curso, considerada por alguns como importante para o próprio entendimento da história da arte bem como o próprio campo da produção artística, como expresso nas seguintes respostas:

> Percebo que a maioria dos acadêmicos desenvolveram no curso de forma muito significativa sua sensibilidade com relação às experiências estéticas, considerando a compreensão que todos têm hoje das diferentes produções artísticas nos diferentes momentos da história, com respeito e grande admiração. (A2).
>
> Acho que ao longo do curso a atitude reflexiva é construída, a partir dos conhecimentos adquiridos e das experiências vividas. (A5).
>
> Considero muito importante para a nossa formação acadêmica enquanto professores de Arte mas também como produtores de Arte. (A8).
>
> Essenciais para um processo de sensibilização e contato efetivo com a arte e sua produção. (A12).

> As atitudes estéticas reflexivas são de grande importância para entendermos tanto a história da arte, como a arte em sua contemporaneidade, podendo assim ter uma visão mais crítica em torno do universo artístico. (A13).

Pode-se considerar aqui, a partir da reflexão de Adorno (2018, p. 124) que cada experiência estética "[...] depende de seu ambiente, de seu valor posicional, de seu lugar, no sentido literal e no figurado", no caso apontado pelos acadêmicos, o próprio Curso de Licenciatura em Artes Visuais, para que se possa alcançar a hermética da atitude estética reflexiva que intenta "[...] curar a experiência estética das normas abstratas intemporais [...]" (ADORNO, 2010, p. 75). Para que se considere que "[...] apura imediatidade não é suficiente para a experiência estética. Além da espontaneidade, necessita também da intencionalidade, da concentração da consciência; não se pode eliminar a contradição" (ADORNO, 2010, p. 86).

Vale ressaltar ainda que há os acadêmicos que consideraram importante a atitude estética reflexiva, promovida pelas experiências estéticas, para a sua futura atuação como professor de Artes Visuais, para que como "[...] futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação a sua atividade" (ADORNO, 1995, p. 30).

> Só contribui, ao entrarmos no curso, muitos achamos a arte só aquela que é "bela" aos olhos. Com o tempo, vamos treinando nossa percepção e notando que vai muito mais além, envolve um processo de reflexão, tempo, sociedade, entre outras. Há um amadurecimento enquanto acadêmico. (A7).

> Considero muito importante para a nossa formação acadêmica enquanto professores de Arte, mas também como produtores de Arte. (A8).

> Acredito que as experiências estéticas obtidas no curso foram poucos exploradas no âmbito da poética e da própria estética. Um semestre de estética é pouco para uma questão tão importante em Artes Visuais. As reflexões foram poucas se considerarmos a quantidade de produção da turma. (A9)

> Considero de suma importância, porque as reflexões estéticas obtidas durante o curso me instigam e motivam a pesquisar, explorar e investigar possibilidades estéticas que possam tocar os meus futuros alunos e proporcionar a eles a riqueza intelectual e sensível que a arte possibilita e através dela formar alunos críticos que possam intervir de forma positiva no meio social. (A11).

A resposta do acadêmico A3 destaca-se quando esse expressa que:

> Sempre tive uma certa atração e uma postura reflexiva à arte, mas hoje meu olhar foi transformado com relação a anos atrás. Se eu já entrei

> gostando de Arte Contemporânea, mesmo sem entender o porquê, hoje eu sei o que me atrai. Sei o poder de transformação que a Arte tem em mim e sempre estou na ânsia de conhecê-la melhor.

Ao assim responder o acadêmico mencionado faz emergir uma consciência que “[...] obedece ao encantamento que, de qualquer modo, só conduz à arte ao servir de mediação entre a arte e a empiria. [...] Essa qualidade é perceptível nos fenômenos dos quais se emancipou a experiência estética” (ADORNO, 2010, p. 99).

Nota-se que “[...] a genuína experiência estética deve tornar-se filosofia ou, então não existe” (ADORNO, 2010, p. 152), ou seja, a experiência estética espontânea deve dar lugar à atitude estética reflexiva.

4.2.4 Quarta Categoria de Análise – A Estética na Formação de Professores

A quarta e última categoria a ser analisada e interpretada se refere à estética na formação de professores em Artes Visuais, categoria essa já, em certo modo, mencionadas na análise das categorias apresentadas anteriormente, uma vez que as todas as categorias correspondem à uma única preocupação, a saber: a passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva na formação de professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Para essa categoria foram selecionadas as narrativas dos acadêmicos para as questões 6 (seis), 7 (sete), 8 (oito), 12 (doze), 13 (treze) e 15 (quinze). Para a pergunta 6 (seis) levantou-se o seguinte questionamento: **São desenvolvidas atividades estéticas no curso? Se sim, quais e como são realizadas? Se não, o que tem a considerar sobre?**Para melhor análise e interpretação as narrativas dos acadêmicos foram agrupadas de acordo com o conteúdo manifestado.

O primeiro conjunto de respostas os acadêmicos A2, A5 e A11 expressam indicando que atividades estéticas são desenvolvidas em todas as disciplinas, e que essas atividades, consequentemente, proporcionam experiências estéticas em momentos diferentes durante o curso. Assim afirmaram os acadêmicos:

> Sim. A maioria das disciplinas em algum momento enfocam situações que levam a experiências estéticas. Não apenas em saídas para visitas a espaços em que há produções artísticas, mas também em realizar produções a partir das experiências estética pessoais. Durante a própria análise de imagens e obras em estudos direcionados também é possível vivenciar atividades estéticas. (A2).

> Sim, todas as disciplinas possibilitam reflexões estéticas, seja sobre obras ou sobre a nossa própria produção artística. (A5).
>
> Sim. Em todas as disciplinas de arte, tanto as práticas quanto teóricas, são abordadas questões que exigem do aluno uma reflexão para além do fator visível ou tangível da obra, uma reflexão a respeito do que aquela obra quer dizer, de que forma ela toca o artista e o espectador, quais transformações ela possibilita. (A11).

Vale lembrar a diversidade de respostas apresentadas, no início dessa análise, à pergunta colocada **"Como você define estética?"** Ao expressarem que as disciplinas porporcionam atividades estéticas, os dados, acompanhados da compreensão crítica, ainda demonstraram certa interpretação subjetivista acerca do conceito de estética na formação de professores em Artes Visuais. Por isso, a necessidade de repensar e reelaborar a formação estética do professor de Artes Visuais, aliada à formação pedagógica bem como à organização do processo criador – que oferece tanto experiências estéticas quanto atitudes estéticas reflexivas. Corrobora Adorno (1995, p. 87) ao afirmar que "[...] aos futuros professores não caberia tanto converter-se a algo que lhes é estranho e indiferente, mas sim seguir as necessidades que se impõem no seu trabalho."

Pois, é também compromisso do futuro professor de artes visuais a difusão do conhecimento de modo que esse possa ampliar, no aluno, a consciência e a compreensão estética, no seu processo criador, como uma necessidade para a sua transformação. Como adverte Adorno (1995, p. 22) "[...] penso na necessidade de falar acerca do assunto porque o resultado depende ele próprio muitas vezes das situações com que me deparei e, de que nem sempre o candidato tem consciência".

Essa afirmação de Adorno (1995) expressa a preocupação também destacada por essa pesquisa, a formação estética, a passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva na formação de professores em Artes Visuais.

O conteúdo apresentado pelos acadêmicos A3, A4, A6, A9, apontam que no Curso de Licenciatura em Artes Visuais desenvolverem sim atividades estéticas, porém essas estão vinculadas a aulas externas (de campo) ao espaço físico da Universidade como: visitas a museus, galerias, exposições, cinemas, cidades históricas. Essas atividades, conforme a manifestação dos acadêmicos, proporcionam momentos de experiências estéticas que melhor contribuem para a produção artística.

> Sim, a partir da promoção de saídas de campo para museus, galerias, cinemas, cidades históricas... também a partir da reflexão e discussão profunda sobre obras de arte, bem como da produção artística. (A3).
>
> Sim, através de visitas em museus, da criação artística, através de relatos e experiências próprias que entram em discussão. (A4).
>
> Sim, são realizadas por meio de apreciação de obras de arte em museus e galerias, de reflexões sobre sua obra e quando produzimos nossa própria arte e "vivemos" essa produção, ou seja, quando se desligamos do mundo para criar. (A6).
>
> Acredito que as exposições e a produção artística devidamente direcionada podem resultar em atividades estéticas. (A9).

Verifica-se que a História da Arte, a Teoria Estética e Artística parece não estar presente como contribuição à experiência estética que, por sua vez, contribui para a produção artística bem como para a formação de professores.

A reflexão indicada pelos acadêmicos, no parágrafo anterior mencionados, incita a consideração acerca da necessidade da complementação da formação cultural na formação de professores. Porém, importante se faz avaliar que a formação cultural não “[...] consiste em que qualquer concordância seja convertida em uma linguagem culta impositiva. A experiência mais simples [...], ensina a que ponto o conteúdo humano se realiza precisamente” (ADORNO, 1995, p.32-33).

Ainda pode-se inferir na perspectiva assinalada pelos acadêmicos acerca das atividades estéticas proporcionadas e desenvolvidas pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a partir das aulas de campo, um elemento oculto: o da contemplação estética, como aspecto próprio da apreciação visual da arte acompanhado de uma consciência reflexiva enquanto estratégia intelectiva e formativa diante de uma obra de arte – advinda de uma experiência estética espontânea.

O terceiro conjunto de narrativas dos acadêmicos A7, A8, A10, para a pergunta 6 (seis), refere-se disciplina de Estética e Filosofia da Arte, ofertada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com a reformulação do PPC (2015) do referido Curso de Licenciatura, com apenas 34 (trinta e quatro) horas distribuídas durante o primeiro semestre do quarto ano (ano concluinte).

> Sim, tivemos uma disciplina de estética, além de estarmos sempre em produção, desta forma sempre discutimos estética. (A7).

> Sim. Na própria disciplina de Estética e Filosofia da Arte e de Poéticas Contemporâneas em Artes Visuais são desenvolvidas atividades estéticas. São desenvolvidas em conversas entre professor e alunos onde o professor desenvolve o conceito de estética e relaciona com as produções artísticas dos alunos e mostrando diferentes obras de arte despertando a nossa experiência estética. (A8).
>
> Sim. Existe uma disciplina que aborda, porém ela é curta. (A10).

Dessas narrativas pode ser destacada o acadêmico A8 que detalha um pouco mais o papel da disciplina de Estética e Filosofia da Arte no desenvolvimento de atividades estéticas, experiências estéticas e atitudes estéticas reflexivas ante o processo de formação docente dos acadêmicos bem com o processo criador da obra artística.

A disciplina de Estética e Filosofia da Arte exige o saber o conhecimento que a arte comunica por meio de si mesma e em si mesma enquanto um outro [sujeito] diante e na formação daqueles que com ela a ensinarão.

A reflexividade proporcionada pela disciplina de Estética e Filosofia da Arte intenta esclarecer a educação sensível do acadêmico em formação de professores em Artes Visuais “[...] como um processo formativo humano, como um processo pelo qual auxilia o homem a desenvolver sentidos significados que orientem a sua ação no mundo” (DUARTE JR, 1981, p. 15).

Pode-se destacar, aqui, que a consciência da reflexividade estética, proporcionada pela disciplina de Estética e Filosofia da Arte significa uma atitude equilibrada entre o sensível e o reflexível. À essa disciplina cabe a tarefa de suscitar significativas atitudes reflexivas acerca da formação estética para além da expectação e da técnica para futuros professores de Artes Visuais.

O quarto e último conjunto de respostas para a pergunta 6 (seis) é composto pelo conteúdo expresso pelos acadêmicos:

> Acredito que o processo de criação desenvolvido nas disciplinas práticas contribuem muito mas as visitas a museus e galerias são essenciais também. (A12).
>
> Sim, o curso conta com diversas disciplinas prática, onde é explorado nossas poéticas e também uma visão estética das produções. (A13).

Para esses acadêmicos as atividades estéticas são proporcionadas pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais, por meio das disciplinas chamadas práticas e/ou de produção. Percebe-se que se considera o processo de criação de uma obra

de arte como uma atividade estética a partir do processo de produção do objeto artístico. Porém, o risco a ser corrido nessa interpretação e que espera ser alertado por essa pesquisa é que não se reduza a aprendizagem e a formação estética somente ao processo de produção artística.

> Se se propusesse o primado da produção sobre a recepção como um processo vital da sociedade, também na arte e para a estética, então a crítica ao ingênuo e convencional subjetivismo estético está implícita. [...] deve-se pensar a arte de acordo com a regularidade da produção objetivamente em desenvolvimento (ADORNO, 2018, p. 139).

As produções bem como todo o processo criador da obra de arte constituem elementos compositores de atividades estéticas, mas esses não devem ser tomados como componentes fundamentais e fundantes de proposição formativa para a formação estética de professores de Artes Visuais. Pois o ato da criação artística pode, erroneamente, ser (des) orientado como uma prática automática da técnica pela técnica.

> [...] significar a capacidade para produzir novas ideias e objetos, sob o conceito de criatividade abrigam-se uma série de processos e fatores interatuastes e interdependentes. [...] e os processos criadores participam de um padrão comum, [...], que consiste na conexão de níveis de experiência ou sistemas de referência (DUARTE JR, 1981, p. 88-89).

Assim, o sujeito criante, enquanto imerso no pensamento criador, pensa a partir de níveis diferenciados de experiências e vivências, pois o pensamento criador nutre-se tanto das experiências não simbolizadas quanto dos significados e sentidos já reflexionados.

Também compõe essa categoria a questão7 (sete), e apresenta um processo de continuidade da pergunta anterior, e indaga sobre: **Como essas atividades estéticas contribuem para o seu processo formativo?** Por isso, o conteúdo manifestado nas narrativas completam o que fora analisado anteriormente, porém pode-se destacar particularidades na expressão dos respondentes.

As respostas dos acadêmicos A6, A7, A9, A13 aproximaram-se quando esses destacaram a contribuição das atividades estéticas para o processo formativo no Curso Licenciatura em Artes Visuais.

> Falamos no curso de sermos "artistas professores". Isso significa que podemos viver a arte e ensinar, com uma experiência diferenciada. Quando

> temos experiências estéticas, nossa sensibilidade aumenta e quando formos ensinar isso para os alunos teremos mais chance de nos fazermos entendidos. (A6).
>
> Nós como futuros professores de arte, temos o dever de compreender a estética, uma vez que está relacionada a nossa área de produções visuais. Com isso podemos desenvolver nosso sensível, e desta forma desenvolver o sensível e a percepção dos alunos. (A7).
>
> A experiência e o convívio com atividades estéticas contribuem para a formação de um profissional sensível e perceptivo. (A9).
>
> Contribui com a criticidade e senso estético, para nós futuros professores de arte, é muito importante termos um senso estético e a capacidade de análise de uma obra. (A13).

A partir das outras respostas, dos acadêmicos A2, A3, A4, A5, A8, A10, A11 e A12, a seguir pode-se destacar uma concepção primariamente internalizada de artista em detrimento de uma concepção secundarizada de professor.

> São totalmente indispensáveis, pois permitem compreender que ninguém nasce um artista, ele é fruto de suas experiências estéticas e seus estudos sobre a arte. (A2).
>
> Na formação de repertório artístico, se torna mais fácil ensinar Arte quando já houve contato com o material do qual estamos falando e conseguimos conversar sobre nossas experiências, do mesmo modo é mais tranquilo guiar uma atividade de produção artística quando conhecemos as angústias que cercam o momento de produção de arte. (A3).
>
> Conhecer arte para poder falar de arte é essencial. (A4).
>
> Elas possibilitam o contato com diversas obras e possibilidades do fazer artísticos, fazendo com que possamos exercitar a fruição de obras e a sensibilidade. (A5).
>
> Contribuem para desenvolver a nossa sensibilidade estética a partir das nossas próprias vivências. (A8).
>
> Ajudam através da reflexão acerca do que é produzido. (A10).
>
> As atividades estéticas possibilitam conhecer melhor a mim mesma, porque me fazem interrogar-me a respeito do que me motivou a produzir determinada obra, o que eu quero expressar com ela e porque quero expressar. Nem sempre tenho as respostas, mas essa reflexão me faz ir em busca delas. (A11).
>
> Não se pode falar sobre arte sem vivê-la, "prová-la", sem de fato entender o processo de se fazer arte. (A12).

A constatação do destaque à formação do artista em detrimento à formação do professor de Artes Visuais já fora salientada no texto reorganizado do PPC (2015) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de

Ponta Grossa (UEPG), com a afirmação que “Muitos dos acadêmicos que ingressam no curso, o fazem desejando estar num bacharelado não numa licenciatura, o que marca profundamente, na maioria dos casos, a formação didático-pedagógica desses acadêmicos” (UEPG, 2015, fl. 08).

Essa pesquisa projeta a intenção de que, conforme Adorno (2010, p. 52), “[...] o espírito do artista e os seus procedimentos técnicos estejam à altura desta objectividade.” Objetividade própria da formação do professor-artista e/ou do artista-professor de Artes Visuais.

À pergunta 8 (oito) reservou aos acadêmicos a tarefa de descrever uma atividade que foi desenvolvida com a turma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e que considerassem uma atividade estética. E as narrativas foram agrupadas por aproximação em 3 (três) grupos.

O primeiro grupo dedicou-se à análise do conteúdo que novamente destaca como atividade estética as aulas de campo realizadas durante os quatro anos do Curso, como: visitas a museus, galerias de artes e exposições.

> Acredito que não haverá uma atividade que marcou a turma, pois todos já trazemos experiências estéticas que no decorrer do curso em determinadas atividades forma mais significativas para uns que para outros. Particularmente senti duas grandes emoções durante o curso quando visitei o Museu do MASP em São Paulo e vi pessoalmente obras que só conhecia nos livros. E cheguei a chorar ao encontrar com as esculturas de Aleijadinho em Congonhas MG. Não esperava que elas teriam um poder tão grande sobre mim. Acredito que foi o fato de que no curso minhas melhores experiências estéticas foram durante as aulas de escultura. Jamais imaginei que teria alguma afinidade comesse tipo de produção, sempre me percebi como pintora antes do curso. (A2).

> Visitas a museus e galerias, aquela que mais me marcou foi a visita ao instituto de Arte Contemporânea Inhotim, onde fiquei extasiada quando consegui ter contato com obras de artistas que eu vinha estudando, como Cildo Meirelles. (A3).

> Visitas a Bienal, reflexões sobre a obra dos colegas, quando temos que explicar nossas obras e nos colocar no lugar do outro. (A6).

Importante se faz assinalar que esses momentos de aprendizagem extra-sala [de aula], ou seja, as visitas a museus, galerias exposições e outras contribuem para com o processo de formação estética do professor de Artes Visuais, contudo faz-se necessário a atenção reflexiva e a compreensão de que “A experiência artística só é autônoma quando se desembaraça do gosto da fruição. A via que aí

conduz passa pelo desinteresse" (ADORNO, 2010, p. 24), para que não seja finalizada no ato de conhecer desprovido de uma atitude estética reflexiva e crítica.

O segundo agrupamento de respostas por aproximação intenta a reflexão acerca das atividades estéticas descritas a partir da produção artística dos próprios acadêmicos, suas poéticas e ainda a apreciação também realizada pelos acadêmicos.

> Apreciação das produções semestrais frente a turma, onde cada aluno poderia falar e dar sua opinião sobre a produção do colega, e que era necessário falar sobre a própria produção. (A4).
>
> Produções a partir de poéticas pessoais. (A5).
>
> Foram realizadas diversas, podemos citar duas de exemplos distintos. A primeira relacionada a leitura de imagens, a segunda às produções realizadas durante todo o curso. (A7).
>
> A atividade onde tivemos que desenvolver uma atitude estética reflexiva acerca da nossa própria produção artística. (A8).
>
> A Exposição Instauração, realizada em 2018 pela turma pode encaixar em uma atividade estética, não pela exposição como um todo, mas com a experiência de produção que cada aluno teve individualmente. (A9).
>
> Foi feito reflexões acerca das produções artísticas. (A10).
>
> No primeiro ano, na disciplina de pintura, foi pintado 15 trabalhos, utilizando as variadas combinações cromáticas, baseadas em uma poética particular. (A13).

Ressalta-se aqui o valor do desenvolvimento da produção artística realizada pelos acadêmicos, bem como o processo de apreciação e leitura de imagens, como elementos formativos, primeiramente, do artista e, secundariamente do professor de Artes Visuais. Elementos esses importantes para a atuação desses futuros profissionais, uma vez que, conforme Osborne (1978, p. 189),

> Toda obra de arte necessita de observadores competentes para consumar a realização e para emergir das sombras obscuras da potencialidade. Onde não há tais observadores a obra permanece despercebida ou mal compreendida: em um sentido muito verdadeiro ela não se torna real. E isto não é inteiramente questão de gosto, temperamento e educação individuais; depende também de condições históricas, sociais e ambientais.

Torna-se importante assinalar que as qualidades estéticas reflexivas e formais devem ser discutidas de modo conveniente e elucidado para melhor contribuir para a produção artística e expressão das poéticas pessoais e, também,

para maior contemplação estéticas das obras de arte. Contemplação essa que exige tanto organização quanto apreensão – critérios esses próprios de uma atividade estética em atitude reflexiva.

O terceiro grupo de respostas para a pergunta 8 (oito) é composto pelo conteúdo expresso pelos acadêmicos A11 e A12, que revela a contribuição de disciplinas específicas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na elaboração e execução de atividades estéticas.

Os acadêmicos mencionados destacaram a mediação dessas disciplinas no processo de uma análise reflexiva e crítica ante as obras de arte produzida pelos acadêmicos do próprio Curso. Isso desvela que "[...] através da reflexão e da decisão, parece expulsar da arte o momento do involuntário [...]" (ADORNO, 2010, p. 37), que o processo criador, a apreciação e o exercício de leitura de imagens, não deveria se configurar como um processo involuntário simplista minimizado ao sentimentalismo subjetivista.

> A maioria das atividades desenvolvidas pela turma proporcionam uma experiência estética. Destacarei aqui, uma atividade proposta pelo professor **P1**[42], que solicitou que cada aluno do quarto ano escolhesse uma das obras expostas pelo primeiro ano e fizesse um texto crítico. Para mim foi uma experiência muito diferente, pois estava acostumada a refletir sobre minhas próprias obras. Ao deparar-me com a obra escolhida tive que refletir muito sobre a forma que aquela obra me tocava, porque tocava, se aquela obra realmente queria dizer aquilo ou eu tive uma interpretação diferente do autor. (A11).
>
> As avaliações de pintura com a Profa **P2**[43] poderíamos considerar uma dessas experiências uma vez que a avaliação ocorria com a apresentação de todos os trabalhos feitos ao longo do semestre onde através do olhar da professora nós íamos desvendando o processo de cada um podendo observar o amadurecimento criativo de cada aluno. (A12).

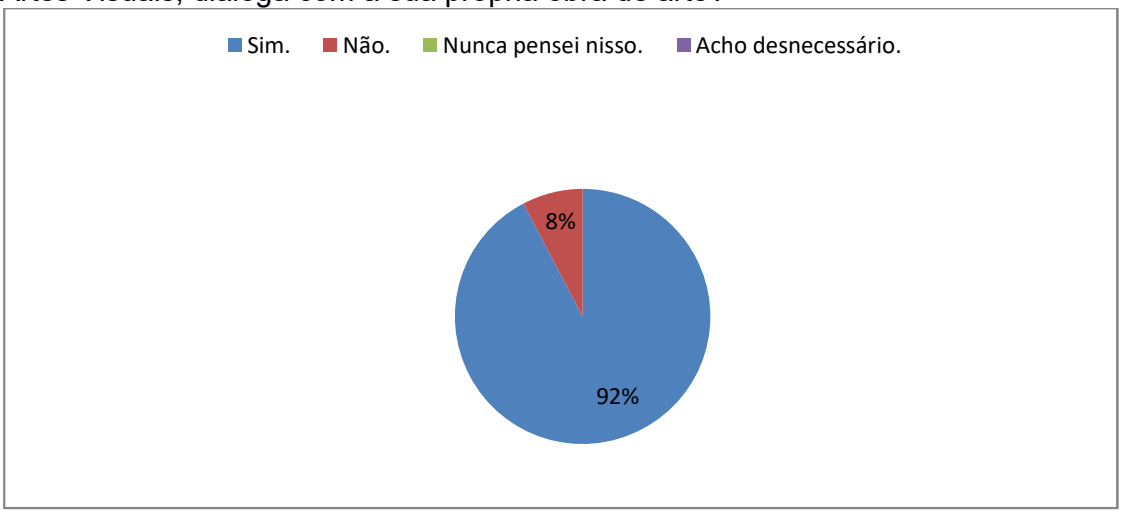
A mediação dos professores destacada pelos acadêmicos indica pensar que "O que há de mais subjetivo, aquilo que é dado imediatamente, subtrai-se à sua intervenção. [...] e que a consciência é ao mesmo tempo a mediação e tampouco pode saltar por sobre sua sombra [...]" (ADORNO, 2009, 41). Entenda-se essa consciência como o processo de mediação reflexiva promovida pelos professores –

[42]Optou-se nessa pesquisa, por motivos éticos, preservar a sua identidade do professor, ainda que o acadêmico A11 a tivesse exposto.
[43] Optou-se nessa pesquisa, por motivos éticos, preservar a sua identidade do professor, ainda que o acadêmico A2 a tivesse exposto.

mediação essa considerada por Adorno aproximativa e não final enquanto passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva.

Na continuidade da análise da categoria a estética na formação de professores coloca-se a pergunta 12 (doze), fechada/objetiva.

GRÁFICO 5 - Você, enquanto acadêmico em formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, dialoga com a sua própria obra de arte?



Fonte: o autor

Ao serem questionados, os acadêmicos, acerca do possível diálogo que ele pode estabelecer com a sua própria obra, escapa à simples proposta de apreciação e leitura de imagem da própria obra.

Trata-se aqui de vivências experienciárias próprias da formação de professores de um Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Por isso, o conteúdo de verdade que nasce do diálogo entre o artista e a sua obra, permite ao primeiro considerar o segundo como um outro sujeito-colaborador no seu processo formativo.

Assim, conforme Adorno (2010, p.149-150),

> A mais simples reflexão mostra que o conteúdo de verdade coincide muito pouco com a ideia subjectiva, com a intenção do artista. Existem obras de arte em que o artista produziu de modo puro e exacto o que queria, enquanto que o resultado se reduzia a simples signo do que ele pretendia dizer e, por conseguinte, empobrecimento sob a forma de alegoria codificada (ADORNO, 2010, p. 149-150).

De acordo com a reflexão acima colocada por Adorno (2010), a obra de arte pós produzida não pertence mais ao artista como sua extensão subjetiva. Assim, a

obra de arte tem a ensinar o artista a tornar-se professor de Artes Visuais, ao verificá-la não como simples objeto de sua intencionalidade, mas também como sujeito colaborador de sua aprendizagem para o seu ensino. Pois, “A diferença entre a verdade e a intenção nas obras de arte torna-se comensurável à consciência crítica, quando a intenção, por seu lado, se aplica à falsidade, quase sempre às verdades eternas, nas quais simplesmente se repete o mito” (ADORNO, 2010, p. 150).

Desse modo, dialogar com a própria obra de arte é permiti-la falar de sua própria verdade, “[...] eis porque as obras, além da mediação da interpretação e da crítica, se desdobram também pela salvação; esta visa a verdade da falsa consciência na aparição estética” (ADORNO, 2010, p. 151).

E nenhuma atitude estética reflexiva sem envolvimento dialógico efetivo consegue proporcionar uma compreensão mais profunda da obra de arte. Necessário se faz envolver-se com a própria obra de arte também a partir do seu aspecto comunicativo, pois a produção artística emerge como sujeito, pois a partir do diálogo os comunicantes – no caso o artista e a obra de arte – assumem uma postura aberta para a interação entre os seus mundos.

> O que devíamos ensinar é a atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com este mundo, de nos abrirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos (LEONTIEV, 200, p. 131).

A partir do diálogo com sua obra o artista oportuniza a sua formação, uma vez que essa obra assume o caráter de desvelamento expressivo e comunicante do sentido pessoal do artista frente à sua realidade de professor de Artes Visuais.

Ainda para essa categoria, da estética na formação de professores, faz-se interpretar a pergunta 13 (treze), com o seguinte questionamento: **Quando e como a sua produção artística contribui para a sua formação, enquanto futuro professor de Artes Visuais?**Para essa pergunta foram obtidas 12 (doze) respostas, dos 16 (dezesseis) acadêmicos do quarto ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Sendo que o acadêmico A1 não forneceu conteúdo suficiente para análise ao responder apenas “Sim”.

O conteúdo fornecido pelos demais acadêmicos a ser analisado foi dividido em dois grupos por aproximação, sendo o primeiro grupo composto pelas respostas dos acadêmicos A2, A4, A5, A10, e o segundo grupo formado pelas respostas dos acadêmicos A3, A6, A7, A8, A9, A11, A12).

As respostas do primeiro grupo desvelaram o aspecto característico da formação do artista como o profissional das Artes Visuais.

> Totalmente. Ela me torna apto a falar sobre o que me realiza. Com fundamentação e consequentemente com maior empoderamento sobre sua importância para a vida do homem. (A2).
>
> Fazedor de arte discute e pensa a obra de um outro ponto de vista, mais pessoal. (A4).
>
> A experiência de produção nos faz compreender um outro lado da arte que não somente o de expectador, nos leva além no conhecimento das linguagens visuais e das técnicas assim como na fruição de obras de arte. (A5).
>
> Porque permite construir um conhecimento sobre si e o meio que o cerca. (A10).

O aspecto apresentado demonstra o lugar privilegiado da arte no processo formativo do artista em detrimento à formação do professor, considerando que por meio de sua materialidade, a arte, pode exprimir sensivelmente tanto o contexto quanto as concepções e a subjetividade do artista.

Porém vale ressaltar que “[...] nenhuma obra de arte, nem mesmo a mais subjetivista, esgota-se no sujeito que a constitui juntamente com o seu conteúdo” (ADORNO, 2018, p. 38). E ao não se esgotar no sujeito a arte, em seu processo de produção, contribui para com a formação do sujeito enquanto ele mesmo e sua formação enquanto professor.

> Enquanto que a linha de demarcação entre a arte e a empiria não deve ser ofuscada de nenhum modo, nem sequer pela heroicização do artista, as obras de arte possuem, no entanto, uma vida sui generis, que não se reduz simplesmente ao seu destino exterior. As obras fazem surgir constantemente novos estratos, envelhecem, resfriam, morrem. Afirmar que enquanto artefactos, produtos humanos, elas não vivem directamente como homens, é uma tautologia. Mas o acento posto sobre o momento do artefacto na arte concerne menos ao seu ser-produzido do que à sua própria natureza, indiferentemente da maneira como ela se faz. As obras são vivas enquanto falam (ADORNO, 2010, p. 15).

O processo de criação artística, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais assume um novo caráter, a saber, o de sensivelmente ensinar o que ensinar, enquanto as obras de arte ditam ao artista como elas querem se tornar vivas e serem vivenciadas.

O segundo grupo destacou a contribuição da sua produção artística para a formação de professores em Artes Visuais, ao assinalarem a sua preocupação com o amadurecimento de sua formação estética [ainda que essa não apareça explicita no conteúdo das respostas], com a atitude estética reflexiva no processo de ensinar em Artes Visuais, bem como com o processo de aprender Artes Visuais dos seus futuros alunos.

> Acredito no pilar professor-artista-pesquisador, pois sei que consigo aproximar meu aluno da Arte quando falo enquanto artista e sei que minha produção ganha força quando a ínsito na pesquisa acadêmica. Também consigo ver meu lado artista assumindo papel principal quando oriento as produções de meus alunos, pois consigo entendê-los, posso avaliar o desenvolvimento e empenho de cada um, independentemente da beleza do trabalho. (A3).
>
> Contribui em várias formas, na melhora da técnica e na sensibilidade. Sabemos que é difícil produzir e não cobramos tanto do aluno. (A6).
>
> Como mencionado anteriormente, há um amadurecimento enquanto acadêmico. Com o tempo de curso você exercita o seu olhar. Isso auxilia a ver mais, e com isso instigar o aluno a ver com o exercício deste olhar mais aguçado. (A7).
>
> Contribui porque ao passo que somos produtores de obras de arte passamos a desenvolver uma postura mais segura e com um senso reflexivo estético mais aguçado para falar sobre a Arte como futuros professores. (A8).
>
> A produção artista que venho desenvolvendo desde o segundo ano do curso proporciona reflexões em torno da utilização da cor, da geometria e da palavra, trazendo experiências pessoais sensíveis. Acredito que essa sensibilização da geometria auxilia na desconstrução de padrões dentro da sala de aula, proporcionando uma formação que considera questões subjetivas para além da objetividade em sala de aula. (A9).
>
> As dificuldades e curiosidades que tive nos processos criativos durante o curso contribuíram muito para minha formação, pois somente tenho uma experiência como artista é que posso ensinar meus futuros alunos a serem artistas, dessa forma tornei-me professora-artista. (A11).
>
> Tendo uma poética particular nos consolidamos não apenas como professor, mas como professor artista, tendo uma maior sensibilidade em relação aos futuros alunos. (A12).

Na perspectiva apresentada pelos acadêmicos “[...] envolve a consideração da educação como processo formativo do humano, como um processo pelo qual se

auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo" (DUARTE JR, 1981, p.15).

Considera-se, no entanto que, a formação de professor-artista-pesquisador de Artes Visuais proposta pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), busca entrelaçar à docência e o fazer artístico, de modo a contribuir para a construção de uma nova noção de artista mais próxima do contexto docente.

Visualiza o PPC (2015) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG):

> [...] 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 então formais (UEPG, 2015, fl. 20).

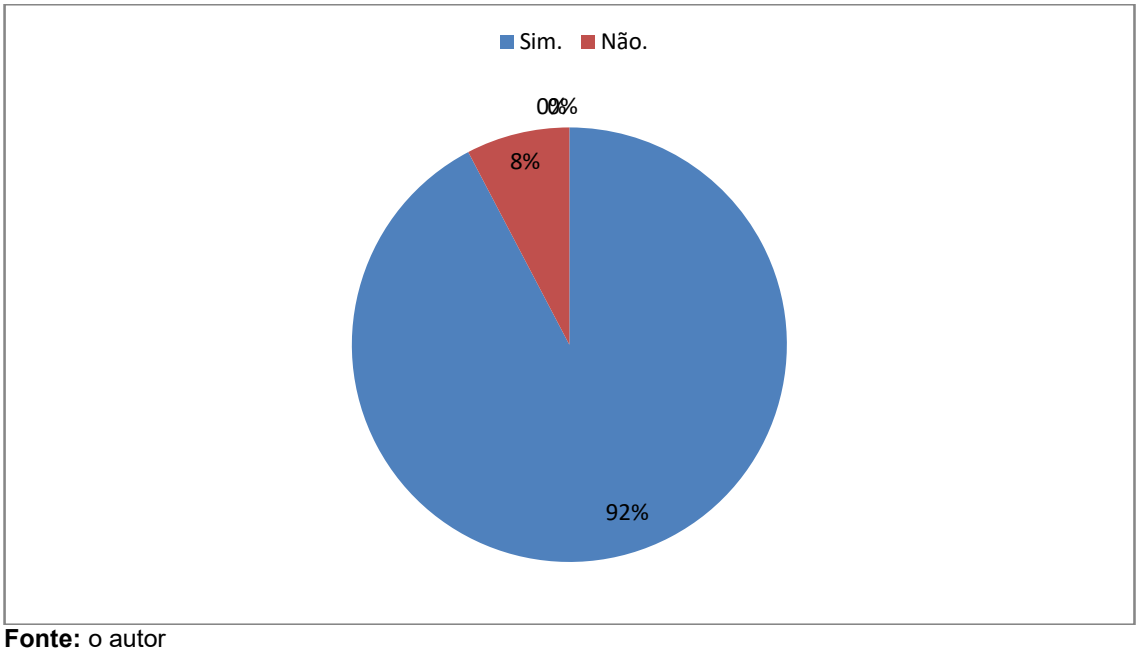
A preocupação acima destacada faz considerar que na formação do docente, entenda-se pelo PPC do Curso "[...] que um docente de Artes Visuais deve receber formação artístico-visual para desenvolver trabalhos artísticos, [...] para atender seu papel de docente e de artista, formando assim o professor-pesquisador-artista" (UEPG, 2015, fl. 26).

Assim, parece que a proposta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em formar o professor-artista-pesquisador, buscando a constituição de um profissional mais completo.

Porém, aqui vale acenar que a disciplina de Estética e Filosofia da Arte, obrigatória conforme o PPC (2015) Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) apresenta-se como um aprofundamento dos fundamentos da educação (UEPG, 2015), o que implicitamente desconsidera a disciplina Estética e a Filosofia da Arte como aspecto fundamental e fundante para a formação desse professor-artista e /ou artista professor. Indicando a disciplina somente para a formação pedagógica do futuro professor de Artes Visuais.

Por fim, dá-se nesse momento a análise e interpretação da última pergunta que compõe o conjunto da categoria estética na formação de professores.

GRÁFICO 6 - A formação estética pode despertar a sensibilidade, a percepção do mundo interior e exterior e, portanto, ela deve ser desprovida de interesses imediatos e finalidades utilitaristas. Por isso deve se voltar para o aperfeiçoamento dos sentidos durante o processo formativo, dando significado à experiência estética". Você concorda com essa afirmativa?



Fonte: o autor

Essa última pergunta e o conteúdo expresso graficamente a partir das respostas dos acadêmicos torna-se ilustrativo fechamento de toda análise e interpretação realizada até o momento. Porém, percebe-se expressivo considerar a formação estética dos futuros professores de Artes Visuais, vislumbrando o cumprimento do prescrito no PPC (2015) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que prescreve oferecimento de oportunidades, ao acadêmico em formação docente, vivências que lhe permitam desenvolvimento de competências e habilidades tanto didático-pedagógicas quanto estéticas, de modo a propiciar a passagem da experiência estética (enquanto sensibilidade) à atitude estética reflexiva (enquanto conhecimentos e cognições vinculados às perspectivas artísticas) (UEPG, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os objetivos específicos da pesquisa alcançados, diante da problemática e objetivo geral da tese, buscou-se construir uma alternativa de se pensar a formação estética do professor de Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A partir do objeto dessa pesquisa que se configurou como: a experiência estética espontânea e a atitude estética reflexiva e crítica, de modo a sugerir uma formação de professores que superasse a formação técnica/instrumental, seja do ponto de vista da formação do artista e/ou da formação pedagógica do professor. Considerando que a formação estética vincula as vivências do professor de artes visuais.

Foi possível perceber no decorrer da pesquisa que os acadêmicos do quarto ano (ano concluinte) – sujeitos participantes – apresentavam dificuldade e incertezas acerca dos conceitos de estética, experiência estética e atitude estética, dificuldade a partir da qual foi possível vislumbrar o déficit de discussões críticas e reflexivas entorno da formação estética dos futuros professores de Artes Visuais, que levantaram sempre hipóteses de similaridades entre os conceitos, excluindo as suas peculiaridades e significados próprios. Tal constatação denotou uma preocupação com a formação docente e estética desses acadêmicos, mesmo quando o PPC (2015) do Curso explicita que muitos candidatos ao Curso buscam um Curso de Bacharelado em Artes Visuais com a intenção de serem artistas e não professores.

A constatação acima instigou à pesquisa buscar elementos que pudessem contribuir para a formação estética do futuro docente, para isso que se instalou o objetivo maior/geral da pesquisa, a partir do qual foi possível analisar a experiência estética e a atitude estética, para uma educação estética em Artes Visuais, na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como possibilidade de formação de uma racionalidade crítica da arte e da estética para a transformação da sociedade.

Foi possível ainda corresponder aos objetivos específicos estabelecidos para essa pesquisa que se intentou para o primeiro uma retomar na história das teorias da estética e da arte sob a perspectiva da dialética negativa por meio de uma investigação de forma não linear dessas teorias, haja visto o conteúdo apresentado

no primeiro capítulo, que se intentou encaminhar uma abordagem histórico-reflexiva intencional, de modo que pudesse abrir possibilidades de entendimento ao que seria proposto nos capítulos seguintes, isto é, uma reflexividade estética-crítica da formação de professores em Artes Visuais, no Curso de Licenciatura em Ares Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Para o segundo objetivo a pesquisa buscou a compreensão dos conceitos e concepções de experiência estética e atitude estética reflexiva no que concerne à uma estética crítica para o desenvolvimento do pensamento reflexivo acerca das Artes Visuais e da formação de professores de Artes Visuais.

Ao interpretar as vivências conceituais da experiência estética espontânea e da atitude estética reflexiva na formação de professores da Licenciatura em Artes Visuais, foi possível compreender a constituição da autonomia nessa formação. Foi, ainda, vislumbrado a partir da análise dos dados que o conteúdo das narrativas apresentava problemáticas e dificuldades dos sujeitos-participantes da pesquisa, em se relacionar com os conceitos, bem como com a vivência prática efetiva.

Ainda que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a partir de 2015, prescreva uma disciplina específica de Estética e Filosofia da Arte, essa fica sob segundo plano sob um olhar orientado para a perspectiva pedagógica do Curso, sendo à ela destinadas somente 34 (trinta e quatro) horas do primeiro semestre do quarto ano do Curso – tempo não suficiente para a contemplação de tudo o que essa área específica tem a contribuir para com a formação do professor-artista-pesquisador e do artista-professor. Isto reflete na futura atuação desses profissionais em contexto escolar e/ou mesmo em espaços não formais de educação, no caso: museus, galerias, exposições artísticas, espaços culturais.

Na pesquisa, o processo do estudo de caso, para a construção de uma reflexão sobre a formação estética do professor de Artes Visuais, apresentou-se pelo método da dialética negativa de Adorno, que aborda a superação do positivismo e do estruturalismo pragmático. A pesquisa mostra uma contradição, pois tanto a maioria das concepções sobre a experiência estética como e a atitude estética estão arraigadas na perspectiva estruturalista pragmática moderna.

Sobre a Educação e a formação de professores de Artes Visuais, inferimos a grande importância da discussão acerca do conhecimento próprio da Estética, para que ela supere o contexto conceitual da subjetividade e da aplicação de sentido e

significado à produção artística. Isso se dá em perspectiva de uma contribuição da experiência estética espontânea, mediada pelo conhecimento das Artes Visuais, para a atitude estética reflexiva e crítica em contexto, que exige uma metodologia que contribua efetivamente para a formação de professores em Artes Visuais, para a atuação no campo profissional. Uma formação estética mais significativa e crítica para a autonomia e emancipação social e educacional.

Infere-se que na pesquisa em relação à Formação Docente continua a apoiar-se em métodos que visam uma valorização à técnica e da instrumentalização do indivíduo para o mundo do trabalho. Porém, inúmeras são as contribuições da estética para a construção de um conhecimento sobre o mundo, abrindo para o indivíduo novas e amplas possibilidades de aprendizagem mais ampla, cultural, artística, sociológica, filosófica, histórica, antropológica, política, econômica e outras instâncias. Assim, a formação estética configura-se numa importante formação cultural que vislumbra novas leituras do mundo – dentro do qual estão todas as possibilidades de Educação autônoma e emancipatória, na perspectiva crítica de Adorno.

Por isso, acentua-se a necessidade de um amadurecimento crítico-reflexivo e de uma formação do conhecimento sobre Estética e Arte, para que a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva se torne cada vez mais importante ou convergente na Educação, intencionando proporcionar inúmeras experiências àquele que da estética usufrui. A Educação deve proporcionar a redução semiformação estética objetivando uma formação estética consciente, reflexiva e crítica da arte.

O espaço acadêmico de um Curso de Licenciatura, e o caso aqui o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, torna-se a instituição responsável pela formação estética-reflexiva-crítica dos futuros professores, de modo que esses possam oferecer à sociedade o saber, ampliando a educação do olhar e a sensibilidade para processos formativos de professor-artista-pesquisador, possibilitando conhecimentos e valores importantes para uma formação cultural e social em detrimento da instrumentação da arte, do professor, do artista, e da educação, favorecendo uma sociedade mais emancipada, mais autônoma e mais democrática, como corrobora Adorno.

Por isso, pensar a formação estética do professor de Artes Visuais como um processo de amadurecimento e aprofundamento da compreensão da experiência

estética espontânea e da uma atitude estética reflexiva torna o que foi ou é a proposta como tema/tese para essa pesquisa relevante de ser investigado e acenado na Formação de Professores de Artes Visuais.

A Estética na Educação e na Formação de Professores contribui para o reencontro entre sujeitos, ou seja, futuro professor-artista e sua obra de arte, num intenso processo formativo, onde a partir de um diálogo profícuo intentam a formação de outros sujeitos que com eles se contatarem em possibilidade de aprendizagem. Nesse diálogo, à o encontro da reflexividade com a perspectiva (trans) formativa proporcionada pela estética com os seus valores proporcionados tanto no fazer artístico quanto no fazer docente.

O conhecimento estético compõe a formação do professor de maneira consciente, dando a esse a capacidade de se desenvolver, com competência reflexiva o ver/ o analisar/ o interpretar criticamente a sua atuação.

A Estética não pode ser caracterizada como somente instrumento facilitador e/ou didático-pedagógica da formação do professor de Artes Visuais. A sua preocupação é um conhecimento específico que possibilita ao futuro professor, na exploração de seus conhecimentos estéticos formar o seu aluno, intencionando que esse último possa passar da experiência e leitura ingênuas à uma reflexão do seu processo criador e uma interpretação crítica, não ficando apenas no campo do entretenimento da produção artística.

A educação estética na formação de professores poderá contribuir e capacitar, ainda mais, o futuro professor na atribuição de significados ao mundo, tornando-o mais crítico e reflexivo sobre suas escolhas, ideias e opiniões, evitando a manipulação social, educacional, política e histórica que por ventura o sistema educacional possa conduzir.

Ao verificar o conhecimento dos sujeitos-participantes da pesquisa sobre estética, experiência estética e atitude estética reflexiva, foi possível traçar o caminho da proposição aplicada aos acadêmicos em formação docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Percebeu-se, a partir do conteúdo exposto das narrativas dos acadêmicos ao questionário a eles aplicado, uma não indicação de significado ao que se propunha, ou seja, uma reflexão acerca da estética na formação de professores, uma vez que essa temática [a da estética] era considerada como algo inerente ao processo tanto de criação de uma obra de arte quanto da formação do artista e/ou professor, sem

uma atitude reflexiva e crítica sobre o conhecimento e a necessidade da formação estética. Percebeu-se tênue a atitude estética reflexiva, pois ainda se constatou uma predominante concepção da experiência estética do senso comum, de modo bastante instrumental e pragmático.

Porém, foi notável que, na última pergunta em que os acadêmicos foram solicitados para tecer suas considerações acerca da contribuição da pesquisa para a sua formação, percebeu-se a manifestação positiva desses ao acenarem que as questões problematizadas possibilitaram a eles um retorno à própria formação de professores de artes visuais, o que ainda não haviam feito durante o curso. Ainda que nas mais diversificadas disciplinas, atividades e momentos específicos, tanto de produção, quanto de conhecimento teórico que a eles foi proporcionado, a atenção devida à necessidade da formação estética para uma educação estética, não havia sido abordada.

Assim, consideraram ainda a importância da disciplina de Estética e Filosofia da Arte, destacando a necessidade de ampliação da carga horária dessa disciplina devido a sua efetiva contribuição na formação, não só do professor, do artista, do professor-artista, mas também na formação cultural e humana, salientando o grau da reflexividade proporcionada por essa disciplina frente ao compromisso com formação para a autonomia, para a emancipação e para a criticidade.

Desse modo, os sujeitos-participantes [os acadêmicos do quarto ano (2018)] ficaram conhecedores, de modo significativo e com propriedade, do reconhecimento da formação estética e suas características próprias.

A pesquisa também se propôs ao oferecimento da possibilidade da reflexão e interpretação crítica, com ênfase na contribuição na formação do professor como indivíduo crítico/ emancipado.

A partir de todas as proposições apresentadas na tese, foram constatados momentos importantes de construção de conhecimentos. Como o acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em formação, pode pensar a convicção da formação estética, a partir da passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva em suas práticas artística se pedagógicas?

O professor deve ser preparado para aproveitar toda importância do conhecimento estético e sua perspectiva reflexiva e crítica, de tal modo que essa contribua para a formação social/crítica do seu aluno. Por isso, a necessidade de

que o professor em formação veja como imprescindível a passagem da experiência estética espontânea à uma atitude estética reflexiva.

Na proposição da tese, de acordo com a pesquisa, os acadêmicos se mostraram acolhedores e mais conscientes sobre a necessidade da formação estética, pois analisaram e (re) interpretaram o seu processo formativo, conforme lhes fora proposto.

Em suas perspectivas estéticas pode-se afirmar que buscaram superaras interpretações ingênuas, percebidas no início das proposições. Pode ser notado que foi exposto pelos acadêmicos as reinterpretações conscientes dentre as experiências de seu processo formativo, a partir dos conhecimentos apreendidos e apropriados, avaliando espontaneamente as questões reflexivas e críticas. Apresentaram, também uma visão de mundo, a qual revela pensamentos (trans) formativos, por meio de posturas pessoais sobre o meio em que estão inseridos, de forma criativa e crítica.

Pode-se pontuar que, com os resultados alcançados, ainda há muito para se discutir de modo efetivo e reflexivo acerca da formação estética do professor de Artes Visuais, a qual deve objetivar antes mesmo da formação do professor, a formação humana, cultural, artística, educacional, social e crítica, e que apesar de ter sido assinalada a consciência, por parte dos acadêmicos, o vislumbre da necessidade de uma proximidade com a estética em sua formação. Necessário ainda se faz inserir maior carga horária na disciplina de Estética e Filosofia pela necessidade de maior tempo para a realização de acompanhamento mais próximo junto aos acadêmicos de seu processo criador de obra de arte, e como esse constitui esteticamente a sua formação, continuando assim, cada vez mais, o amadurecimento do olhar crítico do professor de Artes Visuais.

Os resultados da pesquisa são direcionados aos acadêmicos em formação docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bem como para discentes de outras licenciaturas, de modo a contribuir, com relevância no âmbito da formação de professores de Artes Visuais, no que se refere ao estudo e reflexão sobre a estética.

Ao ser realizado um levantamento acerca das produções cientificas sobre a passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva pode-se perceber o baixo índice das produções que tratam dessa passagem, sendo mais assinalado o tratamento dos conceitos como sinônimos e/ou a apresentação da

experiência estética como uma atitude estética reflexiva. Assim, buscou-se com essa pesquisa o fortalecimento da qualidade do ensino, da aprendizagem numa perspectiva estética da formação de professores.

Pode-se inferir a urgente necessidade de tal discussão, uma vez que a pesquisa em seus objetivos teve como preocupação os fundamentos teóricos metodológicos, tendo como critério, os acadêmicos em processo de formação de professores em Artes Visuais. E para corresponder à linha de pesquisa ensino-aprendizagem, a pesquisa propõe fazer emergir a urgência da elaboração de um conhecimento válido cientificamente ao que se refere à uma aposta ao que fora assinalado a partir das reflexões sobre a importância tanto da experiência estética quanto da atitude estética reflexiva na perspectiva crítica, formativa, democrática e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **DICIONÁRIO DEFILOSOFIA.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e Sociedade**. Trad.: Juba Elisabeth Levy. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

ADORNO, Theodor. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa.** São Paulo: EDUNESP, 2009.

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética.** Lisboa: Edições 70, 2010.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação.** Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **A Arte e as Artes**: e a primeira introdução à Teoria Estética. V. 2. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

ADORNO, Theodor. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética educação**. Campinas, SP: UNIMEP, 2001.

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996.

AGOSTINHO, Santo. Confissões. De Magistro. Do Mestre. In: **Os Pensadores**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

AGOSTINHO, Santo. **A Verdadeira Religião.** 3.ed. São Paulo: Paulus, 2002.

AMORIM, Verussi Melo de. **Por uma Educação Estética** – um enfoque na formação universitária de professores. Campinas: PUCCampinas, 2007. (Dissertação de Mestrado).

AMORIM, V. M.; CASTANHO, M.E. Por uma Educação Estética na Formação Universitária de Docentes. In.: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1167-1184, set. /Dez. 2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 01.abr.2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

AQUINO, Tomás de. ***Questions Disputé es sur la Vérité***: question IV - Le Verbe. Paris: Lib. Philosophique J. Vrin, 1996.

AQUINO, Tomás de. **Suma teológica**. Vol. 1. Trad.: Aimon-Marie Roguet [et al]. São Paulo: Loyola, 2001.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética.** Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

ARISTÓTELES. **Metafísica** (Livro I e II). Trad.: Vincenzo Coeco e notas de Joaquim de Carvalho. In. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1984.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** Vol. 3. Trad.: Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

ARZUA, Glauce. Reificação e autonomia: a dupla face da razão estética musical de Adorno. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética educação**. Campinas: UNIMEP, 2001.

BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. **A experiência estética na formação do docente da educação básica.** Piracicaba: UNIMEP, 2014. 107 fl. (Tese de Doutorado em Educação).

BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. **A experiência estética na formação do docente da Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUNGARTEN, A.G. **Estética**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BAYER. Raymond, **História da Estética.** Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

BITTENCOURT, Candida A. C. **Arte e Educação:** um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. São Paulo: PUCSP, 2008. (Tese de Doutorado).

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. ***Qualitative Research for Educacion***. Boston: Allynand Bacon, 1982.

BORSOI, S. **O currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva hermenêutico-dialética**. 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2016.

BRADBURY, R. ***Fahrenheit 451***. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio:** Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/ CEB), Brasília, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 05 de agosto de 1998.

BURCKHARDT, Jacob. **A Cultura do Renascimento na Itália**: um ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BURKE, Peter. História como Alegoria. In.: **Estudos Avançados**. vol.9, no.25. São Paulo. Sept.Dec. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a16.pdf. Acesso em: 01.12.2017

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 2.ed. Trad.: Maria Thereza R. de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CAPRA, Carmem Lucia. **Ensino de artes visuais:** experiência estética e prática docente. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. (Dissertação de Mestrado).

CARCHIA, Giani; D'ANGELO, Paolo. **Dicionário de Estética**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CARVALHO, José Mauricio de. **História da Filosofia e Tradições culturais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

CHINELLATO, Daniel Dobrigkeit. **Por uma razão estética**: um elo entre o inteligível e o sensível. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. (Dissertação Mestrado).

COCHOFEL, João José. **Iniciação à Estética**. Lisboa: Europa-América,1991.

COSTA, Belarmino César Guimarães da. Indústria Cultural, mediação tecnológica e o potencial crítico da arte. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética educação**. Campinas: UNIMEP, 2001.

COSTA, Alda Cristina Silva da; PALHETA, Arlene Nazaré Amaral Alves; MENDES, Ana Maria Pires; LOUREIRO, Ari de Souza. **Indústria Cultural: revisando Adorno e Horkheimer.** Movendoideias, Belém, v8, n13, p13-22. 2003. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/211.pdf. Acesso em 19 Set. 2017.

DUARTE, Rodrigo. Mundo globalizado e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética educação**. Campinas: UNIMEP, 2001.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1981.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FAITANIN, Paulo. A Estética Tomista. Disponível em: http://www.institutosapientia.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=1341:a-estetica-tomista&catid=115:tomismo Acesso em: 03. mar.2017.

FARIMOM, Mauricio João. **Experiência Estética e Racionalidade:** Adorno e a possibilidade da dialética do esclarecimento. Tese de Mestrado. Porto Alegre. PUCRS, 2004.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. Campinas: UNICAMP, 2014. (Tese de Doutorado em Artes).

FERRY, Luc. ***Homo Aestheticus*** - A Invenção Do Gosto Na Era Democrática. Lisboa: Edições, 70, 1994.

FREITAS, Verlaine. Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade. In: **Kriterion**: Revista de Filosofia, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200016>. Acesso em: 03.mar.2017.

FIGURELLI, R. C. **Estética e Crítica.** Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

FONTANA, Eberson. Adorno e o despontar da Dialética Negativa. In.: **Revista Filosofazer.** Passo Fundo, ano XVIII, n. 34, jan./jun. 2009. Disponível em:
Acesso em: 03.mar.2017.

FREDERICO, Celso. A arte em Marx: um estudo sobre os manuscritos econômico filosóficos. **Novos rumos**. Ano 20, n.42, 2005, p.3-24.

GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico**: uma crítica positiva às sociologias interpretativas. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1996.

GIL, Antônio Carlos. O Projeto na Pesquisa Fenomenológica. In.: **IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos –** Pesquisa Qualitativa: rigor em questão. Rio Claro: UNESP, 2010. Disponível em: http://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/. Acesso em: 30 abril 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elabora projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** 16. ed. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

GONTIJO, Erik Haagensen. **Natureza, sociedade e a atividade sensível na formação do pensamento marxiano.** Belo Horizonte: UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado).

GRIFFERO, Tonino. Experiência Estética/experiência vivida. In.: **Dicionário de Estética**. Lisboa: Edições 70, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?**São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1999.

HARTMANN, Hélio Roque. Adorno: Arte e Utopia. Entre o pensamento político e o otimismo estético. In.: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares;PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética educação**. Campinas: UNIMEP, 2001.

HAUSER, Arnold. **Teorias da Arte.** 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, LDA, 1988.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. 2ª Ed. **Cursos de Estética.** Edusp: São Paulo, 2001.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Editora Vozes Ltda.: Petrópolis, 1992.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e Auto (trans) formação Permanente de Professores. In: **Dialogus: Círculos Dialógicos, Humanização e Auto (trans) formação de Professores.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

HÕFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. Trad.: CHRISTIAN VIKTOR HAMM. VALERIO ROHDEN. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Textos escolhidos. (Col. Os Pensadores, V. XLVIII). São Paulo, Abril Cultural, 1983.

JUNIOR, NELSON DA SILVA; LIRIO, DANIEL RODRIGUES. A Recodificação pós-moderna da perversão. Sobre a produção do comportamento de consumo e sua gramática libidinal. IN: **Ágora: estudos em teoria psicanalítica**, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1516-14982006000100005#end02> . Acesso em: 03.mar.2017.

KANT. Immanuel. **Crítica da faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.

KANT. Immanuel. Crítica da Razão Pura**. Prefácio da Segunda Edição, 1787**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT. Immanuel. **Duas Introduções à Crítica do Juízo**. São Paulo: Iluminuras. n/d.

KANT. Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papirus, 2000.

LACOSTE, Jean. **A Filosofia da Arte***.* Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAGO, Clenio. **Experiência estética e formação**: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: PUCRS, 2011. 121f. (Tese Doutorado em Educação).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007.

LE GOFF, Jacques. **Em Busca da Idade Média.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LIMA, José Expedito Passos Lima. **A Estética entre saberes antigos e modernos na *Nouva Scienza* de Giambattista Vico.** São Paulo: EDUC, 2012.

LEONTIEV, D. A. Funções da Arte e Educação Estética. In: FRÓIS, J. P**. Educação Estética e Artística:** Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LOUREIRO, Robson. Adorno e o Pós-moderno. In: **ANPED.** 2011. Disponível: www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-3604-int.pdf. Acesso em: 01.abr.2017.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. In: **Educação & Sociedade,** 2007. Disponível:**<**http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-330&lng=en&nrm=iso>. Acesso em. 04.abr.2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Estética. La peculiaridad de lo estético. 2. Problemas de la mímesis**. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUKÁCS, G. As **bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, número 4. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências humanas, 1978.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoria da particularidade. Trad.: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Teles. **Didática do Ensino de Arte**: a língua do mundo – poetizar, fruir, e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad.: Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilizações brasileira, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte.** Trad.: Olinto Beckerman. São Paulo: Global editora, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura.** Trad. José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcante Yoshida. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad.: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATOS, Olgaria C. F. **Escola de Frankfurt:** luzes e sombras do Iluminismo. Moderna. São Paulo, SP: 1993.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação:** reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORAES, Alexandre Lara de. Sobre a Negatividade do Conceito de Indivíduo em Adorno: a resistência possível. In: **Psicologia USP**, 2006, 17(3), 127-144. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pusp/v17n3/v17n3a10.pdf*. Acesso em: 02.abr.2017.*

NEUSER, Wolfgang. A formação e o conceito de indivíduo na Renascença. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2011. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8666/6124 Acesso em: 01.dez.2017.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação:** formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, 2004.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. **A humanização da arte:** temas e controvérsias na filosofia. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **A experiência estética na educação da infância**: uma crítica no contexto da indústria cultural. Goiania: UFG. 2012. (Tese de Doutorado em Educação).

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Possibilidades da experiência estética na educação da infância:** uma proposta com leitura de imagens. Curitiba: Appris, 2014.

OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**: uma introdução histórica. São Paulo: Cultrix, 1978.

PALHANO, Angela Maria de Andrade. **Os Sentidos da Teoria Estética na Licenciatura em Artes Visuais.** Blumenau: FURB, 2014. (Dissertação de Mestrado).

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte.** Curitiba: SEED/PR, 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PASCAL, Blaise. **Do Espírito Geométrico**. São Paulo: Escala, 2006.

PELLIZZARI, Luizana. **Reflexões sobre uma experiência estética com arte contemporânea:** possibilidades educativas na formação de professores em artes visuais. Ponta Grossa: UEPG, 2006. (Dissertação Mestrado).

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PLATÃO. **A República.** Trad.: Carlos Alber Nunes. Belém: UFPA, 2000.

PLATÃO. Hípias Maior. In: _____. **Diálogos**. Trad.: Carlos Alber Nunes. Belém: UFPA, 2000.

PLATÃO. **Filebo.** Trad.: Carlos Alberto Nunes, Disponível em: http://br.egroups.com/group/acropolis/ Acesso em: 03.mar.2017.

PLATÃO. **O Banquete**. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2017.

PLOTINO. **Tratados das Enéadas**. São Paulo: Editora Polar, 2000.

PERIUS, Oneide. **Esclarecimento e dialética negativa:** sobre o além-do-conceito em Theodor Adorno. Passo Fundo: IFIBE, 2008.

PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação:** A Formação Cultural na Escola de Frankfurt. Rio de Janeiro: Editora VOZES, 1995.

PUCCI, B. **Adorno**: o poder educativo e o pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2008.

PUCCI, B.. **A Dialética Negativa enquanto Metodologia de Pesquisa em Educação:** Atualidades. In:Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.1, 2012.

Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum Acesso em: 03.mar.2017.

PUCCI, B.. Teoria da Semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). **A Educação Danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis: VOZES/São Carlos: Editora da UFSCar, 1997, p. 89-116.

PUCCI, B.. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. **In**: FRANCO, R. B.; GOERGEN, P.; PUCCI, B. (Orgs.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas: Alínea Editora, 2007, p. 141-152.

PUCCI, B.. Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. In: **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>. Acesso em 28 out. 2016.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 1999.

REALE, Giovanni; ANTISÉRI, Dário. **História da Filosofia:** De Nietzsche à Escola de Frankfurt. v. 6. São Paulo: Paulus, 2005.

RAMOS, Conrado. Consumismo e gozo: uma compreensão de ideologia entre T.W. Adorno e J. Lacan. In: **Psicol. USP** vol.19 no.2. São Paulo Apr./June 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000200006. Acesso em: 02.abr.2017.

SANTOS, Leonel Ribeiro. A concepção kantiana da experiência estética: novidades, tensões e equilíbrios. In: **Trans/Form/Ação**. Marília, v.33, n.2, p.35-76, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v33n2/v33n2a04.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

SCIACCA, M. **História da filosofia:** Do humanismo a Kant. Vol. II. São Paulo: Mestre Jou,1968.

SELVAGGI. Filippo. **Filosofia do Mundo:** Cosmologia Filosófica. São Paulo: Loyola, 1988.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética.** 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

TERRA, Ricardo R. Reflexão e sistema: as duas Introduções à Crítica do Juízo. In: TERRA, Ricardo. R.; FILHO, Rubens Rodrigues Torres. **Duas introduções à Crítica da faculdade do juízo**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S**. Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução CEPE N 001, de 23 de Fevereiro de 2015.** Ponta Grossa: UEPG, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIANA, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** 2011. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5478. Acesso em: 25.mar.2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA ACADÊMICOS DO 4º ANO DE 2018 DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR

Questionário: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

1. Você Concorda?
A) ( ) Sim. B) ( )Não.

2. De que turma você é:
A. ( ) Primeiro ano (ano de ingresso) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UEPG).
B. ( ) Quarto ano (ano de conclusão) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UEPG).

3. O que você entende por estética?
A. Uma reflexão filosófica.
B. Uma reflexão sobre a aparência enquanto beleza do sujeito e/ou do objeto.
C. Uma reflexão sobre a subjetividade.
D. Uma reflexão sobre a aparência do sujeito.
E. Uma reflexão sobre os padrões sociais acerca do belo.
F. Uma reflexão sobre a sensibilidade.

4. Defina o que é um objeto artístico.
A. Um fruto da subjetividade do artista.
B. Um objeto capaz de despertar um sentimento em quem o interpreta.
C. Um objeto capaz de modificar o sentimento de quem o interpreta, enquanto uma experiência estética.
D. Um objeto a partir do qual o artista expressa a sua intencionalidade.
E. Um objeto que é belo/agradável aos sentidos.
F. Um objeto que não apresenta outro fim senão ser ele mesmo "arte".

5. Como você define experiência estética?
A. Pode ser um meio pelo qual o sujeito percebe a si mesmo e seu entorno.
B. Pode ser um meio promoção de atividades (artísticas) que privilegiassem o processo reflexivo.
C. Pode ser uma atividade centrada na percepção sensível.
D. Pode ser uma possibilidade de compreensão do mundo a partir da percepção de cada sujeito.
E. Pode ser o meio pelo qual o sujeito desenvolve experiências artísticas transformadoras
F. Pode ser o meio pelo qual o sujeito, por meio da arte, oportuniza o desenvolvimento de posturas reflexivas.

6. São desenvolvidas atividades estéticas no curso? Se sim, quais e como são realizadas? Se não, o que tem a considerar sobre?

_____
_____
_____

7. Como essas atividades estéticas contribuem para o seu processo formativo?

8. Descreva uma atividade que foi desenvolvida com sua turma e que você considera como uma atividade estética.

9. Você considera importante a experiência estética, por meio da arte, para o desenvolvimento de uma atitude estética reflexiva na formação de professores em Artes Visuais?

10. Como você considera a relação entre experiência estética e atitude reflexiva?

11. Caracterizando o processo de transformação do acadêmico em formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como você considera as atitudes reflexivas proporcionadas pela experiência estética?

12. Você, enquanto acadêmico em formação no Curso de Licenciatura em

Artes Visuais, dialoga com a sua própria obra de arte?
A. ( ) Sim. B. ( ) Não.
C. ( ) Nunca pensei nisso. D. ( ) Acho desnecessário.

13. Quando e como a sua produção artística contribui para a sua formação (futuro professor de Artes Visuais)?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

14. Você considera que a obra artística pode proporcionar conhecimento conceitual?
A. ( ) Sim. B. ( ) Não. C. ( ) Talvez.
D. ( ) Esporadicamente. E. ( ) Nunca.

15. "A formação estética pode despertar a sensibilidade, a percepção do mundo interior e exterior e, portanto, ela deve ser desprovida de interesses imediatos e de finalidades utilitaristas. Por isso, deve se voltar para o aperfeiçoamento os sentidos durante o processo formativo, dando significado à experiência estética". Você concorda com essa afirmativa?
A. ( ) Sim. B. ( ) Não.

16. Deixe seu comentário sobre o questionário. Ele proporcionou uma reflexão sobre a sua formação?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE B: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICOS 4º ANO DE 2018 DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@*uegp.br*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

PREZADO (A) ACADÊMICO (A) DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – UEPG/PR

Eu, DONIZETI PESSI, portadora do RG 13.158.802-0, doutorando na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós–Graduação em Educação – PPGE/UEPG/PR, residente na Rua Antônia Buturi Necatschalon, Nº 1522, Bairro Colônia Dona Luíza, Ponta Grossa-PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado "**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS",** da UEPG/PR", com o objetivo geral de: analisar a experiência estética à atitude estética, para uma educação estética em Artes Visuais, na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como possibilidade de formação de uma racionalidade crítica da arte e estética para a transformação da sociedade. E objetivos específicos: Retomar na história as teorias da estética e da arte sob a perspectiva da dialética negativa por meio de uma investigação de forma não linear dessas teorias; Compreender os conceitos e concepções de experiência, experiência estética e atitude estética reflexiva no que concerne à uma estética crítica para o desenvolvimento do pensamento cognitivo acerca das Artes Visuais na formação de professores; Interpretar a experiência estética espontânea e a atitude estética reflexiva na formação de professores da Licenciatura em Artes Visuais, e como esse processo constitui autonomia para a docência.

Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora a Prof.a Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Você será solicitado a responder um questionário sobre a avaliação do ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente para fins desta pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa
Nome:_____
RG:_____
Endereço:_____
Fone:_____

Assinatura do pesquisador responsável
DonizetiPessi

Orientadora
Prof.aDra. Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108- e-mail: seccoep@*uegp.br*

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição da identidade dos participantes no questionário. Quanto aos benefícios você estará colaborando para se refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos da experiência estética e da atitude estética reflexiva na formação e professores no Curso de Licenciaturas em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que o (a) Sr. (a) tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M - Sala 100 - Campus Universitário CEP: 84030-900 - Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento se segunda a sexta das 8h às 12h.

O (a) Sr. (a) tem o direito de ser mantido (a) informado (a) sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: donizetipessi@hotmail.com ou pelo telefone (42)99982-4276.

_____ _____

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura pesquisador responsável
Nome:_____ Ana Luiza Ruschel Nunes
RG: _____ _____
Fone:_____ DonizetiPessi
Endereço:_____

Ponta Grossa, _____de _____2018.

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108- e-mail: seccoep@*uegp.br*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo: **"A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS"** no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR.

Comuniquei ao doutorando Donizeti Pessi e à Profa Drª Ana Luiza Ruschel Nunes, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do (a) participante da pesquisa e outro do pesquisador.

_____ _____

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura pesquisador responsável

Nome:_____ Ana Luiza Ruschel Nunes

RG :_____ _____

Fone:_____ DonizetiPessi

Endereço:_____

Ponta Grossa, _____de _____2018.

APÊNDICE C: SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS, DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR

Para o Coordenador e colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais
Prof. Dr. Nelson da Silva Junior.
UEPG/PG/PR

Assunto: Solicitação do Curso de Licenciatura em Artes Visuaispara pesquisa e outras questões

Eu Donizeti Pessi, acadêmica do Curso de Doutorando em Educação- PPGE/PR, CPF: 005.881.676-30, RG: 13.158.802-0, e ANA LUIZA RUSCHEL NUNES, professora/orientadorado Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG/PR, CPF: 480.385.550-15 e RG: 10.196.783-24, conforme a Ética na pesquisa estamos solicitando a autorização do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, para a pesquisa intitulada: **"A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS",** no Curso de Licenciatura em Artes Visuais,e sendo assim, gentilmente solicitamos, o que segue abaixo:

1- Aplicação de questionário para os acadêmicos do 4 º ano de 2018.

2- Solicitar o uso de algumas imagens de trabalho/obra de arte de alunos, fotos do espaço físico do curso.

Observamos que a pesquisa está registrada na Plataforma Brasil, e esta sendo avaliada na COEP/UEPG/PR. Referente a entrevista e questionário, não serão usados os nomes da identidade original dos acadêmicose sim serãoutilizados nomes fictícios, ou caracterizando como A1- (ACADÊMICO 1), e assim por diante. Os nomes originais dos sujeitos/ informantes não serão usados em hipótese nenhuma.

Sendo assim, nós nos comprometemos em utilizar esses documentos, imagens de fotografia para aprofundamento de pesquisa e os resultados serão também veiculados através de capítulo de livros, livros e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos em congressos e afins.

Ainda, por uma questão ética na pesquisa solicito o uso da identidade do Curso, uma vez que a pesquisa está inserida no contexto da UEPG/PR.

Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelos e-mails: Donizeti Pessi , e-mail: donizetipessi@hotmail.com e tel: (42) 9982-4276 e/ou pelo telefone Profa Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, contato: (42) 3235.3108 e /ou celular: 99993.3031.

Atenciosamente,

Donizeti Pessi	Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes
Doutorando do PPGE/UEPG/PR	Orientadora do PPGE/UEPG/PR

APÊNDICE D: SOLICITAÇÃO À PROGRAD/UEPG/PR DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS PARA PESQUISA

A PROGRAD/ DIRETORIA DE ENSINO

Assunto: Solicitação de documentos oficiais, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, para pesquisa.

Eu, DONIZETI PESSI, portador do RG 13.158.802-0, DOUTORANDO EM EDUCAÇÃO da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua Antonia Buturi Necatschalon, 1522, Bairro Colônia Dona Luiza, na cidade de Ponta Grossa/PR estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado "**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, A ATITUDE ESTÉTICA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS",** com o objetivo de: analisar a experiência estética à atitude estética, para uma educação estética em Artes Visuais, na formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UEPG/PR), como possibilidade de formação de uma racionalidade crítica da arte e estética para a transformação da sociedade. Nesse trabalho de pesquisa tenho como orientadora Profa Dra ANA LUIZA RUSCHEL NUNES, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Assim sendo, venho por meio desta solicitar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, o Programa da Disciplina de Estética e Filosofia da Arte para que possa desenvolver tal projeto de pesquisa.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos para aprofundamento de pesquisa e os resultados serão também veiculados através de capítulo de livros, livros e artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Ainda, por uma questão ética na pesquisa solicito o uso da Instituição, uma vez que a pesquisa está inserida no contexto da UEPG/PR.

Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: donizetipessi@hotmail.com ou pelo (42)99982-4276.

_____

DONIZETI PESSI — Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes

RA4100115008001 — ORIENTADORA

APÊNDICE E: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: A Experiência Estética e a Atitude Estética Reflexiva na Formação de Professores em Artes Visuais

Pesquisador: Donizeti Pessi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99995318.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.991.274

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A Experiência Estética e a Atitude Estética Reflexiva na Formação de Professores em Artes Visuais. A pesquisa está estruturada de acordo com os objetivos propostos de acordo com o projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a experiência estética e a atitude estética, para uma educação estética em Artes Visuais, na formação de professores no Curso de

Licenciatura em Artes Visuais, como possibilidade de formação de uma racionalidade crítica da arte e da estética para a transformação da

sociedade.

Objetivo Secundário:

Retomar na história as teorias da estética e da arte sob a perspectiva da dialética negativa por meio de uma investigação de forma não linear dessas

teorias; Compreender a relação entre os conceitos e concepções de experiência, experiência estética e atitude estética reflexiva no que concerne à

uma estética crítica para o desenvolvimento do pensamento cognitivo acerca das Artes Visuais na formação de professores; Interpretar as vivências

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br



na passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores da Licenciatura em Artes Visuais, e como
esse processo constitui autonomia para a docência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos pode-se considerá-los a partir da não adesão dos sujeitos-participantes (acadêmicos do primeiro e quarto anos do Curso de
Licenciatura em Artes Visuais da UEPG/PR) ao questionário aplicado. Ou seja, se esses sujeitos não se dispuserem a responder o questionário. De
mais, não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição
da identidade dos participantes no questionário.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, esses se voltam à formação de professores em Artes Visuais, considerando a necessidade de formação estética a partir da
passagem da experiência estética à atitude estética reflexiva necessária para que o futuro agir docente seja igualmente um agir artístico, de modo
que o futuro professor contribua efetivamente para uma nova educação dos sentidos e da sensibilidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Se é possível propor e organizar uma hipótese à pesquisa, essa se apresenta referente aos resultados que se pretendem com entendimento da
Educação Estética em Artes Visuais a partir da constituição subjetiva da experiência estética como catarse (onde se verifica se houve ou não
apreensão e conhecimento), bem comoA presente pesquisa tem como objeto a passagem entre a experiência estética e a atitude estética reflexiva da obra de arte, na formação de
professores de Artes Visuais. Esse objeto apresenta-se ainda com a seguinte problemática: qual o ponto de partida e chegada da experiência
estética e/ou da atitude estética, e quais as suas implicações no processo cognitivo para além da técnica, na análise/leitura da obra de arte visual,
como conhecimento e como expressão humanizadora da arte, e na direção da educação emancipadora na formação de professores em Artes
Visuais? Apresenta como objetivo maior analisar a experiência estética e a atitude estética, para

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

uma educação estética em Artes Visuais, na
formação de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como possibilidade de formação de uma racionalidade crítica da arte e da
estética para a transformação da sociedade. Esta relação será balizada pelos fundamentos teórico-estéticos, na perspectiva metodológica da Teoria
Crítica com a abordagem da dialética negativa com caráter de estudo de caso. A partir do objetivo maior foram elencados os seguintes objetivos
específicos: Retomar na história as teorias da estética e da arte sob a perspectiva da dialética negativa por meio de uma investigação de forma não
linear dessas teorias; Compreender a relação entre os conceitos e concepções de experiência, experiência estética e atitude estética reflexiva no
que concerne à uma estética crítica para o desenvolvimento do pensamento cognitivo acerca das Artes Visuais na formação de professores;
Interpretar as vivências na passagem da experiência estética espontânea à atitude estética reflexiva na formação de professores da Licenciatura em
Artes Visuais, e como esse processo constitui autonomia para a docência a atitude estética reflexiva, na formação de professores em Artes Visuais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar relatório final ao termino da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1219598.pdf	19/10/2018 13:20:44		Aceito
Outros	Prograd.docx	29/09/2018 10:29:42	Donizeti Pessi	Aceito
Outros	Cronograma.docx	29/09/2018 10:27:16	Donizeti Pessi	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 2.991.274

Outros	CursodeArtesVisuais.docx	29/09/2018 10:26:37	Donizeti Pessi	Aceito
Outros	Questionario.pdf	29/09/2018 10:16:36	Donizeti Pessi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	29/09/2018 10:10:21	Donizeti Pessi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.docx	28/09/2018 16:02:11	Donizeti Pessi	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	28/09/2018 16:00:20	Donizeti Pessi	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PONTA GROSSA, 30 de Outubro de 2018

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

APÊNDICE F: Ementa e Bibliografia Básica da Disciplina de Éstética e Filosofia da Arte do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa

ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARTE - 34 horas

Ementa: A arte como objeto de reflexão filosófica. A relação entre Arte e Filosofia na História da Filosofia e da Arte. Problemas atuais da Estética e das Artes Visuais. Estética e Educação.

Bibliografia Básica:

ARGAN, G. C. Arte e Crítica de Arte. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

BAYER, R. História da Estética. Lisboa: Editorial Estampa, 1995. D

UARTE, R. O belo autônomo: textos clássicos de estética. Belo Horizonte: UFMG, 1997. FISCHER, E. A necessidade de arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. GOMBRICH, E. Arte e Ilusão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NUNES, B. Introdução à filosofia da arte. São Paulo: Ática, 1997.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VÁSQUEZ, A. S. Convite à estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. WOLFFLIN, H. Conceitos Fundamentais de História da Arte. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

APÊNDICE G: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR

RESOLUÇÃO CEPE Nº 001, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2015.

APROVA NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS, DA UEPG.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias;

CONSIDERANDO o expediente protocolado sob nº 09519 de 18.06.2014, que foi analisado pela Câmara de Graduação, através do Parecer deste Conselho nº 089/2014;

CONSIDERANDO a aprovação plenária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, datada de 09.12.2014, eu, Reitor, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1º Fica aprovado o Novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na conformidade dos **Anexos I, II e III**, que passam a integrar este ato legal.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 1º de janeiro de 2015.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

Dê-se Ciência e Cumpra-se.

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas
REITOR.

PROJETO PEDAGÓGICO – LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

1.2 CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

	número		dia	mês	ano
Criado pela Resolução UNIV	25	de	16	09	2002
Reconhecido pelo Decreto Estadual	3595	de	14	10	2008
Publicado no Diário Oficial do Estado	7827	de	14	10	2008
Complementação do Reconhecimento Decreto Estadual	5108	de	14	07	2009
Publicado no Diário Oficial do Estado	8013	de	15	07	2009
Decreto de Renovação do Reconhecimento	5243	de	13	07	2012
Publicado no Diário Oficial do Estado	8754	de	13	07	2012

1.3 TÍTULO: LICENCIADO EM ARTES VISUAIS

1.4 CARGA HORÁRIA:

	Horas
Formação Básica Geral	**1343**
Disciplinas-Prática enquanto componente curricular	**408**
Formação Especifica Profissional	**850**
Diversificação ou Aprofundamento	**119**
Estágio Curricular Supervisionado	**408**
Atividades Complementares	**200**

1.5 CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.328 (Três mil, trezentas e vinte e oito) horas

1.6 DURAÇÃO:

Mínima: 4 anos Máxima: 6 anos

1.7 TURNO DE OFERTA:

	Matutino	X	Vespertino
	Integral		Noturno

1.8 LOCAL DE FUNCIONAMENTO:

	Campus Central - Ponta Grossa
X	Campus em Uvaranas - Ponta Grossa
	Campus _____

1.9 REGIME: Seriado Anual (x)

Semestral ( )

1.10 NÚMERO ATUAL DE VAGAS:

Vestibular de Inverno	-
Vestibular de Verão	18
Processo Seletivo Seriado – PSS	6
Total de Vagas	24

1.11 CONDIÇÕES DE INGRESSO*:

X	Concurso vestibular
X	Processo Seletivo Seriado(PSS)
	Transferência
X	Outra (qual) –portador de diploma de curso superior

*Obs.: para qualquer modalidade de ingresso será necessário o **Teste de Habilidade Específica (THE) – Artes Visuais.** O THE será aplicado no dia seguinte ao término do Concurso Vestibular, e tem por finalidade determinar se o aluno possui a necessária aptidão para o curso. Os candidatos considerados aptos no Concurso Vestibular e no T. H. E. poderão ingressar no curso. Compreende prova específica de conhecimentos teóricos e prova de conhecimentos práticos das Artes Visuais, procurando aferir as capacidades e habilidades dos candidatos neste campo do saber. (Resolução CEPE nº 079 de 10/08/2006).*

1.12 PERCENTUAL CANDIDATO/VAGA NOS TRÊS ÚLTIMOS CONCURSOS VESTIBULARES:

ANO	TURNO	CAMPUS	VAGAS	Nº DE INSCRIÇÕES	CANDIDATO/ VAGA
2012	V	Uvaranas	15	69	4,600
2011	V	Uvaranas	15	61	4,067
2010	V	Uvaranas	15	76	5,067

PERCENTUAL CANDIDATO/VAGA NOS TRÊS ÚLTIMOS PROCESSOS SELETIVOS SERIADOS:

ANO	TURNO	CAMPUS	VAGAS	Nº DE INSCRIÇÕES	CANDIDATO/ VAGA
2012	V	Uvaranas	05	16	3,200
2011	V	Uvaranas	05	17	3,400
2010	V	Uvaranas	05	12	2,400

1.13 LEGISLAÇÃO BÁSICA:

O projeto está em consonância com as Legislações referente à Formação do Professor, Habilitação Específica de área e Institucional.

Educação Ambiental

- Lei 17505 de 11 de janeiro de 2013 – Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências.

Formação do Professor

- LDB nº 9394/1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Resolução CNE-CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE-CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Habilitação Específica de Artes Visuais

- Parecer CNE/CES nº 280/2007, de 06 de dezembro de 2007 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura.
- Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

Legislação Institucional

- Resolução UNIV nº 01 de 4 de maio de 2012 – homologa a Portaria R. nº 468 de 20 de dezembro de 2011, que aprovou as Normas Gerais para a Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presencial e a Distância da UEPG.
- Resolução UNIV nº 45 de 18/12/2012 – altera o Art. 23 das Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presencial e a distância da UEPG, homologadas pela Resolução UNIV. nº 1/2012.

- Resolução CEPE Nº 006, de 13 de fevereiro de 2007- Aprova regulamento de disciplina articuladora dos cursos de Licenciatura da UEPG.
- Resolução CEPE Nº 046, de 11 de setembro de 2013 - Aprova regulamento geral de estágios curriculares dos cursos de licenciaturas presenciais, da UEPG.

1.14RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO:

A Comissão Permanente de Avaliação da UEPG realizou, até a presente data, três importantes avaliações, junto ao corpo discente e docente, em 2009 e junto aos egressos em 2011, as quais, sinteticamente, apresentamos a seguir, destacando que, segundo a própria CPA (2009, p.06):

> O Projeto de Avaliação dos Cursos de Graduação foi planejado de modo atender as especificidades dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, particularmente de seu desenvolvimento curricular, levando em consideração diferentes dimensões, fontes e formas de tratamento dos dados. Adotou-se uma postura de avaliação assentada na teoria naturalista/crítica, em todas as fases do projeto: definição das dimensões a serem avaliadas, a elaboração dos instrumentos, criação do sistema informatizado, a sensibilização e mobilização da comunidade acadêmica, a participação de docentes e discentes, e envolvimento dos órgãos superiores da UEPG.

A coleta de dados foi amostral, optando-se pelo processo de amostragem aleatória proporcional ao número de alunos matriculados em cada curso e ao número de docentes atuantes no ano letivo de 2009, no curso.

A avaliação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, realizada entre 01 de junho e 30 de agosto de 2009, contou com a participação de 22 acadêmicos, de um total de 67 aptos, o que representou 32,84% de participação e 5 professores, de um total de 18 aptos, o que representou 27,78%. O processo avaliativo pelo qual o curso passou foi o primeiro desde sua implantação em 2002, pela Resolução UNIV nº 25 de 16 de setembro de 2002, quando da realização do 1º Vestibular da Universidade Estadual de Ponta Grossa para o Curso de Licenciatura em Artes com ênfase em Artes Visuais. A Resolução UNIV nº 33 de 12 de dezembro de 2003, altera a denominação do Curso de Licenciatura em Artes com ênfase em Artes Visuais para Licenciatura em Artes Visuais. A Resolução CEPE nº 240, de 22 de dezembro de 2008, altera o Projeto Pedagógico do Curso, com efeitos retroativos a 1º de janeiro de 2008. Este quadro do curso se torna fundamental para o entendimento do processo avaliativo em questão. Entre os acadêmicos que participaram da pesquisa, 60,83% consideram o Currículo e o Projeto Pedagógico, muito bom ou bom, deixando clara a necessidade de pequenos ajustes. Entre os docentes participantes os conceitos de bom e muito bom somam 38,66%. Para 23,77% dos discentes participantes da pesquisa e 49,33% dos professores pesquisados, o Projeto Pedagógico necessita de melhorias, porém, prevalecem as boas características. Portanto, podemos considerar que 84,60% dos participantes, apontaram que o curso de Artes Visuais apresenta um Currículo e um Projeto Pedagógico, no mínimo satisfatório. Um percentual de 10,48%dos discentes e 12% dos docentes participantes da pesquisa consideram que o Projeto Pedagógico e o Currículo do Curso apresentam, predominantemente, características que devem ser reconsideradas para melhoria do Curso. Já 4,88% do corpo discente participante, consideram que as questões propostas na avaliação não se aplicam ao Curso de Artes Visuais ou alegam desconhecimento para responder as questões. Para 63,63% dos acadêmicos pesquisados, a dimensão cultural presente no Curso de Artes Visuais, teve conceito bom e muito bom, ou seja, a maioria das características que compõe esta categoria da investigação são, no mínimo, boas, sobrepondo-se as possíveis falhas que o curso possa apresentar; entre o corpo docente parti

cipante este conceito representa 38,32%. 20,90% dos discentes pesquisados e 48,33% dos docentes avaliaram este item como razoável, ou seja, consideraram que o curso apresenta mais características boas que falhas e que em alguns aspectos, a dimensão cultural do curso deve ser melhorada. Para um montante de 12,27% de acadêmicos e 13,33% de professores que participaram da pesquisa, as características da dimensão cultural do curso, são consideradas negativas e 3,17% do corpo discente participante, consideraram que as questões propostas na avaliação não são aplicáveis ao curso ou desconhecem os aspectos abordados na avaliação.

Entre os discentes que participaram da pesquisa, 69,68% consideram a relação Ensino-Aprendizagem, muito boa ou boa, porém, com a necessidade de alguns pequenos ajustes. Já entre os docentes, este índice foi de 63,33%. Para 21,21% dos acadêmicos participantes da pesquisa, o item Ensino-Aprendizagem necessita de melhorias, porém as boas características desse item prevalecem sobre os possíveis problemas. Entre os professores que compartilham da mesma opinião que os acadêmicos, o índice foi de 36,66%. Um percentual de 6,06% dos 22 discentes participantes da pesquisa considera que a relação Ensino-Aprendizagem do curso é insatisfatória e que as características negativas predominam neste item. Já entre os professores o percentual foi nulo. Para 3,02% dos discentes as questões propostas na avaliação não se aplicam ao curso de Artes Visuais ou alegam desconhecimento para responder as questões. Entre os acadêmicos 68,17%, avaliaram o nível de dedicação discente para com sua formação inicial, como bom ou muito bom. 23,48% dos discentes consideraram esse nível apenas razoável e 5,3% consideraram o nível insatisfatório. Para 3,03 % dos discentes pesquisados a dimensão avaliada não se aplica. Nenhum dos discentes participantes disse ter desconhecimento sobre o item avaliado. Entre os professores pesquisados, 20% consideram que o nível de dedicação dos acadêmicos com a formação inicial, é bom e 55% considera apenas razoável, enquanto 25% acham que este nível é insatisfatório. Nenhum dos professores considerou que a questão não se aplicava ao curso ou que desconhecia estes aspectos na avaliação.

Entre os acadêmicos pesquisados, 42,64%, consideram a gestão pedagógica do curso, boa ou muito boa, enquanto entre os professores este índice foi de 24%. A gestão pedagógica foi considerada razoável por 24,12% dos acadêmicos e por 37,33% entre os docentes participantes. Insatisfatório foi o conceito dado por 21,67% dos acadêmicos e 37,33% dos professores. 6,29% dos acadêmicos pesquisados e 1,33% dos docentes pesquisados consideraram que as questões abordadas não se aplicam ao curso de Artes Visuais, enquanto 5,24% dos discentes apontaram desconhecimento sobre o aspecto da organização e gestão no processo de avaliação. Ao serem indagados sobre o desenvolvimento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, desenvolvidas pelo curso de Artes Visuais, 68,74% dos acadêmicos consideraram esse item como bom ou muito bom, ou seja, as características que compõe este quesito são muito boas ou boas, suplantando as falhas não significativas, quando da existência destes. Já para os professores participantes, 41,05% consideraram esse item bom ou muito bom. 15,34% dos estudantes consideram razoável o desenvolvimento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do curso de Artes Visuais, enquanto 48,42% dos professores atribuíram ao curso este mesmo conceito. Classificaram o curso como Insatisfatório, 8,52% dos 23 acadêmicos e 10,52% dos docentes. Ainda, para 0,56% dos discentes pesquisados, a dimensão avaliada não se aplica ao curso e 6,81% dos acadêmicos acusaram desconhecimento sobre este aspecto da avaliação.

Entre o corpo discente que participou da pesquisa, 62,49% dos pesquisados, consideraram que em relação ao Contexto Externo do Curso, este se apresenta bom ou muito bom. No corpo docente este índice foi de 40% para bom ou muito bom. Já, 18,75% dos acadêmicos participantes e 35% dos docentes pesquisados, consideraram este item razoável, o que significa que as boas características têm um peso maior que as possíveis falhas do curso. Para 10,79% do corpo discente pesquisado e 25% dos professores participantes, o conceito atribuí-

do foi insatisfatório, considerando-se, nesse caso a predominância de características negativas no curso. Nenhum acadêmico ou docente pesquisado considerou que a questão avaliada não se aplicava ao curso de Artes Visuais e 7,95% dos acadêmicos participantes disseram desconhecer o aspecto avaliado, ou seja, o contexto externo ao curso. Em relação ao item Desempenho Acadêmico, 31,8 % dos acadêmicos pesquisados e 33,33% dos docentes que participaram da pesquisa, consideraram este como bom ou muito bom, demonstrando que mesmo quando ocorrem falhas no curso, estes não são significativos. Para 18,18% do corpo discente participante e 40% dos professores pesquisados o desempenho acadêmico é razoável, denotando-se a necessidade de melhoras. Já, 10,6% dos acadêmicos e 26,66% dos professores pesquisados, consideraram insatisfatório o desempenho acadêmico no curso de Artes Visuais. Para 3,78% dos discentes pesquisados, a dimensão avaliada não é aplicável ao curso, enquanto 35,6% desse mesmo grupo informaram desconhecer o aspecto pesquisado.

Para 22,72% do corpo discente pesquisado considerou como bom e muito bom os resultados de avaliações internas e externas, enquanto que 15% do corpo docente que participou da pesquisa atribuem os mesmos conceitos para esta dimensão. Entre os acadêmicos pesquisados, 6,06%, consideraram os resultados de avaliações, razoável, enquanto entre os professores, 20% atribuíram o mesmo conceito. Nenhum integrante do corpo discente considerou este item insatisfatório, enquanto entre os professores pesquisados este item chegou a 10%. Para 4,54% dos discentes e 30% dos docentes 24 pesquisados, este item não se aplica ao curso e 66,66% dos discentes e 25% dos docentes desconhecem o aspecto solicitado na avaliação. Para os acadêmicos, a falta de professores surge como um dos principais problemas enfrentados pelo curso, na época da avaliação; momento este que também gerava nos mesmos a preocupação com o reconhecimento do curso, sanado logo após o término da pesquisa, quando este foi reconhecido. Alguns questionamentos sobre aquisição de materiais para desenho e pintura são colocados pelo corpo discente, porém, é de competência dos acadêmicos o provimento de tais materiais para aulas como Desenho, Pintura, Escultura, entre outras. Quanto ao espaço físico, também constante nas inquietações dos acadêmicos, o mesmo foi prontamente sanado com a transferência do curso para instalações próprias, no Campus Uvaranas, que passou a oferecer à comunidade acadêmica, laboratório específico de Informática, ateliês de Escultura e Pintura, sala de Desenho, Anfiteatro, amplas salas de aula, equipadas com laboratório com equipamentos multimídia e internet wireless.

Entre as mudanças de ementa que o curso sofreu, desde sua implantação, a disciplina de Produções Artísticas do 1º ano, que oferecia entre seus conteúdos, aulas de Dança, Teatro e Música, foi alterada em 2008, retirando-se as aulas específicas a fim de se preservar as especificidades do curso de Artes Visuais, dando-se prioridade para as Artes Visuais e os possíveis diálogos com as demais linguagens. Como o curso seguia uma linha inicial, na qual, equivocadamente, os acadêmicos entendiam como uma formação polivalente para as Artes Visuais, o Teatro, a Dança e a Música; uma ideia que passava a ser reforçada, quando ao assumir aulas na Rede Pública de Ensino e mesmo na Rede Privada, o então profissional se sentia na obrigação de trabalhar as quatro linguagens. Desta forma, optou-se pela readequação da ementa, sanando a falta de professores específicos de teatro e dança e alinhando o currículo do curso com as propostas atuais de formação do docente em Artes Visuais. Essa medida ainda está em processo de assimilação por parte do corpo discente, que ainda encontra nas escolas uma cultura de ensino de arte polivalente. Tanto nas manifestações do corpo discente, quanto do corpo docente, podemos observar que estas acontecem a partir das carências e necessidades de um curso ainda jovem, que, além da busca de uma identidade curricular e institucional, enfrenta as dificuldades das políticas públicas para contratação de professores, em especial os efetivos. Muitos dos acadêmicos que ingressam no curso, o fazem desejando estar num bacharelado e não numa licenciatura, o que marca profundamente, na maioria dos casos, a formação didático-pedagógica desses acadêmicos.

Do período de realização da pesquisa até a análise destes dados, o Curso de Artes Visuais, passou por mudanças decisivas na sua estrutura: a mudança para um espaço físico próprio; a formação do Departamento de Artes (Artes Visuais e Música); contratação de professores colaboradores; concurso para professores efetivos; amadurecimento relacional do quadro docente; maior comprometimento do corpo docente com o curso; incorporação de disciplinas que pertenciam a outros departamentos, ampliando e intensificando o diálogo curricular do curso; incentivo à pesquisa e à extensão, a partir de programas como PIBIC, PROVIC, PIBID, Universidade Sem Fronteiras, entre outros; participação efetiva de docentes e discentes em eventos de fomento à pesquisa e à extensão, tais como CONEX, EPUEPG, EAIC, ENREFAEB, CONFAEB, EALIC, Fórum das Licenciaturas, ANPED, ANPAP, entre outros; alto índice de participação junto à comunidade, por meio de oficinas, workshops, exposições, entre outros. Alguns indicadores apontam para a consolidação do curso, tais como: a relação estabelecida com o Núcleo Regional de Ensino; a inserção do egresso no mercado de trabalho regional; a relação do curso com os egressos; o preenchimento do número de vagas ofertadas no concurso vestibular; o perfil jovem do acadêmico ingressante; a assessoria para implantação de novos cursos na UNIOESTE e UEM.

A avaliação institucional realizada, junto a egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, ocorreu no ano de 2011 e contou com a participação de 22 egressos, oriundos das turmas formadas em 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010. O instrumento institucional de avaliação apresentou questões abertas, questões fechadas e questões semiabertas, divididas em grupos que permitiram levantar o perfil, a atuação profissional e a formação na graduação dos egressos. Entre os levantamentos feitos podemos destacar alguns itens, tais como:

- quanto à expectativa dos egressos em relação ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais - ao concluir o curso de graduação, apenas um dos participantes (4,55%) considerou que essas expectativas não foram atendidas, sendo que a maioria considerou que foram atingidas e até mesmo superadas;
- quanto às dificuldades entrentadas pelos egressos no mercado de trabalho, em relação à formação recebida no curso, foram apontadas como principais causas o distanciamento da formação em relação às necessidades da atuação profissional (27,27%) e a defasagem teórico-metodológica do currículo do curso (18,18%), o que converge para questões, possivelmente, ligadas ao currículo do curso;
- quanto à área de atuação, a maioria dos participantes declarou que atuava numa área vinculada diretamente à área de graduação como empregados (68,18%) e outra parcela como autônomos (9,09%), também vinculada à sua área de formação; apenas um dos entrevistados atua fora da área de formação, por escolha pessoal. A maioria (81,82%) dos participantes declarou ter ingressado no Serviço Público, municipal, estadual ou federal;
- quanto ao tempo que levaram entre a conclusão do curso e a inserção no mercado de trabalho - 78% dos participantes responderam que estavam empregados em no máximo 1 (um) ano decorrido;
- quanto à pós-graduação, 4 (quatro) participantes declararam estar cursando especialização, 12 (doze) já haviam feito, 2 (dois) estavam fazendo mestrado, 1 (um) já tinha mestrado e estava fazendo doutorado e 6 (seis) não estavam fazendo nenhum tipo de pós-graduação, porém, pretendiam fazer.

Uma das questões abertas da pesquisa solicitava sugestões do egresso em relação à organização curricular do curso concluído, visando melhoria na preparação à inserção profissional na sua área de atuação. Na sequência apresentamos um texto que integra as respostas literais dos participantes. Houve sugestão de um participante (5,0 %), para se oferecer a formação polivalente exigida pelo Estado do Paraná, na impossibilidade, que o curso assumisse uma postura ativa no sentido de se opor a esta exigência. Esta tem sido uma atitude corrente

no curso, desde sua última reformulação, quando disciplinas que contemplavam outras linguagens foram extintas da grade curricular. Foi proposta também a criação de um laboratório específico para Gravura, a qual, na próxima proposta curricular, vigente a partir de 2014, deixa de ser conteúdo e passa a ser disciplina. 10% dos participantes apontaram a necessidade da ampliação do quadro de professores efetivos. 25% dos participantes observaram que as disciplinas devem levar em consideração a relação prática dos conteúdos referentes ao ensino na escola, pensando nas adaptações e inclusões, assim como o debate sobre temas e assuntos que envolvam a integração e a tolerância, levando em conta a origem e os saberes do aluno, como fatores relevantes para a formação crítica deste aluno, ou seja, um currículo que aproxime mais a universidade da realidade das nossas escolas. 5% dos participantes apontaram a necessidade da formação de uma biblioteca adequada às reais necessidades do curso, bem como, um ementário que responda às necessidades do mundo contemporâneo. Um dos participantes aponta que a prática em sala de aula é totalmente insuficiente para dar-lhe condições de uma boa atuação ao ser inserido no contexto escolar e outro sugere que seja incluída uma disciplina referente à Educação não formal, isto é, o ensino de arte através de Galerias, Museus e eventos culturais, bem como, formação de público. Neste aspecto, um participante sugeriu que seja contemplado o estudo de materiais alternativos e a reflexão sobre o papel do professor. Um participante da pesquisa diz acreditar que o curso de Licenciatura em Artes Visuais ainda é muito jovem, assim, apresenta um crescimento gradual, moldando-se à necessidade do mercado de atuação. Outro participante complementa dizendo crer que uma boa licenciatura necessita de aulas didáticas, práticas e pedagógicas, organizadas de forma a viabilizar um conhecimento crescente - sua sugestão refere-se às disciplinas de Estágio, as quais, imagina ele, devem ser agregadas aos dois últimos anos do curso, para que assim, os acadêmicos possam levar até a sala de aula, todo o conhecimento adquirido nos dois primeiros anos de formação. Esta observação, apesar de importante, não fica clara, pois, as disciplinas de Estágio Supervisionado ocorrem, nos dois últimos anos do curso.

A pesquisa realizada em 2011 aponta problemas e situações que vem sendo debatidas e trabalhadas no curso, desde a sua implantação em 2003, em especial, relacionadas à questão da polivalência e à relação entre teoria e prática. Esse debate instaurado no curso, referente à polivalência e à relação entre teoria e prática, continua em discussão, visando superar problemas como o da nomenclatura da disciplina de Arte, pois esta, muitas vezes, é entendida como uma atividade polivalente e não como uma área do conhecimento humano. O quadro de professores efetivos do curso, do conhecimento específico em Artes Visuais da época, foi alterado de três para cinco, o que oferece uma perspectiva muito melhor, porém, não suficiente ainda para o pleno funcionamento do mesmo. Outro aspecto importante que se pode observar com a avaliação, foi sobre o mercado para o professor de Artes Visuais, mercado esse que se apresenta amplo e favorável, estimulando assim, o ingresso na licenciatura em Artes Visuais. A avaliação junto aos egressos, realizada em 2011, se consolida não apenas como um instrumento norteador para o curso de Licenciatura em Artes Visuais, mas também como um ponto de partida para novas propostas curriculares, pois, estes são dados que não somente refletem a trajetória do curso, mas são indicadores que permitem uma reflexão mais apurada sobre um caminho já percorrido e as possibilidades para novos caminhos.

2 - PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO

2.1 O CURSO, SUAS FINALIDADES e CAMPO DE ATUAÇÃO:

CURSO

No ano de 2013 o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa comemora seus 10 anos de criação. Foi criado em 2002, pela Resolução UNIV nº 25, de 16 de setembro de 2002, tendo início em 2003, com o nome de Licenciatura em Artes com Ênfase em Artes Visuais. Previa duração mínima de 04 anos e máxima de 07 anos letivos regulares, durante os quais o acadêmico deveria cursar um total de 3.124 horas aulas, sendo 2.924 horas distribuídas em 4 eixos temáticos: Pesquisa e Arte, Práticas Artísticas, Reflexivo Pedagógico e Docência em Arte e 200 horas em estudos independentes.

A primeira turma do curso ingressou em 2003, com 20 acadêmicos que, além das provas tradicionais do vestibular da UEPG, foram submetidos a um Teste de Habilidade Específica, composto por um desenho de observação e um desenho de criação. Mais de 50% dessa primeira turma era composta por pessoas que já tinham uma formação superior em áreas como Direito, Engenharia, Agronomia, Educação Física ou que já haviam iniciado um curso superior. O curso teve uma lista de espera de outros 20 candidatos, dos quais apenas um foi chamado. Em função do THE – Teste de Habilidade Específica – a UEPG optou por um único vestibular anual, para Artes Visuais, sendo que este sempre ocorreu no 2º concurso do ano. As 20 vagas para o curso foram, a partir de 2003, assim distribuídas: 05 vagas destinadas para o Processo Seletivo Seriado (PSS), 01 vaga de cota para alunos negros, 06 vagas de cota para a Escola Pública e 08 vagas para cota universal.

Com a inserção do PSS, a partir de 2003, o perfil dos ingressantes passou a contar com uma participação maior de alunos vindos diretamente do Ensino Médio. Sua instituição, em 2003, se deu num momento importante para a área de arte, quando esta se tornou disciplina obrigatória na Educação Básica. Legalmente, a inclusão da arte, como área de conhecimento se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996 - LDB nº 9394/96. A LDB nº 9394/96 apresentou, ainda, como responsabilidade da União, formular um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, o que exigiu a elaboração de um currículo nacional. Desta forma, o Ministério da Educação, em conjunto com as Secretarias de Educação iniciou, em 1995, um amplo trabalho de estudos, discussões e formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, documento que subsidiaria as políticas do MEC.

No Estado do Paraná, as discussões sobre os documentos federais e sua relação com a realidade do Estado, gerou um embate em relação aos PCN. Em 1990 existia o "Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná", mesmo assim, entre até 2003 manteve-se a proposta apresentada pelo PCN e, foi apenas em 2003, que se retornou ao Currículo Básico como proposta provisória. Entre 2004 a 2006 foram realizadas discussões, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEED–PR, sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE/PR; como resultado, foram elaboradas e adotadas no Estado as DCE para as diferentes áreas de conhecimento (a primeira versão foi publicada em 2006). Assim, a partir da primeira década de 2000, o ensino da arte no Paraná adota as Diretrizes, que pautam, além da metodologia, a proposta de conteúdos adotados na Educação Básica.

Estas discussões sobre o ensino da arte somaram-se as referentes à formação do professor, uma vez que, com a obrigatoriedade deste ensino na Educação Básica, foi necessário criar e ampliar o número de cursos superiores de Licenciatura dos diferentes campos da arte para suprir a demanda destes profissionais. Mas, esta ampliação não ficou isenta de diversos problemas. Nessa expansão da área de arte uma conquista foi aquela de romper com a antiga formação polivalente, na qual o curso de Educação Artística, de apenas dois anos, pro-

piciava a formação nas chamadas linguagens artísticas.

Esta formação, oficializada com a Lei no. 5692, de 1971, não propiciavam uma formação adequada aos professores, passou a ser criticada a partir da década de 1980 e, praticamente abandonada a partir da década de 1990. Desta forma, para suplantar esta formação polivalente, no final da década de 1990 e inicio de 2000 foram criados cursos específicos para cada uma das áreas de conhecimento. No caso da Licenciatura em Artes Visuais, ainda hoje, encontramos cursos com diferentes denominações: Artes, Artes Plásticas, Arte Educação e Educação Artística, bem como, alguns cursos que mantém a formação com caráter polivalente.

A UEPG atenta a toda esta discussão ofertou desde seu inicio, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, ao lado do Curso de Licenciatura em Música, ambos alocados no departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET). De 2003 ao primeiro semestre de 2009, o curso de Artes Visuais esteve instalado junto ao campus central da UEPG, num anexo alugado para comportá-lo. Não havia salas específicas para aulas de desenho, escultura ou gravura, nem mesmo laboratório de Informática ou um anfiteatro que pudesse comportar o curso em palestras ou minicursos. Este espaço era dividido com o curso de Licenciatura em Música. Assim que contou com número suficiente de professores específicos na área de arte, em 2009, foi criado o Departamento de Artes, pela Resolução UNIV nº 43 de 10 de dezembro de 2008, o qual abriga o curso de Licenciatura em Artes Visuais, o curso de Licenciatura em Música.

Até 2011, o curso foi gerido por uma Comissão de Implantação de Curso, quando então, se passou a ter o Colegiado de Artes, que assim como o Departamento, é responsável também pelo curso de Licenciatura em Música. No ano de 2009, o curso ganhou um espaço próprio, mais adequado às suas necessidades específicas, contando com salas de Pintura, Gravura e Escultura, salas de Desenho, Laboratório de Informática e Anfiteatro, estes dois últimos, compartilhados com o curso de Música. O corpo docente específico e efetivo do curso teve suas primeiras contratações em 2007, sendo duas professoras que na época ficaram vinculadas ao Departamento de Métodos e Técnicas - DEMET. Em 2008, outros dois professores culadas ao Departamento de Métodos e Técnicas - DEMET. Em 2008, outros dois professores foram concursados e ingressaram também no mesmo departamento. Com a formação do Departamento de Artes em 2009, três dos professores migraram para o novo departamento, sendo que uma docente ficou no DEMET, o que acabou por deixar o novo departamento com apenas três professores efetivos e específicos das Artes Visuais. Em 2010 uma nova professora veio a integrar o quadro de professores efetivos do curso de Artes Visuais e, no inicio do corrente ano, 2014, o quinto docente efetivo foi efetivado. Desde sua implantação, o curso de Artes Visuais teve a maior parte da carga horária específica, ministrada por professores colaboradores.

A primeira grade curricular do curso de Artes Visuais entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2003, conforme Resolução UNIV nº 38/02 e sofreu a primeira alteração em 2008, quando a carga horária das Disciplinas de Formação Básica Geral, passou de 816 horas para 1.419 horas; as Disciplinas de Formação Específica Profissional passaram de 1.734 horas para 1.496 horas e as Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento passaram de 374 horas para 170 horas. Em 2009, as disciplinas de Estágio saíram do quadro de Disciplinas de Formação Específica Profissional e passaram a contar como Disciplinas de Estágio Supervisionado, alterando a carga horária do quadro de 1.496 horas para 1.088 horas. O curso foi reconhecido pelo Decreto nº. 3595, de 14.10.08, D.O.E. nº 7.827 de 14.10.08, e teve complementação do reconhecimento pelo Decreto nº. 5108, de 14.07.09, D.O.E. nº 8.013 de 14.07.09.

Ao longo do curso vários projetos foram propostos e implantados, tanto no Ensino, como na Pesquisa e na Extensão, tais como PIBIC, PIBIC Jr, PROVIC, BIC, PIBID, Novos Talentos, Universidade Sem Fronteiras, entre outros. Professores e acadêmicos participaram de eventos da área, tais como ENREFAEB, CONFAEB, ANPAP, além de anualmente realizarem viagens de estudos para as Bienais de São Paulo, Mercosul, cidades como Ouro Preto, Mariana, Congonhas, Lapa e visitas constantes ao Museu Oscar Niemeyer, um dos mais importantes museus de arte da América Latina. Os acadêmicos são constantemente estimulados a participar de eventos como Semanas Acadêmicas, CONEX, Fórum das Licenciaturas, EALIC,

EAIC, entre outros eventos. Em 2013 foi realizada a IV Semana de Arte, sendo que a I Semana contou com a participação da professora Ana Mae Barbosa, a segunda com a participação da professora Ivone Richter e a terceira com a participação da professora e artista Maria Beatriz Medeiros.

O curso promoveu dois eventos em pareceria com a Universidade Estadual de Maringá, sendo o primeiro o I Workshop Paranaense de Arte-Ciência: os 400 anos da invenção do telescópio e seus desdobramentos na arte, que contou com a participação da professora Maria Cristina Vilanova Biazus, na Universidade Estadual de Maringá e o segundo, o II Workshop Paranaense de Arte-Ciência: os 400 anos da invenção do telescópio e seus desdobramentos na arte, que contou com a participação da professora Diana Domingues, realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Duas acadêmicas do curso participaram do Programa de Mobilidade Internacional, em parceria com universidades de Portugal e do México, nos anos de 2011 e 2012. E, em 2013 mais um aluno foi enviado para o intercâmbio. O curso esteve presente em diferentes atividades junto ao Núcleo Regional de Ensino e também à Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Várias oficinas foram realizadas junto às escolas da Rede Pública Estadual.

Nestes 10 anos os dois cursos propiciaram profissionais habilitados para exercer a docência na Educação Básica (rede pública, particular), no próprio curso, bem como, contribuir com outros setores profissionais. Contudo, a necessidade de profissionais ainda é expressiva como comprovam os dados para o concurso para professores da rede pública, de 2013. No Estado do Paraná, após criação do curso de Artes Visuais da UEPG, contamos com apenas dois concursos para professores da rede pública, um em 2007 e outro, em 2013, que está em andamento. O número de vagas nestes concursos para a disciplina de Arte pelo Núcleo Regional de Ponta Grossa era em 2007 (Edital 07/2007) de 127 e, em 2013 (edital 17/2013) o número é de 187. Em ambos os concursos, na área de arte há uma demanda bem maior de vagas para professores em relação às demais áreas. Os dados do concurso de 2013 confirmam a grande necessidade de profissionais na nossa região, mesmo após 10 anos de criação do curso na UEPG. Vale destacar que um número considerável de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais são oriundos de outras regiões e retornam a estas depois de formados. Destacamos, ainda, que nesses editais referentes ao concurso houve uma mudança na denominação à disciplina, antes denominada Educação Artística, apresenta-se agora como Arte. O que pode parecer um detalhe na verdade demonstra afirmação na área, que esta conquistou se lugar como uma área de conhecimento e que é apresentada como tal em editais do Estado do Paraná.

Desde sua fundação o curso tem papel de destaque junto a setores de produção artístico culturais da cidade, cumprindo a dimensão política e social com a qual o projeto inicial preconizava. O curso de Artes Visuais conta em 2014 com docentes formados na própria UEPG, que com os demais docentes formam um grupo critico e aberto às novas expectativas e dificuldades para a área de arte e esse será o ponto de partida para as discussões sobre uma nova proposta curricular que se inicia. Os docentes do curso, a partir de um amplo debate reflexivo, buscaram caminhos para que, na atual reforma curricular, consigam delinear o profissional almejado para atuar no novo contexto apresentado no início do século XXI para a Licenciatura em Artes Visuais.

Ao se pensar no curso de Licenciatura em Artes Visuais, deve-se inicialmente discutir seu principal foco de atuação: a área de Artes Visuais, que faz parte da grande área de Arte. Parte-se do pressuposto que a arte é uma área de conhecimento e, como tal, pode ser ensinada - é importante destacar essa concepção que contraria o entendimento da arte como um "dom", que não pode ser aprendido ou ensinado, pois, é algo "nato" do individuo. Ao conceber a arte sob o ponto de vista do crítico é possível visualizar que os conhecimentos necessários para a elaboração da área de arte foram historicamente construídos, desta forma, existe um processo humano na elaboração do ensino aprendizagem da arte, que não comporta a definição de dom.

A arte entendida como área de conhecimento, nos reporta a um fazer intencional do homem que apresenta as ideias e os valores de determinado tempo e espaço. Kandinski (1996) exprime essa questão desta forma: "toda arte é filha do seu tempo e mãe de nossos sentimentos". Neste sentido, a arte tem uma dimensão temporal/ espacial e uma dimensão pessoal. A arte é o resultado de uma produção humana e abriga um arcabouço de conhecimentos que podem ser repassados, adaptados, ampliados e aplicados às novas realidades sociais, pois, nasce "na", "com" e "para" a sociedade.

Se a arte nasce "na", "com" e "para" a sociedade é, portanto, produzida por um determinado individuo desta, expressa sua visão de mundo e, cada indivíduo, se expressa de diferentes formas aquilo que vivencia. Mas, uma obra de arte deve ir além, deve ser significativa para os demais indivíduos. Para Fischer "a arte é o meio indispensável para essa união do individuo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias". (FISCHER, 1983, p. 13). O autor afirma que o trabalho de um artista é altamente consciente e racional, bem como, "um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não - de modo algum - um estado de inspiração embriagante." (FISCHER, 1983, p. 14). E, continua:

> Podemos colocar a questão da seguinte maneira: toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte superar essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento. (FISCHER, 1983, p. 17).

Entende-se a arte como produto genuinamente histórico, datado e representante de uma determinada sociedade, em contrapartida, a arte não precisa ficar limitada há um tempo e espaço. Este trecho de Fischer sintetiza em parte esta dialética existente nas obras de arte, que apesar se ser um trabalho humano, contém a imaginação do artista. Na arte tudo é possível, ela tem a capacidade de superar, transpor os limites do real. Sintetizando as ideias apresentadas, entende-se a arte como área de conhecimento e como uma produção humana. A arte nasce da e para sociedade, com o desenvolvimento histórico da sociedade, portanto, é produzida por um determinado individuo desta, que expressa sua visão de mundo. Cada indivíduo expressa de forma diferente aquilo que vivencia. Mas, uma obra de arte deve ir além, dever ser significativa para os demais indivíduos. Fischer (1983, p. 14) destaca que "A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte. A arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser *construída*, precisa tomar forma através da objetividade".

O pensar a arte na universidade pública tem-se como, via de regra, um fazer com base técnica firmada sobre as particularidades das linguagens. Nisto reside, talvez, a principal problemática da estruturação da aula propriamente dita, já que o espaço disponibilizado para um apanhado, em termos de conhecimento, destas particularidades torna-se comprometido a partir do momento em que se constata um conflito básico entre o fazer, o pensar e o referencial. Para isso, parte-se de uma teoria crítica de currículo que articule saber científico e prática pedagógica, que expresse a superação de um legado unicamente técnico, tecnológico e eficientista no currículo. Um currículo enseja a expressão natural da dialética da obra de arte, portanto, é a ponte entre teoria e ação, como nos aponta Sacristán (1991) "um currículo como configurador de prática". Essa abordagem curricular resgata a perspectiva dialética e, portanto, pode dialogar igualmente com a dialética da evolução da arte. Supera-se, desta forma, uma visão tradicional e linear de currículo. Assim, ressalta Sacristán (1991, p.48):

> [...] não pode ser uma teorização que busca o ascético objetivismo, já que deve descobrir os valores, as condutas, as atitudes que nela se mesclam; tampouco pode ser neutra, por que, esperando-se um guia para a prática, terá que dizer como esta deve ser e iluminar os condicionamentos que a obscurecem, para que cumpra com uma série de finalidades. A melhoria da prática implica tomar partido por um quadro curricular que sirva de instrumento emancipatório para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma. Para isso a teoria deve servir de instrumento de análise da prática, em primeiro lugar, e apoiar a reflexão crítica que torne consciente a forma como as condições presente levam a falta de autonomia.

Portanto, para Sacristán (1998, p.50):

> O currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões.

Com base nas teorias críticas sobre o Currículo parte-se da concepção emancipadora, que desvele a sociedade contra hegemônica e eduque sujeitos com mais consciência crítica para serem sujeitos históricos de ação frente às mudanças complexas da sociedade atualmente, não sujeitos contemplativos. A teoria crítica do currículo propõe educar intelectuais transformadores e não reprodutores de modelos hegemônicos, posto que a esfera pública se torna democrática e contenha uma dimensão política, como aponta Tomas Tadeu da Silva, enquanto "As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical." (2000, p. 27). A teoria crítica do currículo tem sua raiz histórica nos estudos junto aos estudos da Escola de Frankfurt, e são endossados pelos estudos de Michael Apple, Henry Girou e a concepção libertadora de Paulo Freire. Com efeito, as teorias críticas do currículo centradas na estrutura da educação formal estudam o currículo como resultado de relação de poder, posto que as determinações que incluem e excluem determinado conhecimento científico demonstram certa ideologia. Tais teorias críticas tratam de desvelar esses aspectos para superar uma teoria tradicional do currículo e transformar os espaços educacionais em espaços de práticas emancipadoras. Por certo, para que tal currículo possa contribuir com a emancipação, precisa ser entendido como *práxis*. Sacristán (1991, p. 48-49), apoiando-se em Grundy (1987, p. 114) ressalta:

- Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto *práxis*, mais do que ser entendido como um plano que é preciso cumprir [...] se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar;
- A *práxis* opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que trata de um ato social;
  O mundo da *práxis* é um mundo construído, não natural, pronto ou determinado[1]. Assim o conteúdo do currículo é uma construção social
- Através da aprendizagem do currículo os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber;
- A *práxis* assume o processo de criação de significado como construção social.

[1] Acréscimos nossos.

A partir disso desse entendimento de currículo, entende-se que dentro dos parâmetros curriculares normais as ementas se organizam de modo a centralizar uma prática onde as premissas técnicas possuem prioridade em detrimento, em certo aspecto, da teoria e da busca por uma linguagem poética pessoal. Com efeito, ao pretender discutir a formação ligada às Artes Visuais, torna-se importante discutir o conceito de Artes Visuais, especialmente, por ser uma denominação relativamente nova. A discussão sobre esse conceito influencia o entendimento que se tem de arte e do seu ensino, pois o termo abriga em si, o entendimento do que compõe o ensino de arte e que se diferencia do entendimento dos conceitos de "Belas Artes" e de "Artes Plásticas"[2].

Segundo Camargo (2013) as Artes Visuais incorporaram novas poéticas, além daquelas que compunham as Artes Plásticas, como as imagens de "máquinas fotográficas, máquinas cinematográficas e suas decorrências eletroeletrônicas como o vídeo e os sistemas digitais de produção de imagens fixas ou em movimento e computadores". A definição de Camargo será o ponto de partida para a formulação de conceitos mais elaborados de Artes Visuais. Destaca-se, contudo, que Artes Visuais, de forma simplificada, é mais ampla do que Artes Plásticas, portanto, engloba esta. O conceito de Artes Visuais está em constante construção, e essa construção perpassa pela leitura e compreensão crítica do seu objeto artístico nas suas dimensões plástica, estética e histórica. As artes que lidam com a visão como o seu meio principal de apreciação, são chamadas de Artes Visuais, entre estas, citamos: pintura, desenho, escultura, gravura, fotografia, vídeos e cinema, instalação, e a arte digital.

Historicamente, a arte sofre uma das grandes rupturas, e talvez decisiva, quando a partir dos anos 70 o artista deixa de ter um referencial de ordem coletiva e passa a ser reconhecido pelo aspecto individual e fragmentado. Isto faz com que se alie prática e teoria definitivamente, já que a arte assume paradigmas conceituais irreversíveis. Essa fragmentação foi observada a partir da criação da Licenciatura curta, com caráter polivalente (1.500 horas), que foi implantado no curso de Educação Artística, por meio do Parecer CFE No 1284/73 e a Resolução CFE No 23/73. Por meio desta, a licenciatura em Educação Artística, com as habilitações específicas da licenciatura plena em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, deveriam complementar a "habilitação geral em Educação Artística", com visível caráter polivalente da arte. Essa formação foi posterior e veio atender a Lei 5.692/71, que propôs a inclusão obrigatória da arte no ensino, mas como atividade e com a denominação "educação artística[3]". A educação artística apresentava propostas de atividades com aspectos técnicos, construtivos, com o uso de materiais e pouco aprofundamento teórico-metodológico, isso porque estava ligada a tendência tecnicista apresentada na citada Lei.(LIBÂNEO, 1985; FUSARI; FERRAZ, 2001).

A questão técnica permeia todo o sistema do ensinar e aprender arte, onde se desenvolve o processo sociocultural. Todo este mecanismo move, obviamente, a vida, desde um âmbito evolutivo e de perpetuação até o próprio entendimento de cotidiano dentro do que se entende por sociedade contemporânea. Excluir a importância do conhecimento técnico dentro do âmbito universitário seria uma temeridade, porém, há que ser crítico quanto às possibilidades de uma pesquisa centrada unicamente nesta premissa.

---

[2] Belas Artes se refere a uma forma de ensino presente no século XIX, que tinha como fundamentos o modelo clássico de origem greco/romano, o qual deu origem às academias de arte na Itália. Assim, as Belas Artes nos remetem a tradição clássica e acadêmica. Artes Plásticas se refere à produção realizada por meio da ação manual sobre um determinado material, de forma a lhe dar expressão e sentido. Podem ser trabalhos ligados a bi e a tridimensionalidade. (CAMARGO, 2013).

[3] Lei n.º 5692/71 - A educação artística passou a fazer parte do currículo: Art. 7º "Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto Lei no. 869, de 12 de setembro de 1969." (BRASILIA. **LEI Nº 5.692.** 11 de agosto de 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 18 de abr. de 2012).

As concepções de cultura, educação e aprendizado vêm trazendo no decorrer do tempo transformações no cotidiano das instituições de ensino, por meio de autores cuja contribuição está marcadamente centrada sob um ecletismo epistemológico e conceitual. A história da arte-educação no Brasil, mais precisamente, tem sido escrita sob uma dolorosa condição de "*prima pobre das artes*" como dizia Ana Mae Barbosa ao final dos anos 80. Esta condição, estigmatizada por uma ordem de fatores marginalizantes (econômicos, intelectuais, representativos heroicos de uma sobrevivência difícil), condicionou, em certo aspecto, o pensamento dos profissionais atuantes dentro dessa categoria em torno de rituais discursivos bastante defensivos, cujas marcas são sentidas até o presente momento, nas falas e nos gestos. Ana Mae Barbosa, na década de 1980, fez parte de um grupo de educadores que passou a discutir e organizar um movimento, que delineava novas formas de se entender a arte, conhecido como arte-educação. Para esse movimento, o ensino da arte deveria articular três campos conceituais[4]: "criação/ produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente" (MARTINS et al, 1998, p. 13). O movimento arte-educação criticava a forma adotada para o ensino da arte no país que, até a década de 1980, apresentava como fundamentação teórica e características três modelos: escola tradicional, escola nova e tecnicista.

Ao eleger a fala de autores cuja abordagem marca momentos de ruptura, está se atestando uma necessidade de romper com sistemáticas procedimentais e, consequentemente, avançar em novas experiências, tanto dos sentidos quanto do pensamento, e, aí, propor mecanismos de mobilização e formação espiritual: novos ritmos, novas leituras de mundo. Esse rompimento só é possível no momento em que se entende a existência de um processo humano na elaboração na arte, a qual pode ser desenvolvida por qualquer ser humano que vive em sociedade:

> [...] E por isso eu os *sentidos* do homem social são *diferentes* dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos *humanos* subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os *sentidos capazes* de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser *humano* e são quer desenvolvidos, quer produzidos. Porque não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos dito espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, do sentido *humano*, do caráter humano dos sentidos que ser formam apenas através da existência de um *objeto*, através da natureza *tornada* humana. A *formação* dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje. (MARX, 1974, p. 49).

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 di-

[4]A proposta é triangular porque enfatiza o processo do ensino-aprendizagem de arte por meio de três ações mentais: criação (fazer), leitura da obra de arte e contextualização. E é triangular pelas referências utilizadas: as escolas de artes mexicanas, o *CriticalStudies*(inglês) e o DBAE (norte americano). A arte como área de conhecimento liga-se ao cognitivo, não enfatiza o ensinar e sim o aprender, desta forma, valoriza tanto o produto quanto o processo. (OSINSKI, 2001; SILVA; ARAÚJO, 2012).

vergência 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.

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais propõe uma prática curricular e uma metodologia investigativa e problematizadora dos saberes das Artes Visuais, a relação conteúdo e forma, teoria e prática, enseja a aprendizagem significativa e valoriza o exercício da docência, entendendo que:

> [...] toda teoria emerge de uma práxis, assim como uma práxis consciente só se realiza, em sentido acadêmico, pleno e verdadeiro, caso se faça embasada por meio de teorias, por meio de metodologias científicas. Logo, estudar arte, através de suas linguagens e seus fundamentos teóricos, é poder investigar aquilo que existe no pensamento criativo e aquilo que existe no contexto dinâmico onde tal pensamento se insere. (CARVALHO, 2000, p. 103-104)

Ao ter como foco o sujeito contextualizado, com suas inteligências e suas diferentes formas de aprendizagem, propõe-se uma integração temática interdisciplinar, buscando explorar, a partir destes contextos, temáticas significativas na construção do conhecimento pelo sujeito, com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com a cultura. Isso porque "a interdisciplinaridade apresenta maior possibilidades de crítica, posto que conduz a uma não-compartimentalização do conhecimento. Através de um programa interdisciplinar para o estudo da arte, se poderá evitar a superespecialização que tanto inibe o movimento dinâmico do pensamento." (CARVALHO, 2000, p. 104).

Concebe-se a interdisciplinaridade como 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. Ao lado do termo interdisciplinaridade, encontramos o de "multidisciplinaridade", o qual se refere ao resultado existente na relação entre as disciplinas, ou seja, o trabalho conjunto de mais de duas disciplinas e procura reunir resultados a partir de um enfoque disciplinar (D' AMBROSIO, 2012). A interdisciplinaridade foi proposta, aplicada e ampliada no decorrer dos últimos 20 anos, mas, encontrou as mesmas dificuldades que as disciplinas. Por isso, 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.

Dificuldades com a formação do professor de Artes Visuais são confirmadas por professores e pesquisadores da área. Ana Mae Barbosa (2005, p. 14-15) afirma:

> [...] chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte. Algumas universidades federais e estaduais, preocupadas com a fraca preparação de professores de arte, começaram a partir de 1980 progressivamente a organizar cursos de especialização para professores de arte universitários.

Ao compreender que Barbosa utiliza o termo arte-educação como um sinônimo de ensino e aprendizagem da arte, o problema levantado refere-se à formação inadequada para este processo, que atinge, em especial, a formação do Ensino Superior. A autora reforça a alteração do termo arte-educação, utilizado, em especial, na década de 80 "Eliminemos a designação de arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismo, ensino que tem que ser conceitualmente revisto" (BARBOSA, 2005, p. 7). Barbosa (2005) apresenta a importante proposta de uma mudança de conceitos e no foco no ensino da arte, voltando-se ao ensino da arte e aprendizagem da arte ou ao processo de ensino-aprendizagem. A partir das questões levantadas sobre o ensino de arte, questiona-se sobre a formação do professor de Artes Visuais: se esta formação estava com sérios problemas na década de 1980, será que tais problemas em relação conteúdos específicos para a formação docente se mantém no início do século XXI? Se tais problemas foram superados, quais seriam os novos problemas encontrados? E, por fim, se estes problemas, antigos ou novos, atingem a formação do professor de Artes Visuais quais os caminhos estariam sendo trilhados para essa superação? Entre as hipóteses para entender estas questões apresenta-se a de que o entendimento da arte como área de conhecimento não se configura na prática docente. E como consequência, os cursos ficam "divididos" entre a formação do "artista" e do "professor", sem conseguirem conciliar esta formação num todo.

Richter (2005) aponta a existência de dois diferentes programas de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, os primeiros são aqueles elaborados a partir de um Curso de Bacharel em Artes Visual já existente na Instituição de Ensino Superior (IES); os segundos são os criados a partir das demais licenciaturas já existente na IES. Supõe-se que surja desta questão a dificuldade em conciliar a formação do professor com a do artista. Outra hipótese para tentar explicar o problema levantado sobre a formação do professor de arte é a de que, mesmo no inicio do século XXI é vista por alguns como um "dom". Essa questão pode ter como gênese o que a pesquisadora Rosa (2005) apresenta sobre uma fragmentação na formação do professor de "Educação Artística[5]". Rosa (2005, p. 168) explica que tal fragmentação existe nas demais áreas, mas na arte, essa questão é mais forte, uma vez que este ensino ainda é carregado de "preconceitos, surgidos da ideia de que para fazer arte e necessário ter dom, talento, predestinação, acarretando uma carga muito grande de projetos individualistas.". Ao se pensar na formação do professor que vai trabalhar com a arte, campo abrangente e complexo, especialmente na atualidade, Rosa (2005, p. 165-166) sugere que o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Arte, tenha essa preocupação:

> Na concepção do PPP do curso de licenciatura em arte que é diferente do bacharelado em arte, mesmo que na sala de aula estejam alunos de ambas as realidades, é preciso considerar o conhecimento pedagógico em condições de igualdades com o conhecimento artístico. O debate do Projeto político Pedagógico dos cursos de Licenciatura deveriam levar em consideração a

[5]Manteve-se a denominação Educação Artística, porque foi a utilizada pela autora.

> compreensão do contexto da escola as mudanças necessárias e o lugar da arte neste contexto, considerando fundamentalmente a discussão de qual professor o curso esta formando e como seria a formação de um profissional do ensino de arte, reflexivo, pesquisador, conhecedor dos conteúdos de arte e sua didática para a escola e diversos outros espaços de educação.

No trecho acima, a autora propõe que a formação do professor de arte apresente conhecimentos artísticos e faz uma ressalva: estes devem vir acompanhados da formação pedagógica, equilibrando, desta forma, a formação de um profissional do ensino. Para Rosa (2005) o professor além de uma boa formação cientifica em sua área especifica de conhecimento, precisa de uma ótima formação profissional para a licenciatura.

A estrutura do curso de Licenciatura em Artes Visuais esta em constante construção, relacionando questões pedagógicas críticas/reflexivas a conteúdos específicos de Artes Visuais, de maneira a possibilitar ao aluno o desenvolvimento do olhar, da reflexão e do aprendizado estético. O trabalho em sala de aula, nas disciplinas que se compreende como linguagens visuais, podem possuir um caráter híbrido[6]. Nem somente o fazer pelo fazer e nem somente o pensar destituído de uma prática experimental. Assim que, dentro das novas possibilidades tecnológicas, apontadas em uma arte comprometida com aspectos multifacetados da imagem e considerando o próprio corpo como lugar de investigação tem-se no espaço universitário, como princípio motivador de conhecimento, amplas possibilidades que, aliadas a uma sistemática de pesquisa cotidiana favorecem, indiscutivelmente, uma liberdade conceitual e comportamental inerentes ao processo de descoberta.

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 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.

Essa identidade deve perpassar a formação do professor de Artes Visuais e o conteúdo especifico que faz parte desta formação, pois, existe um trabalho docente que envolve o processo ensino-aprendizagem realizado entre professor e alunos, na sociedade ao qual se inserem. Nesse processo não se pode excluir as pessoas que interagem com o projeto pedagógico do curso, sobretudo, professores e alunos que se relacionam com estes conteúdos apresentados no currículo. Em especial, o trabalho intelectual realizado pelo professor e sua função na sociedade. Desta forma, será possível fazer uma análise mais profunda do aspecto ensino-aprendizagem para a formação do professor de Artes Visuais, mapeando dificuldades, contradições e, propondo sugestões para superá-las. Rosa (2005) explica que os cursos de licenciatura em Artes Visuais trabalham com duas complexidades: formação do professor e da amplitude da arte. Desta forma precisam:

---

[6] O termo híbrido é utilizado na arte, como forma de explicar trabalhos artísticos que extrapolam uma única linguagem, técnica e/ou cultura e/ou sociedade.

> [...] redimensionar a tarefa de preparar professores para ensinar arte nos dias atuais. Possibilitar que no cenário da preparação do professor de arte, seja considerada uma didática que estabeleça um diálogo com o licenciado de modo que este tenha condições de apreciar a arte de seu tempo e construir com seus futuros estudantes, diálogos com os objetos artísticos na atualidade. (ROSA, 2005, p. 165).

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.

Hernandes (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.

A proposta para o novo projeto para a Licenciatura em Artes Visuais da UEPG manteve a dimensão política e o papel social dos cursos formadores de docentes, bem como, a dimensão crítica do currículo que supõe levar em consideração outra visão de educação, de ensino, de aprendizagem, avaliação e, principalmente, de organização dos conteúdos e disciplinas no ambiente universitário. Essa organização curricular terá como fundamento a Teoria Curricular Crítica, que, apesar de muitas controvérsias, constitui-se na vertente de estudos e formulações curriculares mais ricas e questionadoras nesse campo desde o final da década de 1970.

A proposta de alteração do currículo foi discutida por todo o grupo de docentes atuantes no curso. Por sermos um departamento pequeno, além dos professores efetivos foram ouvidos os professores colaboradores e os de outros departamentos. Essa alteração, solicitada pela PROGRAD, se deu após relatório para renovação do reconhecimento dos cursos, do qual foi relatora: Marília Pinheiro Machado de Souza - Processo no 571/12, Parecer CES/CEE no. 13/12, de 11 de abril de 2012. Em síntese essas foram as questões apresentadas no documento em relação ao curso:

* necessidade de maior número de professores para o fortalecimento do curso;
* adequar as instalações do curso para as práticas e as concepções educacionais;
* "redesenho" do projeto pedagógico que contente os alunos e professores, em especial em relação às nomenclaturas e ementas das disciplinas, de forma que se ajuste ao novo perfil do curso. Bem como, que esteja em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (Parecer CNE/CES nº 280/2007 e Resolução CNE/CES nº 1).
* criação de disciplinas optativas.

As constatações da perita foram ao encontro do que docentes e discentes necessitam para adequar o curso de Licenciatura em Artes Visuais às novas necessidades do grupo, bem como, o que se esperado futuro egresso.

Ao pensar em qual seria o perfil do egresso o grupo sentia a necessidade de formar o futuro professor para atuar na educação, mas esse professor precisaria ter conhecimentos específicos de sua área, tanto teóricos quanto práticos, formando o professor/artista, bem como, deveria ter conhecimento para pesquisar em arte, formando o professor/artista-pesquisador. Isso fez com que observasse certa contradição entre o perfil almejado e os conteúdos/saberes apresentados no currículo adotado. Desta forma, o corpo docente ao discutir sobre uma nova proposta curricular partiu de uma análise crítica às antigas disciplinas: nomenclatura, ementas e, mais especificamente, seus saberes/conteúdos, para verificar quais destas estavam de acordo com o novo perfil que se pensava para os egressos. Essa análise foi realizada a partir do contexto vivenciado no curso por professores, acadêmicos e egressos.

Muitos conteúdos/saberes foram mantidos, alguns foram incluídos, outros ampliados e outros suprimidos (substituídos) ou reduzidos. Mas, houve necessidade de uma nova estrutura curricular para abrigá-los, o que se refletiu em alterações de nomenclatura e numa nova estrutura. Entre as mudanças curriculares a mais visível à necessidade de alteração nas nomenclaturas das disciplinas: as com a denominação "reflexão", que conjugavam conteúdos de história da arte, foram substituídas por a "história das artes visuais". Por ser saberes/conteúdos considerados fundamentais para a formação do professor de artes visuais, foram ampliadas para "História das Artes Visuais I, I, III e IV, e, ainda, História das Artes Visuais no Brasil".

As disciplinas com a denominação "produções e práticas" que continham os conteúdos/saberes de cunho prático como desenho, pintura e escultura, foram substituídos por nomenclaturas condizentes com o que iriam abordar e organizadas de forma diferenciada durante todo o curso: Desenho I, Desenho II, Pintura I, Pintura II, Gravura, Escultura. Com tais nomenas tradicionais e sim as novas abordagens, como, a disciplina de Arte e Tecnologia e, ainda, Poéticas Contemporâneas em Artes Visuais. Se por um lado pensou-se em denominar de forma mais objetiva as disciplinas de cunho prático, por outro, inclui-se saberes/conteúdos teóricos que contribuíssem para ampliar o conhecimento crítico-reflexivo dos egressos. Desta forma, foram criadas as disciplinas de Estética e Filosofia da Arte, Antropologia e Sociologia da Arte e Psicologia da Arte.

Apesar da normativa referente às disciplinas que devem ter no mínimo 51 horas, duas dessas novas disciplinas que incluímos (Psicologia da Arte e Estética e Filosofia da Arte), tem 34 horas. Isso porque, tais disciplinas não foram incluídas de forma desconectadas, mas, fazem parte de um aprofundamento específico na arte: A Psicologia da Arte aprofundará os conhecimentos da Psicologia da Educação; a Estética e Filosofia da Arte aprofundará os conhecimentos de Fundamentos de Educação. Outra nova disciplina incluída no currículo foi Arte e Tópicos Educacionais, que abriga importantes conteúdos/saberes relacionadas à educação e, portanto, dialoga com Fundamentos da Educação.

O novo currículo atento às novas propostas da UEPG incluiu disciplinas de diversificação, na 3ª e 4ª série e entre estas, duas disciplinas à distância, uma novidade para nosso currículo e de exigências atuais, da era digital, onde o conhecimento pode ser adquirido em ambientes virtuais. Estas disciplinas de diversificação serão ofertadas em campos diferenciados, visando atender aos diferentes interesses dos acadêmicos: no campo especifico do ensino da arte (Laboratório de licenciatura em artes visuais), no campo da especificidade da área (Cerâmica), em um campo novo a ser explorado (Curadoria e Crítica em Artes Visuais) e, ainda em campo interdisciplinar (Diálogos Arte-Ciência).

Voltando às discussões surgidas entre professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, sobre a relação teoria e prática, uma importante questão foi apontada: a dificuldade de atuar na docência, pois, os egressos sentiram falta de relacionar

ainda mais os conhecimentos e saberes recebidos com a prática docente. Atentos a esses questionamentos o corpo docente apresentou a proposta de organizar as ementas de modo a centralizar uma prática onde as premissas técnicas possuem prioridade em detrimento, em certo aspecto, da teoria e da busca por uma linguagem poética pessoal. Para isso, apresentaram-se duas propostas: a primeira foi à ampliação das práticas enquanto componente curricular como disciplina especifica ligada a essa relação teoria e prática no ensino; a segunda foi a de solicitar que a disciplina de Estágio ficasse lotada no Departamento de Artes, o que viria aproximar ainda mais a disciplina com a realidade do curso. A nova nomenclatura foi de Projeto Articulador no Ensino em Artes Visuais, que será ofertada nos quatro anos do curso.

Em relação ao estágio, agora com a nomenclatura de Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais, após análises, discussões e debates ocorridos no período de reformulação pedagógica e curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, o Colegiado de Curso tomou por consenso que a disciplina deveria ser alocada no Departamento de Artes. As justificativas desse consenso são razoáveis e levam em conta: (I) a natureza do Departamento de Artes; (II) a natureza e as finalidades da disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais e a relação deste com as demais disciplinas do curso; (III) a integração de professores que tem a mesma formação na área e que atuam com aquilo que constitui o objeto material do curso, a saber, a formação de professores de Artes Visuais com perfil de artista e pesquisador na área; (IV)a necessidade de uma comunicação mais eficiente entre os pares que possuem a mesma formação e estão diretamente ligados ao mesmo Departamento e Colegiado.

(I) O Departamento de Artes criado pela Resolução UNIV n. 43/2008, conforme determinações estatutárias e regimentais são responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão em sua área de conhecimento. Enquanto parte da estrutura universitária, o Departamento é responsável por agrupar disciplinas afins e congregar docentes em torno de suas atividades administrativas e didático-científicas. Por isso, entendendo que a disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais é de natureza específica, é de direito a alocação da mesma no Departamento de Artes.

(II) O futuro professor necessita de formação específica naquele que forma o professor de Artes Visuais. Não se trata de adaptação ou adequação de outras áreas de conhecimento ao que é próprio das Artes Visuais, mas verificar qual é o papel das Artes Visuais em seus diferentes espaços/tempos e demandas. Esta possibilidade articula a formação de um professor conhecedor em profundidade de sua área de conhecimento e, portanto, também conhecedor das possibilidades de transpor didática e metodologicamente o saber a ser ensinado. Nesse aspecto, o olhar do Estagio é um olhar preocupado com questões específicas da área, exigindo inclusive poética e experiência estética. Também é importante destacar a histórica discussão de associações de classe como a Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB) e a Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), que reúnem professores e pesquisadores para tratar de questões que abrangem a pesquisa, o ensino e, também tem como pauta, entre outros temas, as Políticas Públicas em Educação e Artes Visuais e os estágios na formação inicial de professores. Nesse sentido, desde a década de 80, têm ocorrido muitas conquistas em nível nacional, concebendo as Artes Visuais como conhecimento e não mais como atividade como pensam muitos educadores. Portanto, a partir da legislação educacional atual, destaca-se a necessidade de associar a prática pedagógica e o conteúdo de forma sistemática e permanente. Isso requer que as disciplinas de Estágio Supervisionado e seus respectivos docentes com a formação no Curso de Graduação em Artes Visuais, estejam lotados nos Departamentos de Artes para uma melhor articulação entre os saberes das Artes Visuais e os saberes pedagógicos, relacionando-os ao cotidiano vivido no Curso.

(III) Destacamos também a necessidade de integração dos professores nas unidades departamentais comuns, a partir de sua formação inicial. Frente aos objetivos e finalidades do

curso de formação de professores, em que os saberes necessitam estar articulados e os professores precisam partilhar suas experiências docentes permeadas pelos eixos temáticos vividos no cotidiano do curso, o reconhecimento do professor de estágio como parte de um grupo maior é importante para um trabalho mais eficiente. Acredita-se que a integração do professor de estagio no Departamento que aloca as disciplinas de sua formação básica, faz com que seu trabalho estabeleça confluências com as necessidades e a cultura do curso, segundo seus objetivos e finalidades.

(IV) Por todos os aspectos elencados acima, julga-se como primordial para o melhor andamento das atividades de um curso uma boa comunicação entre os pares da comunidade acadêmica. Estar próximo e falar a mesma linguagem são condições indispensáveis para o entendimento. E para isso, o professor de estágio, pela sua formação e atuação, precisa se sentir parte de um grupo, portanto, integrado formalmente com seus colegas de Curso e de Departamento. Assim, optar pelas disciplinas de Estágio Supervisionado significa formar professores de Artes Visuais orientados à cultura do próprio curso enquanto formação básica do professor artista e pesquisador.

Enfim, isso nos leva a compreender que para ensinar, são necessários os saberes sobre o que ensinar. Ninguém ensina sem saber academicamente o que ensinar e, portanto, o Estágio Supervisionado em Artes Visuais requer saberes que demandam uma formação de licenciado em Artes Visuais, pois, este é o saber a ser ensinado.

Toda proposta de alteração e, mais especificamente, nas disciplinas, não poderia ficar desconectada, assim, optou-se por organizá-las por eixos, que teriam como ligação às Artes Visuais. A discussão dos eixos fez o grupo revisar as novas nomenclaturas das disciplinas e seus conteúdos, que deveriam ter como foco as Artes Visuais. Ressalta-se que toda essa alteração teve como principal objetivo: formar o professor/pesquisador- artista de maneira crítico-reflexivo com competências visuais e pedagógicas que permitam atuar 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. Bem como, atuar em projetos e pesquisas ligadas a sua área de atuação e em áreas correlatas onde se façam necessários saberes específicos e habilidades desenvolvidas durante o curso.

Esse olhar crítico que formará o professor/pesquisador artista perpassara todo o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais e será organizado em quatro eixos que contemplem os conteúdos/disciplinas necessários para a formação critica do professor/pesquisador-artista. Os eixos quatro eixos são: **Pesquisa e ensino de Artes Visuais; Teoria e História das Artes Visuais; Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais** e **Fundamentos e Práticas Educacionais em Artes Visuais.** Mas essa organização em eixos não será realizada de forma superficial e sim, na essência das disciplinas, as quais os integram de forma que os eixos estejam em constante ligação com as 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.

O eixo **Teoria e História das Artes Visuais** é formado por um conjunto de disciplinas que compreendem a construção do conhecimento em Artes Visuais a partir de um olhar problematizador e crítico-reflexivo sobre a História das Artes Visuais, nos seus diferentes recortes, desdobramentos, espaços e períodos, vinculando-os à nossa realidade regional, educacional, artística e cultural, a partir de uma revisão histórico-social do homem como produtor da Arte e das concepções dessa produção. Esse eixo se propõe a trazer para o acadêmico de Artes Visuais uma visão sobre a natureza da obra de Arte, sua historicidade e suas relações sócio culturais, tanto no passado quanto na contemporaneidade, a partir de uma abordagem imagética.

O eixo **Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais** compreende a construção conceitual e metodológica da prática artística na esfera das suas diversas manifestações, enfatizando os espaços e os processos poéticos desses saberes específicos. Tem como objetivo expandir a investigação e a reflexão-crítica dos modos de produção, desde as relações entre procedimentos, linguagens e materiais, no favorecimento da prática, na análise e na estruturação do conhecimento do próprio fazer artístico e de suas expressões contemporâneas. Neste caso a abordagem de cunho histórico é essencial para que se estabeleçam pontes entre passado e presente, por meio de pesquisa, no qual o assunto pode conter uma direção de formação crítica, ou de experimentação de possíveis mecanismos de produção, olhando e percebendo os estudos, os projetos, os processos e os impactos das tecnologias de criação nas Artes Visuais.

O eixo **Fundamentos e Práticas Educacionais em Artes Visuais** têm como objetivo oferecer conhecimentos para o desenvolvimento do docente, a partir de conteúdos e estratégias que propiciem a transposição didática do conhecimento artístico para o saber escolar. O docente, ou professor/artista pesquisador, deverá adquirir subsídios para planejar, organizar, desenvolver objetos/materiais pedagógicos e possibilidades para o Ensino das Artes Visuais, em ambientes escolares, na educação formal, não formal e informal. Os Fundamentos e Práticas Educacionais contemplarão as disciplinas de Formação Básica Geral e as de Formação Específica profissional.

A partir da organização do curso de Licenciatura em Artes Visuais em eixos, procuramos explicitar a dialogicidade do ir e de vir constante, no qual o conhecimento em Artes Visuais perpassa por todos os eixos ciclicamente. Sendo assim, procura-se possibilitar a formação, mais próxima possível, desses pressupostos.

As práticas pedagógicas na formação de professores devem ser pautadas na articulação entre o que se ensina e o que se avalia. Deste modo, não se concebe o processo de ensino desvinculado do processo avaliativo. Num currículo onde se apresentam pressupostos teóricos de organização por eixos temáticos, visualizam-se práticas avaliativas através de múltiplos instrumentos de avaliação sobre a formação docente. Não se concebe avaliar somente o acadêmico, mas sim todos os atores ali envolvidos.

Neste projeto de curso, prevê-se a adoção do sistema de avaliação da UEPG, aprovado pelos órgãos superiores, onde preceituam os critérios mínimos para aprovação acadêmica em cada disciplina. O exemplo de outros Colegiados de Curso da Instituição prevê-se que cada professor apresente sua proposta de ensino e avaliação, considerando alguns pressupostos básicos aqui expressos neste projeto, pois, a articulação entre o que se planeja no âmbito das práticas de ensino deve estar articulada com o nível mais abrangente de planejamento da formação docente: o projeto pedagógico de um curso.

Os pressupostos norteadores para a elaboração dos Planos de Ensino, incluindo a avaliação devem:

- Revelar a supremacia do aspecto qualitativo sobre o quantitativo no que respeita às propostas de avaliação da aprendizagem acadêmica;
- Valorizar a abordagem contínua, formativa de avaliação, sobre a abordagem somativa;
- Considerar a possibilidade de coletar dados sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos através de múltiplos instrumentos avaliativos;
- Instaurar um clima de diálogo com seus alunos, no que respeita à discussão dos resultados e encaminhamentos necessários para novas intervenções na aprendizagem de cada aluno, superando-se a visão de apenas apresentar "notas" aos alunos, desprovido de discussões pedagógicas;
- Apresentar no início de cada ano a proposta de ensino e avaliação aos alunos, tomando ciência através do registro de assinaturas dos alunos; tal encaminhamento deve ser repassado ao Colegiado de Curso;
- Dinamizar o processo avaliativo através da adoção de práticas pedagógicas inovadoras, tais como: Portfólios, Diários de bordo, e outras, desde que fundamentados didaticamente, visando articular com os pressupostos de cada eixo do curso;
- Preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção científica dos alunos, temas que devem ser inseridos em todos os eixos, não sendo exclusividade de um único professor, tendo em vista a produção de TCCs, projetos de pesquisa, iniciação científica e outros.

Espera-se que a proposta avaliativa possibilite constituir uma relação dialética: da ação à reflexão e novamente à ação.

Acredita-se que a reforma curricular se faz necessária, não apenas em condições qualitativas, mas também para se adequar às novas Diretrizes Curriculares aprovadas no Conselho Nacional de Educação, que, por serem mais flexíveis, permitem uma maior adequação aos anseios do corpo Discente e Docente em relação às suas expectativas frente às propostas de atuação e inserção cambiante de conhecimento.

O novo currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais concebe de maneira integral o professor/pesquisador-artista, de forma que este que tenha uma visão critica de sua realidade social e subsídios teórico-práticos para superá-la.

Mapa organizacional do curso de Licenciatura em Artes Visuais- UEPG



SUAS FINALIDADES

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.

O curso, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (Parecer CNE/CES nº 280/2007) e a Resolução CNE/CP nº 1/2002.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura (Parecer CNE/CES nº 280/2007):

> Os conteúdos curriculares de graduação em Artes Visuais, na modalidade licenciatura, devem satisfazer também ao disposto na Resolução CNE/CP no 1/2002, publicada em 9/4/2002, *litteris*: (BRASIL, 2007, p. 5):
> I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
> II - o acolhimento e o trato da diversidade;
> III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
> IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
> V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
> VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias. Estratégias e materiais de apoio inovadores;
> VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2007, p. 6).

E, de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP n° 01 de 2002):

> Art. 3º a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
> I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
> II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
> b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
> c) os conteúdos como meio de suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 2).

CAMPO DE ATUAÇÃO

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (2010) o Licenciado em Artes Visuais, terá como campo de atuação:

> AMBIENTES DE ATUAÇÃO
> O Licenciado em Artes Visuais trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos do nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como escolas de arte, museus, ateliês, academias e galerias de arte; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria.

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 a 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.

2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BÁSICAS EXIGIDAS PARA O PROFISSIONAL:

A licenciatura em Artes Visuais deverá relacionar saberes que envolvam a Arte e a Educação, permitindo que o acadêmico tenha uma ação docente consciente, sensível e crítico-reflexivo no ensino formal e não formal, estando apto através de conhecimentos específicos a construir processos educacionais relevantes. Assim, ao desenvolver seus saberes artísticos, possa vir a ser agente transformador do meio social, educacional e artístico em que está inserido.

Ao desenvolver o saber e o fazer artístico e estético, ao conhecer os processos éticos, históricos, sociais e comunicacionais das Artes Visuais e de seu ensino, o acadêmico da Licenciatura em Artes Visuais, poderá redimensionar seus conhecimentos e desenvolver uma prática pedagógica dirigida ao ensino das artes de forma crítica- reflexiva que se adeque aos nossos dias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (Parecer CNE/CES nº 280/2007) define como competências e habilidades:

> b) Competências e habilidades
> O curso de graduação em Artes Visuais, atento às tecnologias de produção e reprodução visual, de novas demandas de mercado e de sua contextualização marcada pela competição e pela excelência nas diferentes modalidades de formação profissional, deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as competências e habilidades para que o formando possa:
> I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual:
> II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em artes visuais, objetivando a criação, a compreensão e a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;
> III - atuar, de forma significativa, nas manifestações visuais, instituídas ou emergentes.
> V- estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais (BRASIL , 2007, p 4- 5)

O documento aponta ainda que:

> Art. 4º O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:
> I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, defenômeno visual;
> II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;
> III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;
> IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de artes visuais;
> V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.
> Parágrafo único – Para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL , 2009, p 9)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP n° 01 de 2002) ao tratar sobre as competências e habilidades infere que:

> Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:
> I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
> II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
> III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
> IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

> V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
> VI-as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 3)

A partir destes dois documentos infere-se que o curso de Licenciatura em Artes Visuais, deve propiciar vivências de pesquisas que permitam ao acadêmico desenvolver competências e habilidades didático-pedagógicas que sejam significativas e ampliadoras da sensibilidade, pela aquisição de conhecimentos e cognições diretamente ligados às modalidades artísticas com as quais terá contato. Desta maneira, o novo currículo do curso propiciará competências/habilidades para formar o professor/pesquisador-artista.

2.3 PERFIL PROFISSIONAL:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2007, p.4) destaca como perfil profissional:

> a) Perfil desejado do formando
> Os cursos de graduação em Artes Visuais, segundo a proposta sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais as SESu/MEc "devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais" e sua formação deve contemplar "o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual".
> Tal perfil considera, portanto, que o profissional das Artes Visuais trabalha com um modo de percepção e conhecimento específico, qual seja, o visual, certamente em interação com ouras formas de percepção e conhecimento, como o verbal e sonoro.
> Essa especificidade, por si só, já esclarece a peculiaridade do campo de formação do egresso diante de outras linguagens artísticas.
> No que tange à diferenciação entre licenciando e bacharelando, 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 atual 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 correlatas, onde se requer o potencial criativo e técnico específico. Da mesma forma, o licenciando pode desempenhar papeis 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.

O perfil profissional do egresso em Licenciatura em Artes Visuais deve, ainda, atender às especificidades da região e abrangência da formação. Em especial, com um profissional qualificado para atuar em espaços formais, não informais e informais na área de Artes Visuais.

Em relação à licenciatura, esse profissional atuará no vasto campo existente na região dos Campos Gerais. A necessidade deste profissional é confirmada pelo concurso Público para

Professor da Educação Básica realizado em 2013 (Edital no. 017/2013). Na área de Arte pode riam inscrever-se os licenciados nas quatro (4) áreas de Arte. Esta área é a que mais necessita de professores, com número de vagas de 2028[7] professores para todo o Estado do Paraná, ficando Sociologia com o segundo lugar, com 1669 vagas. Apenas para expressar o grande número necessário na área se comparamos com os números da área que menos necessita de professores: Biologia, com 253 vagas.

As vagas[8] são distribuídas em núcleos e no caso do Núcleo Regional de Ponta Grossa, o número foi de 187. Em contrapartida, a capital do Estado, Curitiba, teve apenas 34 vagas. O edital apresenta, ainda, vagas para Região Metropolitana Norte e Sul, com 172 e 174 (composta por pequenas cidades próximas a Curitiba). É visível a diferença entre as vagas das cidades do interior com a da capital, bem como, das pequenas cidades próximas a capital. A maior necessidade de profissionais no interior é evidente, fato que se deve aos cursos nessas regiões serem recentes. O núcleo de Londrina, apesar de uma cidade do interior, apresenta 50 vagas, um número pequeno se comparado aos números de Ponta Grossa, cidade com menor número de habitantes. Provavelmente o fato se deve à Londrina possuir curso na área de Arte[9] desde o ano de 1973. (SILVA, 2013[10]).

Para confirmar a constante necessidade de professores de Arte no Núcleo de Ponta Grossa, podemos verificar que no concurso foram aprovados em todas as fases,apenas 68[11] candidatos, assim, 119 ficaram vacantes. Desta forma, as vagas de Arte não serão preenchidas completamente, mantendo a defasagem no número de professores da Educação Básica.

Em relação ao perfil do egresso para atuar na área de Artes Visuais em outros espaços que não na Educação Básica, importante destacar, que a demanda é crescen- paços artísticos públicos e particulares). Esse egresso precisará apresentar em seu perfil uma formação artística-visual que o possibilite atuar de forma efetiva em diferentes espaços artísticos.

2.4 PERFIL DO FORMADOR:

O docente que atuará no curso de Licenciatura em Artes Visuais deverá ser o profissional que estabeleça uma relação pedagógica entre os discentes de forma a propiciara aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de comportamentos adequados para o desempenho profissional do licenciado em Artes Visuais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução

[7] Não incluímos nesses números as vagas para pessoas com deficiências e afrodescendentes, mas, ambos seguem a mesma linha: número maior de vagas para a área de Arte.
[8] As vagas estão distribuídas desta forma: ampla concorrência, pessoa com deficiência e afrodescendentes. Apresentaremos o número da ampla concorrência, por serem os de maior número de vagas.
[9] O curso de Artes Visuais foi criado com Habilitação em Artes Plásticas pela Resolução n.º 198, de 15.12.73. Foi alterada a denominação da habilitação através da Resolução CEPE n.º 30, de 09.03.05. (UEL. Curso de Artes Visuais. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/educacaoartistica/>. Acesso em 20 de jun. de 2013).
[10] SILVA, J. A. P.; DANHONI NEVES, M. C. **O ensino de Artes Visuais no Paraná:** dissonâncias entre a formação do professor e a proposta de atuação na educação básica. 23º CONFAEB – Arte/ Educação no Pós-mundo. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2013
[11] Ver resultado do concurso no link: http://www.pucpr.br/arquivosUpload/6393160514042394 56.html#27

CNE/CP nº 1/2002) é importante destacar algumas questões quanto ao perfil do formador:

> Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
> I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
> II - o acolhimento e o trato da diversidade;
> III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
> IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
> V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
> VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
> VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 1)

O formador deve ainda seguir as 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.

2.5 PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR APROVADO PELA INSTITUIÇÃO (PRESENCIAL)

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR
(a partir de 1º de janeiro de 1999) Resolução UNIV nº 39/1998

A avaliação do rendimento escolar do acadêmico compreende:

a) apuração da frequência às aulas;
b) verificação da aprendizagem do acadêmico.

A aprovação em qualquer disciplina somente será concedida ao acadêmico que, cumpridas as demais exigências, obtiver o mínimo de 75% de frequência às aulas.

A verificação da aprendizagem em cada disciplina será realizada através de instrumentos como provas orais, escritas e práticas, exercícios de aplicação, pesquisa, trabalhos práticos e outros previstos no respectivo SISTEMA de AVALIAÇÃO da disciplina, proposto pelo professor e aprovado pelo Colegiado de Curso, aos quais serão atribuídas notas.

Para fins de verificação da aprendizagem as notas obtidas pelo acadêmico serão representadas numericamente, com valores do intervalo de zero (0,0) a dez (10,0), com uma casa decimal.

O resultado da avaliação da aprendizagem será calculado através das notas:

a) de duas (02) verificações bimestrais e do exame final, quando couber, nas disciplinas ofertadas durante meio ano letivo;
b) de duas (02) verificações semestrais e do exame final, quando couber, das disciplinas ofertadas durante todo o ano letivo.

Ficará dispensado do exame final na disciplina o acadêmico que obtiver nota igual ou superior a sete (7,0), obtida pela média aritmética simples das duas verificações, que será considerada como nota final de aprovação na disciplina, a saber:

a) das duas (02) verificações bimestrais, quando se tratar de disciplina de meio ano letivo:
b) das duas (02) verificações semestrais quando se tratar de disciplina de ano letivo inteiro.

Deverá prestar exame final na disciplina o acadêmico que obtiver nota entre dois e meio (2,5) e seis e nove (6,9), obtida pela média aritmética simples das duas (02) verificações, conforme for o caso do tipo de oferta da disciplina (meio ano ou ano inteiro)

OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Resultado final do processo de verificação da aprendizagem

1 – Média aritmética simples das duas notas parciais: $NF = \frac{1ª\ NP + 2ª\ NP}{2}$

- nota final igual ou superior a sete (7,0) = APROVAÇÃO DIRETA;
- nota final de dois e meio (2,5) a seis e nove (6,9) = submissão a EXAME FINAL.

2 – Média aritmética simples das notas parciais e da nota de exame final: $NF = \frac{1ª\ NP + 2ª\ NP + NEF}{3}$

- nota final de cinco (5,0) a sete e nove (7,9) = APROVADO;
- nota final de um e seis (1,6) a quatro e nove (4,9) = REPROVADO.

OBSERVAÇÕES

1ª - As siglas adotadas nas fórmulas de cálculo da média têm as seguintes correspondências:
NF = nota final, 1ª NP = primeira nota parcial, 2ª NP = segunda nota parcial, NEF = nota do exame final

2ª - Será aprovado na disciplina o aluno que obtiver:
- setenta e cinco por cento (75%), no mínimo, de frequência, e
- média das duas notas parciais igual ou superior a sete (7,0), ou
- média igual ou superior a cinco (5,0) após a submissão ao exame final.

3ª - Será reprovado na disciplina o aluno que:
- não obtiver, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de frequência, ou
- obtiver média das duas notas parciais inferior a dois e meio (2,5), ou
- obtiver nota final inferior a cinco (5,0) após a submissão ao exame final.

4ª - Ficará impedido de prestar exame final o aluno que:
- não obtiver, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de frequência na disciplina, e/ou
- não obtiver, no mínimo, dois e meio (2,5) como média das duas notas parciais.

5ª - Ao aluno que não comparecer ao exame final da disciplina será atribuído à nota zero (0,0), salvo os casos previstos nas normas institucionais.

6ª - Até dezembro de 1998, a avaliação do rendimento escolar diferia da atual nos seguintes quesitos:
- nas disciplinas de duração anual havia quatro (04) verificações bimestrais;
- se não fosse atingida a média sete (7,0) nas verificações bimestrais, a aprovação dependia de exame final, com a obtenção da média final ponderada seis (6,0);

- caso, após a submissão ao exame final, não se atingisse a média mínima seis (6,0) e a média obtida estivesse entre três (3,0) e cinco vírgula nove (5,9), havia submissão ao exame final em segunda época, mantida a nota mínima seis (6,0) para aprovação final, mediante o abandono dos escores obtidos durante o ano.

3 - COMPONENTES CURRICULARES

3.1 DISCIPLINAS INTEGRANTES DO CURRÍCULO PLENO:

3.1.1 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL:

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO - NÚCLEOS TEMATICOS - FIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTA-MENTO	SÉRIE	SEMES-TRE	DISCIPLINAS	C/H
01	Pesquisa e Ensino de Artes Visuais	508	2	A	Arte e Tópicos Educacionais	68
		508	1	A	História das Artes Visuais I	102
		508	2	A	História das Artes Visuais II	102
		508	3	A	História das Artes Visuais III	102
		508	4	A	História das Artes Visuais IV	68
		508	1	A	Introdução às Artes Visuais	68
03	Fundamentos e Proces-sos Poéticos em Artes Visuais	508	1	A	Desenho I	102
		508	2	A	Desenho II	102
		508	1	A	Fundamentos Teóricos da Lin-guagem Visual	102
		508	1	A	Pintura I	102
		508	2	A	Pintura II	102
04	Fundamentos e Práticas Educacionais	509	2	A	Didática	68
		501	1	A	Fundamentos da Educação	68
		505	3	1	Língua Brasileira de Sinais	51
		501	1	A	Políticas Públicas e Educacio-nais no Brasil	68
		501	1	A	Psicologia da Educação	68
					Sub total horas	**1343**

DISCIPLINAS ARTICULADORAS (prática como componente curricular)						
01	Pesquisa e Ensino de Artes Visuais	508	1	A	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I	68
		508	2	A	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II	68
		508	3	A	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais III	68
		508	4	A	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais IV	68
		508	2	A	Didática e Metodologia do Ensino das Artes Visuais I	68
		508	3	A	Didática e Metodologia do Ensino das Artes Visuais II	68
					Sub total horas	408
					TOTAL HORAS	**1751**

3.1.2 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL:

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO - NÚCLEOS TEMATICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTAMENTO	SÉRIE	SEMESTER	DISCIPLINAS	C/H
01	Pesquisa e Ensino de Artes Visuais	508	1	A	Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais I	68
		508	3	A	Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais II	68
		508	4	A	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34
02	Teoria e História das Artes Visuais	508	2	A	Antropologia e Sociologia da Arte	68
		508	4	2	Estética e Filosofia da Arte*	34
		508	2	A	História das Artes Visuais no Brasil	68
		508	4	1	Psicologia da Arte*	34
03	Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais	508	4	A	Arte e Tecnologia	102
		508	3	A	Cinema, Fotografia e Vídeo	102
		508	4	A	Poéticas Contemporâneas em Artes Visuais	68

		508	3	A	Escultura	102
		508	2	A	Gravura	102
					Total horas	**850**

* *As disciplinas que incluímos: Psicologia da Arte e Estética e Filosofia da Arte, tem 34 horas. Isso porque, tais disciplinas não foram incluídas de forma desconectadas, mas, fazem parte de um aprofundamento especifico na arte: A Psicologia da Arte aprofundará os conhecimentos da Psicologia da Educação e a Estética e Filosofia da Arte aprofundará os de Fundamentos de Educação.*

3.1.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO - NÚCLEOS TEMATICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTAMENTO	SÉRIE	SEMESTRE	DISCIPLINAS	C/H
01	Pesquisa e Ensino de Artes Visuais	508	3	A	Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais I	204
		508	4	A	Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais II	204
					Total horas	**408**

3.1.4MODALIDADE DE ESTÁGIO:

Disciplina de Estágio	C.H. Sem.		Modalidade de Estágio		
	T	P	Direto	Semi Direto	Indireto
Estágio Supervisionado em Artes Visuais I	102	102		X	
Estágio Supervisionado em Artes Visuais II	102	102		X	

3.1.5 DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO:

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO - NÚCLEOS TEMATICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTAMENTO	SÉRIE	SEMESTER	DISCIPLINAS	C/H
01	Pesquisa e Ensino de Artes Visuais	508	4	A	Diálogos Arte-Ciência	68
		508	3	2	Laboratório de Licenciatura em Artes Visuais	51
02	Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais	508	3	2	Cerâmica	51
		508	4	A	Curadoria e Crítica em Artes Visuais	68
					Total em horas a ser cursada	**119**

** Para a 3ª e 4ª séries serão ofertadas duas disciplinas de diversificação e o discente deverá cursar uma destas em cada uma das séries. Uma das opções é de disciplina presencial e a outra de disciplina a distância.*

3.1.6 DISCIPLINAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:

CÓDIGO/ DEPART.	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA TOTAL	
			PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
508	Diálogos Arte-Ciência (diversificação)	68	14	54
508	Laboratório de Licenciatura em Artes Visuais (diversificação)	51	10	41

3.1.7 ESTE QUADRO DEVERÁ SER PREENCHIDO SOMENTE POR DISCIPLINAS COM AULAS PRÁTICAS:

CÓDIGO/ DEPART.	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA TOTAL	
			PRÁTICA	TEÓRICA
508	Arte e Tecnologia	102	61	41
508	Cerâmica	51	40	11
508	Curadoria e Crítica em Artes Visuais	68	18	50
508	Desenho I	102	82	20
508	Desenho II	102	82	20
508	Escultura	102	82	20
508	Gravura	102	82	20
508	Pintura I	102	82	20
508	Pintura II	102	82	20
508	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I	68	12	56
508	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II	68	12	56
508	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais III	68	12	56
508	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais IV	68	12	56

3.1.8 ATIVIDADES COMPLEMENTARES OU ACADEMICO CIENTÍFICOS-CULTURAIS:

O/A Acadêmico (a) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais deverá cumprir 200(duzentas horas) no mínimo, de atividades que complementem sua formação profissional. As atividades complementares poderão estar vinculadas a três grupos: atividades de pesquisa, atividades de extensão e atividades de ensino. As atividades curriculares complementares dos cursos de graduação não podem ser integralizadas em uma única modalidade.

Especificação das atividades complementares:

GRUPO I – PESQUISA

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	LIMITE MÁXIMO PARA APROVEITAMENTO	HORAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1. Participação em Projeto de Iniciação Científica orientado por professor do Curso, como bolsista remunerado ou voluntário.	05 horas por semestre de participação	Até 3 (três) anos	Máximo 30 horas
2. Apresentação de trabalhos em eventos como: congresso, seminário, simpósio, jornada.	10 horas por evento	Até 4 (quatro) eventos	Máximo 40horas
3. Participação em Eventos de Pesquisa	05 horas por evento	Até 6 (seis) eventos	Máximo de 30 horas
4. Participação regular em grupos de estudos coordenados por professores da UEPG ou em outra IES.	10 horas para cada semestre cursado	Até 4 (quatro) semestres	Máximo 40 horas
5. Publicação de livro, capítulo de livro, artigo, resenha ou resumo em anais, na área de Ciências Humanas, Letras e Artes.	50 horas livro; 40 horas cap. de livro ou artigo revista indexada; 30 h publicação revista não indexada; 20 horas e senha; 10 horas resumos ANAIS.	-	Máximo 80 horas

GRUPO II – EXTENSÃO

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	LIMITE MÁXIMO PARA APROVEITAMENTO	HORAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1. Participação em projeto ou programa de extensão universitária vinculado à UEPG como bolsista ou voluntário	0,5 ponto para cada hora de participação	Até 80 horas	Máximo 40 horas
2. Apresentação de trabalhos em eventos como: congresso, seminário, simpósio, jornada.	10 horas por evento	Até quatro eventos	Máximo 40 horas
3. Participação em cursos, congressos, seminários, jornadas e outros eventos de extensão.	Conf. Carga horária do evento até o limite de 40 horas	-	Máximo de 100 horas
4. Participação como membro na organização de eventos institucionais	10 horas para cada evento	Até quatro eventos	Máximo 40 horas
5. Atividades de representação estudantil em mandatos específicos	20 horas por mandato	Até dois mandatos	Máximo 40 horas
6. Participação em viagens de estudo	10 horas por viagem	Até quatro eventos	Máximo 40 horas
7. Participação em grupos			

GRUPO III - ENSINO

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	LIMITE MÁXIMO PARA APROVEITAMENTO	HORAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1. Atividades de monitoria no **PROTUDI** (Programa de Tutoria Discente)	0,5 ponto para cada hora de participação	Até 60 horas	Máximo 30 horas
2. Participação no PIBID (Programa Institucional de bolsas de iniciação docente) no Âmbito da UEPG	10 horas por semestre	Máximo seis semestres	Máximo 60 horas
3. Atividades desenvolvidas com bolsa PET (Programa Especial de Treinamento) no âmbito da UEPG	10 horas por semestre	Máximo quatro semestres	Máximo 40 horas
4. Estágio não obrigatório em instituições educacionais de acordo com normas vigentes da UEPG	10 horas para cada ano de estágio	Até quatro anos	Máximo 40 horas
5. Estágio não obrigatório de caráter administrativo, em Instituições educacionais de acordo com as normas vigentes	05 horas para cada ano de estágio	Até quatro anos	Máximo 20 horas

da UEPG.			
6. Disciplinas eletivas que não compõem a grade curricular do curso de Artes Visuais	Conforme a carga horária da disciplina cursada até o limite de 30 horas	Até duas disciplinas	Máximo 60 horas
7. Disciplinas de diversificação ou aprofundamento quando excedentes ao número de créditos exigidos pelo PPP do Curso de Artes Visuais	Conforme a carga horária da disciplina cursada até o limite de 30 horas	Até duas disciplinas	Máximo 60 horas
8. Curso de Língua estrangeira realizado em instituição credenciada	05 horas por semestre cursado	Até um ano	Máximo 10 horas
9. Atividades de Monitoria em Disciplinas e/ou laboratórios.	15 horas para cada semestre	Até um ano	Máximo 30 horas

3.2 EMENTAS E BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA DA ARTE - 68 horas

Ementa: A relação entre Antropologia e Arte. O homem como processo/produto das Artes visuais. As teorias antropológicas da arte. O papel social da Arte e dos artistas. As teorias sociológicas da Arte. Problemas atuais da Antropologia e da Sociologia da Arte. Sociedade, cultura e Artes Visuais.

Bibliografia Básica:

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 2. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2008.
BASTIDE, R.**Arte e Sociedade**. 2. ed.rev.ampl.São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
BENJAMIN, W. A obra de arte no temo de suas técnicas de reprodução. In: VELHO, Gilberto (Org.)**Sociologia da arte**, IV. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
GEERTZ, C. A arte como um sistema cultural. In: **O Saber Local**. Petrópolis: Vozes, 1998.
GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
LÉVI-STRAUSS, C. O desdobramento da representação nas artes da Ásia e América. In: **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
LEVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
PRICE, S. **Arte primitiva em centros civilizados**. Rio de Janeiro:UFRJ, 2000.

ARTE E TECNOLOGIA - 102 horas

Ementa: História da Tecnologia nas Artes Visuais e seus avanços. Tecnologias contemporâneas e o ensino de Artes Visuais. A imagem e Poéticas digitais. Vídeo Arte e Vídeo Instalação. Processos criativos e os meios eletrônicos nas Artes Visuais. Produção em arte e fotografia digital no

ensino para a elaboração artística visual. Tecnologias da Educação e Arte na escola e em outros espaços de educação não formal.

Bibliografia básica:

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: _____ (Org.) **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
DEMPSEY, A. **Estilos, escolas e movimentos:** guia enciclopédico da arte moderna. São Paulo: Cosac &Naify, 2003.
DOMINGUES, D. **A arte no século XXI.** São Paulo: UNESP, 1997.
FREIRE, C. **Poéticas do processo:** arte conceitual no museu. São Paulo: Iluminuras, 1999.
MACHADO, A. **Máquina e imaginário:** o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: EDUSP, 1993.
MORAES, D. de. **O concreto e o virtual:** mídia, cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
LÉVY, P. **O que é o virtual?**São Paulo: Ed. 34,1996.

ARTE E TÓPICOS EDUCACIONAIS - 68 horas

Ementa: Análise crítica e discussão sobre a relação do ensino da arte com temáticas do cotidiano escolar: a educação inclusiva; a educação especial; a cultura afro-brasileira e a cultura indígena; educação ambiental; a pluralidade cultural e questões de gênero; a violência, as drogas e os conflitos escolares.

Bibliografia Básica:

BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>Acesso em 10 de jan. de 2011.
CORRER, R. **Deficiência e Inclusão Social:** construindo uma nova sociedade. Bauru: EDUSC, 2003.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2005.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf> Acesso em 20 de fev. de 2013.
GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.
MANTOAN, M. T. E.;PRIETO,R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.) Inclusão escolar. (pontos e contrapontos) São Paulo: Summus, 2006.
OLIVEIRA, M. O. (Org.) **Arte, Educação e Cultura.** Santa Maria: UFSM, 2007.
PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
ROSA, M. C. **A formação de professores de Artes**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.
WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

CERÂMICA - 51 horas (diversificação)

Ementa: História da Cerâmica. Desenvolvimento de técnicas construtivas. Processos criativos, instrumentos, equipamentos e materiais. Ateliê Experimental Multidisciplinar: processo de criação e produção.

Bibliografia Básica:

Bibliografia Básica:

ARNHEIN, R.**Arte e Percepção visual**: uma psicologia de visão criadora. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2005.
CHITI, J. F**. La Ceramica artística actual**. Buenos Aires: Condorhuasi, 1983.
CHAVARRIA, J. **A Cerâmica**. Coleção artes e ofícios. Lisboa Editora Estampa, 2004.
MEIRE, R. **Manual do Artista**. São Paulo Ed. Martins Fontes 1996.
OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
PEDROSA, I. **Da cor a cor inexistente**. 10. ed.Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2009.
SMITH, R. **Manual Prático do Artista: equipamento materiais procedimentos técnicas**. São Paulo: Ambientes e Costumes, 2008.

CINEMA, FOTOGRAFIA E VÍDEO - 102 horas

Ementa: Tópicos sobre a história da fotografia, do cinema e do vídeo. Cinema, fotografia e vídeo enquanto linguagens. Relações entre Cinema e as Artes Plásticas. Vídeo Arte. Vídeo Instalação. Composição Fotográfica. Composição fílmica. Principais Movimentos Cinematográficos. Gêneros cinematográficos e fotográficos. Análise Fílmica. Produção em vídeo e fotografia.

Bibliografia básica:

AUMONT, J. **O olho interminável** [cinema e pintura]. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
BELLOUR, R. **Entre-imagens**: foto, cinema, vídeo. Campinas: Papirus, 1997.
BENJAMIN,W. A **obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.**In: LIMA, **Luiz Costa** (Org.) **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. São Paulo:Paz e Terra, 2000.
BURCH, N. Práxis de cinema. São Paulo, Perspectiva, 1992.
CARRIÈRE,J.**A linguagem secreta do cinema.** Trad. Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 2006.
DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Campinas: Papirus, 1994.
GUERREIRO,W.de Q..**Vídeo + Arte.** In: LAMAS, Nadja de Carvalho (Org.) Arte Contemporânea em Questão. Joinvile:UNIVILLE/Instituto Schwanke, 2007.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997.
MASCARELLO, F. (Org.). **História do Cinema Mundial**. Campinas: Papirus, 2006.
SILVEIRINHA, Patrícia. **A arte do vídeo**. Processos de abstração e domínio da sensorialidade nas novas linguagens visuais tecnológicas. Universidade Nova Lisboa/Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação (BOCC), 2005.

CURADORIA E CRÍTICA EM ARTES VISUAIS - 68 horas (diversificação)

Ementa: Processos e Formas de Curadoria. O Curador em Artes Visuais. Curadoria Educativa. O papel da crítica em Artes Visuais. A produção da crítica para as Artes Visuais. Curadoria e Crítica no espaço escolar. Produção textual.

Bibliografia Básica:

ARGAN, G. C. **Arte e critica de arte**. Lisboa:Estampa, 1995.
BINI, Fernando A. F. **A crítica de Arte e a curadoria.** In: FABRIS, A.; GONÇALVES, L. R. (org). Os lugares da crítica de Arte. São Paulo: ABCA: Imprensa Oficial do Estado, 2005.
CAUQUELIN, A.**Arte contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.**
MARTINEZ, E.de S. Um percurso de pesquisa em curadoria: anotações para uma abordagem metodológica. In: **Anais do 15° Encontro Nacional da ANPAP.** Salvador, 2007.
OBRIST, H. U. **Uma Breve Historia da Curadoria**. São Paulo: Editora BEI. 2010.
PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: perspectiva, 2002.
SANTOS, F.F.dos. **Arte Contemporânea em Diálogo com as Mídias Digitais:** concepção artística/curatorial e crítica. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2009.
VENTURI, L. **História da critica de arte**. Portugal: Edições 70, 1999.

DESENHO I - 102 horas

Ementa: História do Desenho e da sua produção. Elementos do desenho. Estudo dos materiais

específicos e procedimentos técnicos de Desenho. Representação de sólidos: conceitos básicos. Desenho de observação e de memória. Análise dos elementos estruturais da Linguagem Visual: proporção, volume, luz e sombra, perspectiva.

Bibliografia Básica:

ARNHEIN, R.**Arte e Percepção visual:** uma psicologia de visão criadora. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2005.
BERGER, J. **Modos de Ver.**Rio de Janeiro: Rocco,1999.
EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro.** São Paulo: Ediouro, 2000.
FRANZ, T. **Educação para uma compreensão crítica da arte.** Florianópolis: Contemporâneos, 2003.
GERLINGS, C. 100 **Grandes Artistas.** Belo Horizonte: Cedic, 2008.
HODDINOTT, B. **Desenho para leigos.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.
KINDERSLEY, D. **Grandes Pinturas.** São Paulo:Publifolha, 2012.
MEIRE, Ralph. **Manual do Artista.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
SILVEIRA, L.M. **Introdução à Teoria da Cor.** Curitiba: UTFPR, 2011.
SMITH, R. **Manual Prático do Artista: equipamento materiais procedimentos técnicas**. São Paulo: Ambientes e Costumes, 2008.

DESENHO II - 102 horas

Ementa: Desenho de observação e de memória. Desenho de Interpretação a partir de referências visuais e de temáticas. Representação da natureza morta e paisagem. Estudo da Figura Humana por meio de esquemas de representação. Desenho como área de conhecimento e como técnica no ensino de Artes Visuais em espaços formais e espaços não formais.

Bibliografia Básica:

ARNHEIN, R.**Arte e Percepção visual:** uma psicologia de visão criadora. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2005.

BERGER, J. **Modos de Ver.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro.** São Paulo: Ediouro, 2000.
FRANZ, T. **Educação para uma compreensão crítica da arte.** Florianópolis. Contemporâneos, 2003.
GERLINGS, C. 100 **Grandes Artistas.** Belo Horizonte: Cedic, 2008.
HODDINOTT, B. **Desenho para leigos.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.
KINDERSLEY, D. **Grandes Pinturas**. São Paulo: Publifolha, 2012.
MEIRE, Ralph. **Manual do Artista.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
SILVEIRA, L.M.**Introdução à Teoria da Cor.** Curitiba: UTFPR, 2011.
SMITH, R. **Manual Prático do Artista:** equipamento materiais procedimentos técnicas. São Paulo: Ambientes e Costumes, 2008.

DIÁLOGOS ARTE- CIÊNCIA - 68 horas (diversificação - modalidade à distância)

Ementa: Estudo e análise da relação entre a arte e a ciência em diferentes contextos e épocas. A construção do conhecimento no ensino de Artes Visuais a partir de pesquisa e elaboração de projetos inter e transdisciplinares de investigação ou ação em espaços educacionais formais e não formais.

Bibliografia Básica:

ARGUELLO, C. A. A educação potencializadora em ciências. In: DANHONI NEVES, M. C. Org. et al. **De experimentos, paradigmas e diversidades no ensino de física**: construindo alternativas. Maringá: Massoni, 2005.
BYINGTON, E. **O projeto do Renascimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
CASATI, R.**A descoberta da sombra.**São Paulo: Cia. Das Letras. 2001.
CASTELLANI, R.**A Vida de Leonardo Da Vinci** (DVD Duplo). Gravadora: VERSÁTIL, 1981.
DANHONI NEVES, M.C.D.; SILVA, J. A. P.**Da lua pós-copernicana: a** relação ciência-arte de Galileo e Cigoli no Renascimento. EDUEM: Maringá, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
GALILEI, G. **A Mensagem das Estrelas.** Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins/Salamandra, 1987.
SILVA, J. A. P. da. **Arte e ciência no Renascimento:** discussões e possibilidades de reaproximação a partir do *codex* entre Cigoli e Galileu no século XVII. 2013, 503 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
VALERY, P. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: editora 34, 1991.
ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte:**um paralelo entre Arte e ciência. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

DIDÁTICA - 68 horas
Ementa: Reflexões sobre a Educação e Prática Pedagógica na Escola. A didática como área das ciências pedagógicas e seu desenvolvimento histórico. Organização do trabalho pedagógico do professor no cotidiano escolar: objetivos educacionais, planejamento educacional e planos de ensino, motivação e incentivo. Avaliação educacional. Didática do Ensino de Artes Visuais.
Bibliografia Básica:
GASPARIN, J. L.**Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprender a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados, 2000.
HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1995.

MASETTO, M. **Didática: a aula como centro.** São Paulo: FTD, 1997.
MARTINS, J. S. **Projetos de Pesquisa:** estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2005.
MORALES, P.**A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.
OLIVEIRA, M. R. **Didática:** ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.
PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
VASCONCELLOS, C.**Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS I - 68 horas
Ementa: 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.
Bibliografia Básica:
ASLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.
BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte/Educação Contemporânea:** consonâncias internacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
BARBOSA, A. M. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez. 2010.
BUORO, A. B. **O Olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na

escola. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
FERRAZ, M. H. T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.
GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.
KINCHELOE, J. **A formação Política do Professor como compromisso político:** mapeando o Pós–Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
NUNES, A. L. R. (Org.) **Artes Visuais, Leitura de Imagem e Escola**. Ponta Grossa: UEPG. 2012.
NUNES, A. L. R. **Trabalho, arte e educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: UFSM. 2004.

DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS II - 68 horas
Ementa: 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.
Bibliografia Básica:
ASLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte.** São Paulo: Cengage Learning, 2007.
BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte/Educação Contemporânea:** consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
BARBOSA, A. M. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez Editora. 2010.

BUORO, A. **B. O Olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
FERRAZ, M. H. T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.
GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.
KINCHELOE, J. **A formação Política do Professor como compromisso político:** mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
NUNES, A. L. R. (Org.) **Artes Visuais, Leitura de Imagem e Escola**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.
NUNES, A. L. R. **Trabalho, arte e educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: UFSM. 2004.
SEVERINO. A. J.; SEVERINO, E. S. **Ensinar e aprender com pesquisa no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

ESCULTURA - 102 horas
Ementa: Produção Tridimensional: Técnica de modelagem e desbaste. Treinamento da observação em materiais moldáveis. Técnica de reprodução de formas e realização de molde. Desenvolvimento da auto-expressão em inter-relação com o ensino de artes visuais na escola.
Bibliografia Básica:
BARDI, P. M. **Escultura Brasileira:** perfil de uma identidade. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997.
BARDI, P. M. **Um século de escultura no Brasil.** São Paulo: MASP, 1982.
BRENNAND, **Esculturas, Desenhos e Objetos 1960/1999**. Catálogo, exposição Fundação Casa-Brasil. Rio de Janeiro, 2000.
CANTON, K. **Novíssima arte brasileira**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
JAIMESON, F. **Pós-Modernismo**. São Paulo: Ática. 1996.

KRAUS, R. **Caminhos da Escultura Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
READ, H. **Escultura moderna**: Uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
ZANINI, W. **Tendências da escultura moderna.** São Paulo: Cultrix, 1971.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EMARTES VISUAIS I - 204 horas
Ementa: Construção e execução de um projeto de ensino e pesquisa em Artes Visuais para atuar na Educação Infantil e Ensino fundamental, tendo o planejamento- ação- observação-reflexão na organização do trabalho educativo e docência no ensino e pesquisa colaborativa, articulando universidade e escola. Planejamento, ação e avaliação na perspectiva teórica da Pedagogia Crítica de Artes Visuais e das culturas e identidades contemporâneas complexas na aprendizagem significativa.
Bibliografia Básica:
BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino de Arte.** São Paulo: Perspectiva, 1994.
CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
FIGUEIREDO, L. M. **História da arte para Crianças**. São Paulo: Enio Mateus Guazzelli, 1995.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Cortez, 2011.
MARTINS, R; TOURINHO, I. (Org.) Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: UFSM, 2010.
MASSON, R. **Por uma Educação Multicultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.
OSTETTO, L. E.; LEITE,M. I. **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.
PIMENTA, S. G.; LIMA, M.I. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
REBOUÇAS, M.; COLA, C. P. (Orgs.) **Espaços de Formação em Arte**. Vitória: EDUFES, 2010.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS II - 204 horas
Ementa: Construção e execução de um projeto de ensino e pesquisa das Artes Visuais no Ensino Médio e Educação Especial fundamentado na teoria pedagógica crítica com docência em Artes Visuais na perspectiva da investigação-ação em espaços formais e não formais de educação. Estágio na Educação Especial e inclusão social das Artes Visuais e as questões da educação indígena, afrodescendente, educação do campo ou rural e de grupos minoritários.
Bibliografia Básica:
BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
MACEDO, E; LOPES, A. C. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
BUENO, L.. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. São Paulo: FAPESP/EDUC, 2009.
MASSON, R. **Por uma Educação Multicultural.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.
PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
REBOUÇAS, M.; COLA, C. P. (Orgs.) **Espaços de Formação em Arte**. Vitória: EDUFES, 2010.
SEVERINO. A. J.; SEVERINO, E. S.. **Ensinar e aprender com pesquisa no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2012.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
MENDES, G. M. L.; FONECA, S.M. C. R. (Orgs.) **Educação, Arte e Inclusão:** trajetórias de pesquisa. Florianópolis: UDESC, 2009.

ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARTE - 34 horas
Ementa: A arte como objeto de reflexão filosófica. A relação entre Arte e Filosofia na História da Filosofia e da Arte. Problemas atuais da Estética e das Artes Visuais. Estética e Educação.

Bibliografia Básica:
ARGAN, G. C. **Arte e Crítica de Arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.
BAYER, R. **História da Estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
DUARTE, R. **O belo autônomo:** textos clássicos de estética. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
FISCHER, E. **A necessidade de arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
GOMBRICH, E. **Arte e Ilusão**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1997.
PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
VÁSQUEZ, A. S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
WOLFFLIN, H. **Conceitos Fundamentais de História da Arte.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO - 68 horas
Ementa: Fundamentos da Educação: aspectos filosóficos, históricos e sociológicos. Tendências e correntes da práxis pedagógica. Modernidade e Pós-modernidade. Fundamentos da educação, arte e cultura.
Bibliografia básica:
ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação.** 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Trad. Ana Maria Bernardo etall. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998, 350p. [Der PhilosophischeDiskurs der Moderne. Frankfurt am Main: SuhrkampVerlag, 1985].
HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
KANT, **I. Sobre a Pedagogia.** [UebePaedagogie]. Trad. Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
RORTY, R.**A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LINGUAGEM VISUAL - 102 horas
Ementa: Composição plástica/ visual e a importância do estudo da percepção para o campo artístico. Pesquisas experimentais e de criação mediado pelos elementos estruturais da composição numa visão pós-formal.
Bibliografia Básica:
BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
BECKEETT, W. **História da Pintura**. São Paulo: Ática, 1997.
CUMMING, R. **Para Entender a Arte.** São Paulo: Ática, 1996.
DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
HALLAWELL, P. **À Mão Livre:** a linguagem e as técnicas do desenho. São Paulo: Melhoramentos, 2006.
SMITH, R. **Manual Prático do Artista**: equipamento materiais procedimentos técnicas. São Paulo: Ambientes e Costumes, 2008.

GRAVURA - 102 horas
Ementa: História da Gravura. Classificação das técnicas e procedimentos da obra gráfica. Intro-

dução à gravura em relevo – Xilogravura e Linóleogravura; gravura em encavo: Calcografia ou Gravura em Metal. Procedimentos básicos de técnicas de gravação direta e indireta. Impressões diretas e simples: a monotipia e adaptações da gravura para o espaço escolar.

Bibliografia Básica:

BUTI, M.; LETYCIA, A. (Orgs.) **Gravura em Metal**. São Paulo: USP, 2002.
COSTELL, A. F. **Breve história ilustrada da xilogravura.** Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
MAYER, R. **Manual do artista.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
SMITH, R. **Manual Prático do Artista**: equipamento materiais procedimentos técnicas. São Paulo: Ambientes e Costumes, 2008.

HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS I - 102 HORAS

Ementa: Função social da Arte nas diferentes culturas. Construção de conceitos e reflexão crítica na produção, nos movimentos artísticos e períodos: Pré-história, Egípcia, Grega, Etruscos, Romanos; Idade Média: Cristã Primitiva, Bizantina, Românica e Gótica; Renascimento: Baixo e Alto Renascimento; Barroco, Rococó.

Bibliografia Básica:

ADORNO, T. W. **Teoria estética.** Lisboa: Edições 70, 1970.
ARGAN, G. C. **Arte moderna**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
BATTISTONI. D. F. **Pequena História da Arte**. Campinas: Papirus, 1984.
CAUQUELIN. A. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
CAUQUELIN. A. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 16. ed. China: LTC, 1999
_____. **Arte e ilusão:** um estudo da psicologia da representação pictórica. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JANSON, H. W. **História geral da arte**. 2. ed. vol. 1, 2, 3. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
PRETTE, M. C. **Para entender a arte:** história, linguagem, época e estilo. São Paulo: Globo, 2008.
SYLVESTER. D. **Sobre Arte Moderna.** São Paulo: Cosac &Naify, 2006.
STANGOS, N. **Conceitos da Arte Moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS II - 102 horas

Ementa: Função social da Arte nas diferentes culturas. Construção de conceitos e reflexão crítica na produção, nos movimentos artísticos e períodos: Neoclássico, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Pontilhismo, Art Nouveau; Rupturas artísticas do século XX; percursos da Arte Moderna.

Bibliografia Básica:

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
ARGAN, G. C. **Arte moderna**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
BATTISTONI. D. F. **Pequena História da Arte.** Campinas: Papirus, 1984.
CAUQUELIN. A. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
CAUQUELIN. A. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
GOMBRICH, E. H.**A História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
_____. **Arte e ilusão:** um estudo da psicologia da representação pictórica. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
JANSON, H. W. **História geral da arte**. 2. ed. vol. 1, 2, 3. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
PRETTE, M. C. **Para entender a arte:** história, linguagem, época e estilo. São Paulo: Globo, 2008.
SYLVESTER. D. **Sobre Arte Moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
STANGOS, N. **Conceitos da Arte Moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS III - 102 horas
Ementa: Função social da Arte nas diferentes culturas. Construção de conceitos e reflexão crítica na produção, nos movimentos artísticos e períodos: Fauvismo, Expressionismo e Expressionismo americano, Cubismo, Purismo, Orfismo, Futurismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo, Pintura Metafísica.
Bibliografia Básica:
ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
ARGAN, G. C. **Arte moderna**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
BATTISTONI. D. F. **Pequena História da Arte**. Campinas: Papirus, 1984.
CAUQUELIN. A. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
CAUQUELIN. A. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
GOMBRICH, E. H.**A História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
_____. **Arte e ilusão:** um estudo da psicologia da representação pictórica. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
JANSON, H. W. **História geral da arte**. 2. ed. vol. 1, 2, 3. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
PRETTE, M. C. **Para entender a arte:** história, linguagem, época e estilo. São Paulo: Globo, 2008.
SYLVESTER. D. **Sobre Arte Moderna.** São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
STANGOS, N. **Conceitos da Arte Moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS IV - 68 horas
Ementa: Função social da Arte nas diferentes culturas. Construção de conceitos e reflexão crítica na produção, nos movimentos artísticos e períodos: Arte Cinética, Arte Op, Arte Pop, Minimalismo, Arte Conceitual, Percursos da Arte Contemporânea.

Bibliografia Básica:
ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
ARGAN, G. C. **Arte moderna**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.
BATTISTONI. D. F. **Pequena História da Arte**. Campinas: Papirus, 1984.
CAUQUELIN. A. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
CAUQUELIN. A. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins Fontes: 2005.
GOMBRICH, E. H.**A História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
_____. **Arte e ilusão:** um estudo da psicologia da representação pictórica. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
JANSON, H. W. **História geral da arte**. 2. ed. vol. 1, 2, 3. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
PRETTE, M. C. **Para entender a arte:** história, linguagem, época e estilo. São Paulo: Globo, 2008.
SYLVESTER. D. **Sobre Arte Moderna.** São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
STANGOS, N. **Conceitos da Arte Moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS NO BRASIL-68 horas
Ementa: História das Artes Visuais no Brasil: Pré-História; Arte Indígena; A produção das artes no Brasil Holandês. O Barroco brasileiro. A Missão Francesa e a arte Acadêmica. Das vanguardas Modernistas ao Pós-Modernismo. Arte africana e afro-brasileira. Arte Paranaense e diversidade cultural.
Bibliografia Básica:
BARDI, P. M. **História da arte brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1975.
BASBAUM, R. (Org.) **Arte contemporânea brasileira**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
BAZIN, G. **A arquitetura religiosa barroca no Brasil**. 2.v. Rio de Janeiro: Record, 1983.
FABRIS, A. (Org.) **Modernidade e Modernismo no Brasil**. São Paulo, Perspectiva, 1989.
MACHADO, L. G. **Barroco Mineiro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ZANINI, W. **História Geral da Arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

INTRODUÇÃO ÀS ARTES VISUAIS - 68 horas
Ementa: Construção do conceito de Artes Visuais. Artes Visuais e suas diferentes manifestações na contemporaneidade. Análise e reflexão crítica sobre as linguagens e suportes das Artes Visuais tradicionais e da Pós-modernidade. Apreciação, análise e reflexão crítica de manifestações artísticas ligadas às Artes Visuais. Diálogos entre as Artes Visuais e outras áreas da Arte. Campos de atuação do licenciado em Artes Visuais e suas organizações profissionais.
Bibliografia Básica:
COSTA, C. **Questões de arte**: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed.reform. São Paulo: Moderna, 2004.
FARTHING, S. **Tudo sobre arte**. Trad. Paulo Polzonoff. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.
LAMAS, N. de C. (Org.) **Arte Contemporânea em questão**. Joinville: Univille/ Schwnke, 2007.

LABORATÓRIO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - 51 horas (diversificação - modalidade à distância)
Ementa: Estudo sobre os processos de criação de atividades e materiais pedagógicos interdisciplinares que viabilizem inovações com relação ao processo ensino-aprendizagem em Artes Visuais.
Bibliografia Básica:
FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2001.
MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
PEREIRA, K. H. P. **Como usar Artes Visuais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. Coleção Como usar na sala de aula

TATIT, A.; MACHADO, M. S.**300 propostas de Artes Visuais**. São Paulo: Loyola, 2003.

LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) - 51 horas
Ementa: A história da surdez e a educação do sujeito surdo no Brasil: questões sobre o programa de inclusão. Teorias linguísticas sobre a aquisição da linguagem pela criança surda e o estatuto da língua brasileira de sinais (LIBRAS). A Língua Brasileira de Sinais e escrita.
Bibliografia Básica:
CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua brasileira de sinais**. v. I e II. 2. ed. São Paulo: USP, 2001.
FERNANDES, S. **Metodologia da educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2007.
GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L de; TESKE, O. (org.) **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.
MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
PARANÁ. SEED/SUED/DEE. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais.**Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.
QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira, estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.
VELOSO, E; MAIA, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mão Sinais, 2009.
WILCOX, S. & WILCOX, P. P. **Aprender a ver**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS I - 68horas
Ementa: Concepção de pesquisa. Epistemologia e origem da Ciência e Arte. Abordagens qualita-

tiva e quantitativa de pesquisa. Delineamento metodológico e tipos de pesquisa. Instrumentos e materiais de pesquisa. Investigação-ação colaborativa. A perspectiva da pesquisa na contemporaneidade. Aprender a ensinar e pesquisar na escola. A pesquisa problematizada e colaborativa e a formação de professores de Artes Visuais. Projeto de pesquisa sobre o ensino das Artes Visuais.

Bibliografia Básica:

CANDAU, V. M. (Org.) **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa.2.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.**São Paulo: Cortez,2008.
CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
GIL, A. C. **Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.
DEMO, P. **Introdução à metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1987.
FILHO, J. C. S.; GAMBOA, S. S.(Org.) **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.
TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:**a pesquisa qualitativa em educação -Positivismo, Fenomenologia, Marxismo. São Paulo Atlas, 1987.
THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS II - 68 horas

Ementa: Projeto de Pesquisa sobre e das Artes Visuais, da História e teoria das Artes Visuais e pesquisa em poéticas, para uma autonomia de professor, artista e pesquisador construindo uma pesquisa mais híbrida de investigação. Pesquisa em poéticas críticas e pós-críticas numa relação interdisciplinar com a prática e produção artística. Pesquisar sobre museu de Artes Visuais e educação, bem como mediação e curadoria em espaços culturais, educacionais e artísticos formais e não formais.

Bibliografia Básica:

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G.(Orgs.) **Arte/educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo:UNESP,2009.
BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
BEMVENUTI, A. Museus e educação em Museus. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org.)**Arte em Pesquisa: especificidades**. Brasília: UnB/ANPAP, 2003.
BLITTES, B.; TESLLER, E.**O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
BULHÕES, A. A. (Org.)**Memória em Caleidoscópio**: Artes Visuais no Rio Grande do Sul.Porto Alegre: FRGS, 2005.
CARNEIRO, I. A. **Nós que aqui estamos por vós lamentamos: a relação do público com a arte contemporânea.** Florianópolis: UDESC/Mestrado em Educação e Cultura, 2002. Dissertação de Mestrado.
DUCHAMP, M. O ato criador. IN: BATTCOCK, Gregory. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
GARCIA, R. L. **Método:** Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
MARTINS, C.M.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.

São Paulo: Intermeios, 2012.
SANTAELA, L. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo:Hacker Editores, 2001.

ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (OTCC) - 34 horas
Ementa: Elaboração e produção de trabalho monográfico de caráter multidisciplinar, na forma de monografia e artigo, CD-ROM, acompanhados de reflexão teórica, sob orientação de um professor, com defesa formal e pública, respeitando as normas legais, ligados a questões das Artes Visuais, do seu ensino e de sua prática, no âmbito da formação do professor.
Bibliografia Básica:
CANDAU, V. M. (Org.) **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa.2.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores associados, 2000.
GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Bagaço, 2005.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987-1995.

PINTURA I - 102 horas
Ementa: História dos principais movimentos artísticos. Apreciação, leitura e análise crítica das obras pictóricas de diferentes épocas e culturas. Iniciação à pintura. Experimentação de suportes, materiais e meios: óleo, acrílico, têmpera e outros. Formas de utilização e organização do espaço através da cor. Composição e experimentação.

Bibliografia Básica:
ARNHEIN, R.**Arte e Percepção visual:** uma psicologia de visão criadora. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira: Thonmson Learning, 2005.
BERGER, J. **Modos de Ver.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
BUORO, A. **B. O Olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
FRANZ, T. **Educação para uma compreensão crítica da arte.**Florianópolis:Contemporâneos,2003.
GERLINGS, C. 100 **Grandes Artistas.** Belo Horizonte: Cedic, 2008.
HODDINOTT, B. **Desenho para leigos.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.
KINDERSLEY, D. **Grandes Pinturas**. São Paulo: Publifolha, 2012.
MEIRE, R. **Manual do Artista**. São Paulo: Martins Fontes 1996.
SILVEIRA, L.M. **Introdução à Teoria da cor**. Curitiba: UTFPR, 2011.
SMITH, R. **Manual Prático do Artista:** equipamento materiais procedimentos técnicas. São Paulo: Ambientes e Costumes, 2008.

PINTURA II - 102 horas
Ementa: Pintura e a linguagem plástica e visual. Representação pictórica da natureza morta, da paisagem e da figura humana. Composição e experimentação. Desenvolvimento de poéticas individuais. Investigação plástico/visual e digital da pintura na educação em Artes Visuais em espaços formais e não formais. Análise investigativa para produção criativa pictórica pessoal.
Bibliografia Básica:
ARNHEIN, R.**Arte e Percepção visual:** uma psicologia de visão criadora. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2005.
BERGER. J. **Modos de Ver.** Rio de Janeiro: Rocco. 1999.

BUORO, A. B. **O Olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
FRANZ, T. **Educação para uma compreensão crítica da arte.**Florianópolis:Contemporâneos, 2003.
GERLINGS, C. **100Grandes Artistas**. Belo Horizonte: Cedic, 2008.
HODDINOTT, B. **Desenho para leigos.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.
KINDERSLEY, D. **Grandes Pinturas.** São Paulo: Publifolha, 2012.
MEIRE, R. **Manual do Artista**. São Paulo: Martins Fontes 1996.
SILVEIRA, L. M. **Introdução à Teoria da Cor.** Curitiba: UTFPR, 2011.
SMITH, R. **Manual Prático do Artista:** equipamento materiais procedimentos técnicas. São Paulo: Ambientes e Costumes, 2008.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL - 68 horas
Ementa: Análise das relações entre política, educação, estado, sociedade, cidadania, trabalho e formação política do educador. Dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais da organização da educação brasileira. A educação a partir na Constituição Federal de 1988 e suas implicações: o Estatuto da Criança e do adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o(s) Plano (os) Nacional (is) de Educação. Sistema Educacional Brasileiro. O ensino da cultura afro-brasileira e indígena na política educacional contemporânea.
Bibliografia Básica:
ALVES, N.; VILLARDI, R. (Orgs.) **Múltiplas Leituras da Nova LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/dunya, 1997.
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos** (1993-2003). Brasília, 1993.
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece

as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei Darcy Ribeiro).
BRITTO, Luiz Navarra de. A educação nos textos constitucionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília (151): 501-522, set/dez. 1984.
CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.
CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis:Vozes, 2000.
SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PSICOLOGIA DA ARTE - 34 horas
Ementa: Arte como produção e constituição do psiquismo humano: da infância à idade adulta. Funções psicológicas superiores na produção e fruição das Artes Visuais. Criação, poéticas e Artes Visuais. Contribuições da Psicologia da Arte na formação docente em Artes Visuais.
Bibliografia Básica:
OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
ARNHEIM, R. **Para uma psicologia da arte**. Lisboa: Oinalu,1997.
ARNHEIM, R. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
MEIRA M.R. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
VYGOTSKY, L. S.**Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - 68 horas
Ementa: Psicologia e Psicologia da Educação. Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento no contexto escolar: abordagens comportamentalista, psicanalítica, humanista, construtivista e interacionista. Temas atuais da psicologia do desenvolvimento e educação: da infância a vida adulta.
Bibliografia Básica:
AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1997.
BOCK, A. M. B. etall. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1997.
CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.
PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Editora Univ., 1967.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.

POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS EM ARTES VISUAIS - 68 horas
Ementa: Noções referentes às linguagens e tendências da arte contemporânea, poéticas e processos de criação. Poéticas do espaço, processos, técnicas e suas inter-relações dos materiais e dos procedimentos na produção de arte atual. Produção artística relacionada às Linguagens visuais contemporâneas: objeto arte; instalação; performance; happening; interferência na paisagem (natural e urbana); videoarte; cinema de artista; fotografia; web art; mail art; e propostas multimidiáticas.
Bibliografia básica:
ARCHER, M. **Arte contemporânea:** uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAUDRILLARD, J. **"O Sistema dos Objetos".**São Paulo:Perspectiva,2004.
CHIARELLI,T. **Arte Internacional Brasileira**. 2. ed.São Paulo: Lemos, 2002.
DOMINGUES, D.(Org.). **A Arte No Século XXI**. São Paulo: Unesp, 1997.
GLUSBERG, J. **A Arte da Performance**. S. Paulo: Perspectiva, 1987.
HEARTNEY, E. **Pós-Modernismo**. SãoPaulo:Cosac&Naify, 2002.
HONNEF, K. **Arte Contemporânea**. Colônia: Taschen, 1992.
ICI. **Porque Duchamp?** ICI. São Paulo: Itaú Cultural/ Paço das Artes, 1999.
OLIVEIRA, N. de. **Installation Art. Washington**: Smithisonian, 1994.
STANGOS, N. (Org.). **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
PECCININI, D."**O objeto na arte - Brasil anos 60".** Museu de arte Brasileira. São Paulo: FAAP, 1990.

PROJETO ARTICULADOR NO ENSINO DEARTES VISUAIS I - 68 horas
Ementa: 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, práxis e desenvolvimento de Projeto Articulador interdisciplinar para o ensino de Artes Visuais com temas ligados aos conteúdos das disciplinas do 1o a série do curso.
Bibliografia Básica:
ALENCAR, E. S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
ARSLAN. L.M.: IAVELBERG, R.**Ensino da Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção Ideias em Ação).
BARBOSA,A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
COSTA, C. **Questões de arte**: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed. Reform. São Paulo: Moderna, 2004.
FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2001.
IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto: Alegre: Artmed, 2003.
OSINSKI, D. R. B. **Ensino da Arte:** os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. UEPR: Curitiba, 1998.
PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Arte. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
ROSA, M. C. **A formação de professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

PROJETO ARTICULADOR NO ENSINO DE ARTES VISUAISII - 68 horas
Ementa: 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, práxis e desenvolvimento de Projeto Articulador interdisciplinar para o ensino de Artes Visuais com temas ligados aos conteúdos das disciplinas do 2ª. série do curso.

Bibliografia Básica:

ALENCAR, E. S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
ARSLAN. L.M.; IAVELBERG, R.**Ensino da Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção Ideias em Ação).
BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
COSTA, C. **Questões de arte**: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.
FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2001.
IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto: Alegre: Artmed, 2003.
OSINSKI, D. R. B. **Ensino da Arte:** os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. UEPR: Curitiba, 1998.
PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Arte. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
ROSA, M. C. **A formação de professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

PROJETO ARTICULADOR NO ENSINO DE ARTES VISUAISIII - 68 horas

Ementa: 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, práxis e desenvolvimento de Projeto Articulador interdisciplinar para o ensino de Artes Visuais com temas ligados aos conteúdos das disciplinas do 3ª série do curso.

Bibliografia Básica:

ALENCAR, E. S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: artes médicas, 1986.
ARSLAN. L.M.; IAVELBERG, R. **Ensino da Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção Ideias em Ação)
BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
BUORO,A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
COSTA, C. **Questões de arte**: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.
FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2001.
IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto: Alegre: Artmed, 2003.
OSINSKI, D. R. B. **Ensino da Arte:** os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. UEPR: Curitiba, 1998.
PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Arte. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paraná, 2008.
ROSA, M. C. **A formação de professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

PROJETO ARTICULADOR NO ENSINO DE ARTES VISUAIS IV - 68 horas
Ementa: 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, práxis e desenvolvimento de Projeto Articulador para o ensino de Artes Visuais com temas ligados aos conteúdos das disciplinas do 4º. série do curso.
Bibliografia Básica:
ALENCAR, E. S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ARSLAN. L.M.; IAVELBERG, R. **Ensino da Arte.** São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção Idéias em Ação).
BARBOSA,A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo, Perspectiva, 1991.
BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
COSTA, C. **Questões de arte**: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.
FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2001.
IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
OSINSKI, D. R. B. **Ensino da Arte:** os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. UEPR: Curitiba, 1998.
PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Arte. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paraná, 2008.
ROSA, M. C. **A formação de professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

3.3 INTEGRAÇÃO GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO:

Articular a Graduação e Pós-Graduação é estabelecer o diálogo entre ambas numa integração que alia pesquisa e ensino, importante para a estrutura curricular, cujo requisito também contemplado no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado. (mas também em outros programas de Pós-Graduação). Nesta articulação é importante a participação ativa de professores tanto na graduação quanto na Pós-Graduação, o que já vem ocorrendo e que deverá se ampliar nos próximos anos. Isto propicia a participação de alunos da Pós-Graduação com Docência Orientada em disciplinas na Graduação em Artes Visuais.

O quadro de professores da área de Artes Visuais conta com três doutores e dois doutorandos, em breve todos terão a titulação de doutorado. Este quadro quando consolidado será essencial para uma articulação entre o curso de Graduação e Pós-Graduação por intermédio das linhas de pesquisa e por Grupos de pesquisa que são dirigidos por docentes do DEARTES, alinhando-se às diferentes temáticas de Programas de Pós-Graduação em que os professores estiverem envolvidos.

Os Grupos de Pesquisa com suas linhas iniciam articulações e se aliam com as diferentes linhas de Programas de Pós-Graduação e integram a participação de acadêmicos graduandos, mestrandos e doutorandos em ações conjuntas de pesquisa. Salienta-se a inserção de egressos do Curso de Graduação em Artes Visuais em Cursos de Mestrado com base na pesquisa do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (a partir das disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais I e II e do Trabalho de Conclusão da Graduação), e com base na participação em Projetos de Pesquisa e Grupos de Pesquisa. Possuímos dois grupos da área

de Artes Visuais: GEPAVEC e INTERART. O GEPAVEC - Grupo de pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura é vinculado no Diretório de Grupos do CNPq e com cadastro na UEPG tendo como líder a Profª. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes e com participação de professores do Curso de Graduação em Artes Visuais, e de outras IES, alunos egressos e mestrando e doutorando em Educação/UEPG). O Grupo de pesquisa - INTERART - Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces nas Artes Visuais é vinculado ao Diretório de Grupos do CNPq e com cadastro na UEPG tendo como líder a Profª. Dra. Josie Agatha Parrilha da Silva e com participação de professores do Curso de Graduação em Artes Visuais, de outras IES e alunos egressos.

O curso de Artes Visuais conta com dois subprojetos que integram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sendo um Interdisciplinar e outro específico da área de Artes Visuais. O PIBID é um projeto de ensino integrado à Pesquisa e à Extensão. Esses subprojetos envolvem atualmente, 28 acadêmicos e 3 professores, que atuam em 6 escolas da Rede Estadual de Ensino. O curso participa do Programa desde a implantação deste, em 2009.

Em relação ao Programa de Iniciação Científica no curso, oportuniza a formação de futuros pesquisadores por meio da participação de acadêmicos nos programas financiados por Órgãos de Fomento internos e externos a Universidade (PIBIC/CNPq, BIC/ Fundação Araucária, PIBITI e os Programas internos como o PROVIC/UEPG). Também o Curso atende com bolsas de iniciação à pesquisa júnior a comunidade escolar (PIBIC Júnior). Estas orientações propiciam aos graduados a procurarem a Pós-Graduação na UEPG, bem como, em Programas externos da nossa instituição dando continuidade a essa formação e qualificação docente.

A expansão da pesquisa e também a ampliação articulada no ensino e extensão é um eixo articulador com produção acadêmica que interconecta e motiva a graduação e a Pós-Graduação em atuação de professores que permeiam tanto a Pós-Graduação como a Graduação, o que estimula no curso a criação e implantação de uma Pós-Graduação em Artes Visuais e ou uma Pós-Graduação Interdisciplinar futura em que nessa possibilidade vai poder articular de forma mais pontual e alavancar a pesquisa na área de Artes Visuais e com outras áreas de conhecimento numa articulação de pesquisa inter e multidisciplinar, é uma conquista a ser realizada para a consolidação da pesquisa acadêmica e a qualidade profissional e pedagógica do Curso de Graduação em Artes Visuais.

Outras articulações vêm se consolidando mediante eventos tópicos da área: Semanas acadêmicas e pelos Workshops Paranaense de Arte-Ciência/*InternationalMeetingonArt-Science* em simbiose com outras universidades (FAP, UEM, UTFPR). Como também em projetos de pesquisa interinstitucional com financiamento do CNPq referente ao projeto: Laptop na Escola: um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem. PROCESSO: 550436/2011-1 Projeto de pesquisa/Edital MCT/CNPq/CAPES/MEC-SEB Nº 76/2010-PROUCA, envolvendo três instituições conveniadas (UDESC/SC, FURB/RS E UEPG/PR) Registrado na PROPESP – UEPG. Em 2012 participou de eventos com outras Instituições: UDESDC-SC, UNESPAR-FAP e UFPR-Curitiba. Neste sentido, damos visibilidade sobre e da articulação entre Graduação e Pós-Graduação presente na Graduação em Artes Visuais com Programas de Pós Graduação, que esperamos ampliar.

3.4 MATRIZ CURRICULAR:

Segue matriz curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no **ANEXO II**.

3.5 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR:

O Parecer Normativo CNE/CP 28/2001, de 02/10/2001, que forneceu nova redação ao

Parecer CNE/CP 21/2001, trouxe alterações em relação à duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Entre estas alterações apresentou a proposta de ampliar 300 para 400 horas a prática enquanto componente curricular. Mas, esta ampliação veio acompanhada de uma importante justificativa quanto à importância desta prática e a necessidade de sua relação com o projeto pedagógico:

> A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas (BRASIL, 2001, p.10).

Como componente obrigatório do projeto, a prática articuladora deve apresentar-se no Projeto Pedagógico desde o início do curso e percorrê-lo integralmente. Ainda, segundo o documento:

> A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como às coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2001, p.9-10).

A prática no curso de graduação, em especial, na licenciatura, não pode ficar desvinculada a teoria, bem como, ser apenas uma cópia ou reflexo dela, deve sim, relacionar-se com ela de forma a propiciar um novo sentido para atuação do futuro profissional.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG sempre se mostrou receptivo a prática articuladora em seu Projeto. Um representante do curso participa ativamente da Comissão Permanente das Licenciaturas (COPELIC).

Esta comissão foi criada em 2002 com caráter temporário, visando ajudar os cursos a se adaptar a nova proposta às Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em especial em relação à inclusão da disciplina articuladora em seus cursos de licenciatura. Todavia, seu trabalho tornou-se fundamental para a IES, especialmente pelas questões pedagógicas que passou a discutir. Essas discussões, aliadas a assiduidade de suas reuniões, propiciaram condições para que se tornasse uma Comissão Permanente das Licenciaturas. Desta forma, em 10 de dezembro de 2008, a COPELIC foi diretamente vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Instituição. Esta Comissão contribuiu para a instituição do colegiado de curso das Licenciaturas separado dos colegiados de Curso dos Bacharelados, bem como, criou a denominação "disciplina Articuladora" em todos os cursos de Licenciatura como uma prática diferenciada destes cursos na UEPG. (UEPG, 2013).

Em consonância com a legislação vigente e com a COPELIC a Disciplina Articuladora do curso de Artes Visuais buscará atender os objetivos para os quais foi criada: propiciar para a formação dos licenciados em Artes Visuais uma articulação entre teoria e prática que possa contribuir de forma efetiva com sua futura atuação profissional.

As disciplinas que compõem a articuladora no curso de Artes visuais serão ofertadas em todas as séries do curso com a denominação "Projeto Articulador no Ensino de Artes Visu-

ais I, II, III e IV" e, compoe ainda a articuladora as disciplinas "Didatica e Metodologia do Ensino das Artes Visuais" I e II. Importante destacar que a disciplina "didática e Metodologia do Ensino das Artes Visuais", substituiu a disciplina de Metodologia do Ensino das Artes Visuais, não apenas na denominação como também em conteúdos. Apesar da disciplina de Didática não compor carga horária para a Articuladora terá com esta um diálogo constante, pois, seus conteúdos são fundamentais para a formação do futuro professor.

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 especifica 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.

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 especifica 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.

A formação de professores de arte, por ser relativamente recente quando comparado a outras áreas, apresenta algumas questões a serem discutidas, como, por exemplo, a de "formar o artista ou o professor?". A disciplina articuladora pode contribuir para conciliar essa questão, ao buscar uma prática que atenda as exigências da formação especifica do artista e do professor. Desta forma, o futuro profissional, ao desenvolver o os projeto articulador interdisciplinar em Artes visuais, por meio de pesquisa e práxis de temas ligadas aos conteúdos das disciplinas ministradas no curso terá a dimensão de como desenvolver seu trabalho como futuro licenciado nos diferentes espaços educacionais sejam eles formais ou não formais, contribuindo para formar o professor/artista-pesquisador.

3.6 ORGANIZAÇÃO - FORMATO DOS ESTÁGIOS:

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS:

O Estágio Curricular Supervisionado deve permitir o exercício da relação teoria

O Estágio Curricular Supervisionado deve permitir o exercício da relação teoria-prática em projetos de ação interdisciplinar, contemplando de maneira crítica os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. Esta prática será orientada e supervisionada pelos docentes das diferentes áreas do conhecimento e pela equipe pedagógica das instituições onde o acadêmico estiver inserido.

O Estágio Curricular Supervisionado deverá assegurar ao acadêmico a possibilidade de observação, reflexão nos processos educacionais dos diferentes espaços, permitindo que este relacione processos de ensino e aprendizagem em Arte e procure soluções adequadas aos problemas e dificuldades que venha a encontrar durante esta prática.

Durante todo este processo espera-se do acadêmico a sistematização do conhecimento, a ação reflexiva da prática docente em arte e a socialização do saber e do fazer, com vistas a uma permanente investigação e produção ativa de conhecimentos.

A carga horária total da disciplina (204 horas) ficará assim distribuída na efetivação do horário: 3ª série: 03 (três) aulas de orientação na IES e 03 (três) aulas em campo de Estágio; 4ª série: 03 (três) aulas de orientação na IES e 03 (três) aulas em campo de Estágio.

Na 3ª série a disciplina de Estágio será voltada para a atuação do discente na Educação Infantil e Ensino fundamental, tendo o planejamento – ação – observação - reflexão na organização do trabalho educativo e docência no ensino e pesquisa colaborativa, articulando universidade e escola.

Na 4ª série a disciplina de Estágio será voltada para o Ensino Médio e Educação Especial fundamentado na teoria pedagógica crítica com docência em Artes Visuais na perspectiva da investigação-ação em espaços formais e não formais de educação. Em como para a Educação Especial e inclusão social das Artes Visuais e as questões da educação indíge na, afrodescendente, educação do campo ou rural e de grupos minoritários.

Atualmente os professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado estão locados no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO:

Este deverá ser regido por regulamento próprio Resolução n. 46 de 24 de março de 2013.

3.6.1 PROFESSORES ENVOLVIDOS NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO:

ANO	CURRÍCULO VIGENTE	PREVISÃO
2015*	26 h/sem	
2016	26 h/sem	
2017		15 h/sem
2018		30 h/sem

* *Em função do número de estagiários e das novas normativas que regem o estágio a partir de 2014 foram contratados 2 professores para atender as disciplinas de Estágio para o 3º e 4º anos, lotados, atualmente, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Com isso, não será necessária a contratação de novos docentes, desde que o docente acompanhe a disciplina, em caso de transferência desta para o Departamento de Artes.*

3.7 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (MONOGRAFIA, VIDEOS, ENSAIOS, PRODUÇÃO DE MATERIAL

(MONOGRAFIA, VÍDEOS, ENSAIOS, PRODUÇÃO DE MATERIAL, ARTÍSTICA, MUSICAL, RELATÓRIOS CIENTÍFICOS, ENTRE OUTROS):

O trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais ligado às questões da arte, de seu ensino e sua prática deverá ser o resultado de um processo de pesquisa e produção de conhecimento em Artes, iniciado no primeiro ano do curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC para a licenciatura atende as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura (2007) e obedecerá ao regulamento próprio a ser aprovado pelo CEPE.

3.7.1 PROFESSORES ENVOLVIDOS NA SUPERVISÃO DO OTCC:

ANO	CURRÍCULO VIGENTE	PREVISÃO
2015	680 h	
2016	680 h	
2017		816 h
2018		816 h

3.8 PRÁTICAS DE LABORATÓRIO:

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais se constitui de algumas disciplinas que necessitam de práticas artísticas, como a linguagem da pintura, da gravura, da escultura e da fotografia. Para tanto, essas experiências artísticas só podem ser desenvolvidas através de técnicas específicas, necessitando de materiais, ferramentas e mobiliários específicos. Desta maneira, se faz indispensável à existência de laboratórios específicos e equipados, para o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas, proporcionando aos acadêmicos vivenciarem essas práticas de forma plena.

Nos Laboratórios se desenvolvem trabalhos que viabilizam as atividades de ensino, que são ministradas e organizadas, promovendo várias relações entre a teoria e a prática. Ao criar o Laboratório no curso de Artes Visuais, podem-se articular as atividades de participação na construção e produção artística, onde as formas de linguagens artísticas dialogam e se interferem mutuamente.

Essa necessidade apresentada quanto aos laboratórios para produção e criação em Artes Visuais está prevista nos Referenciais Curriculares (BRASIL, 2010), assim apresentados: "Laboratórios de: Mídias Eletrônicas; Informática com programas especializados. Ateliês Específicos. Espaços Expositivos. Biblioteca com acervo específico e atualizado".

A necessidade dos laboratórios está prevista no PDI da instituição (2012-2016) e recomendado pelo parecer expedido por ocasião da renovação de reconhecimento do curso, conforme Processo nº 571/12, PARECER CES/CEE nº 13/12, p.5: "...seria importante que a UEPG revisse o uso desses espaços bem como planejasse para os próximos anos a ampliação dos espaços destinados ao curso".

4 - CORPO DOCENTE

4.1 NECESSIDADES PARA IMPLANTAÇÃO:

	EFETIVOS	TEMPORARIOS

ANO	CURRÍCULO VIGENTE	PREVISÃO	CURRÍCULO VIGENTE	PREVISÃO
2015	10*	2**	04	
2016	10		04	
2017	10		04	

** Atualmente o curso é composto de 14 (catorze) docentes, sendo: 10 (dez) efetivos e 4 (quatro) co-laboradores, sendo: 07 do DEARTES, 02 do DEMET, 03 do DEED, 01 do DEPED e 01 do DELIN.*

*** Em 2013 ocorreu concurso e foram aprovados 2 (dois) docentes para atuarem no curso: 1(um) docente da área especifica (DEARTES) e 1(um) docente para atuar no Estágio Curricular (DEMET). Com a efetivação destes docentes haverá necessidade de manutenção de 2 (dois) co-laboradores até que seja organizado novo concurso para contratação de professor efetivo.*

4.2 CLASSE E TITULAÇÃO (em números):

Titulares	-
Associados	-
Adjuntos	05
Assistentes	05
Auxiliares	-
Temporários	04
TOTAL	14

4.3 REGIME DE TRABALHO (em números):

Dedicação Exclusiva (TIDE)	09
Tempo Integral (40 horas)	02
TOTAL	11

Tempo Parcial

12 horas	-
20 horas	03
24 horas	-
TOTAL	03

4.4 OUTRAS INFORMAÇÕES (necessárias e complementares à formação acadêmica)

As aulas práticas com conteúdos como Pintura, Escultura, Gravura, Desenho e Fotografia, exigem um acompanhamento maior junto ao acadêmico, o que numa turma de 24 alunos se torna difícil, quando a disciplina é atendida num único horário, por um único professor. A divisão das turmas para estas disciplinas representa qualidade de ensino e só é possível com a contratação de mais professores, o que demanda a contração de mais dois professores.

5 RECURSOS MATERIAIS

5.1 NECESSIDADE DE RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS PARA **IMPLANTAÇÃO/ALTERAÇÃO** DO CURSO FACE AOS RECURSOS EXISTENTES:

ATUAL	PREVISÃO	VALOR	ANO
- Prensa pequena para gravura	Prensa Grande para Gravura	5.500,00	2015
- 20 Computadores	20 Mesas digitalizadoras com canetas óticas para desenho e pintura digital, acopladas aos computadores.	40.000,00	2015
- inexistente	01 scanner de formato A3 com Tecnclogia de Reconstrução de fotos inclusa. Uso para Documentos e Filmes. Mesa A3 e TMA para filmes.	10.0000	
- Inexistente	20 Mesas para Modelagem	5.500,00	2015
- 10 cavaletes em condições precárias	- 20 cavaletes para pintura	8.000,00	2015
- Inexistente	- 01 estante de secagem para gravura	2.000,00	2015
- Inexistente	- Instalações adequadas para as aulas de gravura, tais como tanques de concreto bruto e escoamento adequado	2.000,00	2015
	Valor total	73.000,00	

**Para que o Projeto Pedagógico se efetive adequadamente é necessária a ampliação dos espaços dos laboratórios e ateliers, como mencionado no parecer CES/CEE Nº 13/12, p.5, já citado. Os valores apresentados a seguir, são valores referência, apresentados a partir de pesquisa junto à lojas especializadas e à Pró-Reitoria de Administração (valor/m² para construção e reforma).*

5.2 LABORATÓRIOS / SALAS DE AULA / SALAS ESPECIAIS

ATUAL	PREVISÃO	VALOR	ANO
- Laboratório de Gravura e Escultura (71,54 m²) O atual laboratório comporta 24 acadêmicos, porém não conta com mobiliário ideal para as aulas de escultura, pois há necessidade de mesas com base giratória e banquetas adequadas para modelagem e escultura, bem como tanques rústicos, largas e profundas, os quais serviriam tanto para a escultura, quanto para a gravura. Atualmente o laboratório serve apenas para as aulas de xilogravura e linóleo gravura, pois não há estrutura para técnicas que envolvam o uso de ácidos, os quais devem ficar em espaço próprio e isolado, exigindo uma área maior para tal compartimento. A iluminação natural da sala, apesar de	- 1 Laboratório para Gravura (80 m²) - 1 Laboratório para Escultura (80 m²)	336.000,00	2015

estar dentro das normas, é deficiente, havendo a necessidade de luz artificial constantemente. Há necessidade da separação dos laboratórios, pois cada qual tem suas especificidades e particularidades.			
- Inexistente	- 1 sala para os projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, de aproximadamente 70 m²	105.000,00	2015
- Inexistente	- 1 sala de aproximadamente 90 m² para Exposições	162.000,00	2015
- Inexistente	- 1 almoxarifado para guardar materiais e trabalhos com aproximadamente 70m²	105.000,00	2015
- Inexistente	- Laboratório para Produção Áudio Visual com aproximadamente 80 m²	160.000,00	2015
- Inexistente	- Sala para orientação acadêmica com aproximadamente 60 m²	90.000,00	2015
- 2 salas de aula com 71,54m² (41 e 47) compartilhadas com o curso de Música; 1 sala de aula com 35m² (46) Compartilhada com o curso de Música; 1 sala com 53,29m².	- 2 salas de aula com aproximadamente 60 m², em função de disciplinas que tem duas turmas (A e B)	180.000,00	2015

- Laboratório de Pintura com 53,29m²	Por se tratar de um laboratório de Pintura, a ventilação natural é insuficiente. Deveria haver tanques rústicos, largos e profundos para a lavagem de pincéis e outros equipamentos. A iluminação natural da sala, apesar de estar dentro das normas, é deficiente, havendo a necessidade de luz artificial constantemente. Há necessidade de uma readequação do espaço para a pintura, que permita a inserção de mesas auxiliares que atendam a cada dois cavaletes, por exemplo. O laboratório de Pintura deveria ser destinado exclusivamente a essa atividade artística, o que implicaria na retirada das mesas maiores que obstruem o espaço.	5.000,00	2015
inexistente	01 sala para laboratório de fotografia. 60m² com torneira, pia com cuba grande, vedada e com ventilação.	100.000,00	2015
	Valor total	1.243.000,00	

5.3 BIBLIOTECA (S) - PREVISÃO DE NÚMERO DE TÍTULOS, DE EXEMPLARES E DE PERIÓDICOS PARA IMPLANTAÇÃO/ALTERAÇÃO DO CURSO:

O Curso de Licenciatura conta atualmente com um acervo de 569 livros, muitos destes com apenas um exemplar (ver **ANEXO X**). Sugerimos a ampliação de 140 títulos e a aquisição de 265, conforme lista abaixo:

TÍTULOS EXISTENTES – PARA AMPLIAÇÃO: 140

10 - BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva;
10 - BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez;
10 - CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**. uma introdução. São Paulo. Martins Fontes,
10 - FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez;
05 - GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC;
10 - GOMBRICH, Ernst. **Arte e Ilusão**. São Paulo: Martins Fontes,
10 - IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed;
05 - JANSON, H. W. **História geral da arte**. São Paulo: Martins Fontes;
05 - MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD,
05 - OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez;
10 - PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva;
05 - PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes;
10 - PEDROSA, Israel.**Da cor a cor inexistente**. Rio de Janeiro: SENAC;
10- PROENÇA, Graça. Descobrindo a história da arte. São Paulo: Ática;
05 - TATIT, Ana. **300 propostas de artes visuais**. São Paulo: Loyola;
05 - VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes;

05 - WOLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da historia da arte**: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente. São Paulo: Martins Fontes;
10- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados.

TÍTULOS A SEREM ADQUIRIDOS: 265

05- ALENCAR, E. S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: artes médicas;
05- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte e Crítica de Arte**. Lisboa: Editorial Estampa;
05- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea:** uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes;
05- ARNHEIM, Rudolf. **Para uma psicologia da arte**. Lisboa: Oinalu;
05- **ARSLAN. L.M.; IAVELBERG, R.** Ensino da Arte**.** São Paulo: Thomson Learning;
05- BUTI, Marco; LETYCIA, Anna. (Orgs.) **Gravura em Metal**. São Paulo: USP;
05- COSTA, C. **Questões de arte**: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna;
05- DOMINGUES, Diana. **A arte no século XXI.** São Paulo: UNESP;
05- EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro.** São Paulo: Ed. Ediouro;
05- FAZENDA, Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez;
05- LAMAS, Nadja de Carvalho (Org.) **Arte Contemporânea em questão**. Joinville:Univille/ Schwnke;

05- MEIRE, Ralph. **Manual do Artista**. São Paulo: Martins Fontes;
10- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes;
05- PEREIRA, K. H. P. **Como usar Artes Visuais na sala de aula**. 2. Ed. São Paulo: Contexto;
05- READ, H. **A Educação pela Arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes;
05- READ, Herbert. **Escultura moderna**: Uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes;
05- ROSA, M. C. **A formação de professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular;
05- SILVEIRA, L.M. **Introdução à Teoria da Cor**. Curitiba: Ed. UTFPR.
05- SMITH, R. **Manual Prático do Artista: equipamento materiais procedimentos técnicas**. São Paulo: Ambientes e Costumes;
05- VALERY, P. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: editora 34;
10-Criança e pintura – ação e paixão do conhecer, RICHTER, S. Porto Alegre: Mediação;
10-Os tempos hipermodernos. LIPOVETSKY, G. São Paulo: Barcarolla;
10- Deleuze& a educação. GALLO, S. Belo Horizonte: Autêntica Editora;
10- Fazer e pensar arte. HOLM, A.M. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo;
10- O sentido da escola. ALVES, N. e LEITE, R. (Horas.). Rio de Janeiro: DP&A;
10- ROTH, D. M.; HENDGES, G. R. **Produção Textual na Universidade**, ROTH, Désirée M.; HENDGES, G. Rabuske São Paulo: Parábola Editorial;
10- **Um texto pra chamar de seu.** Preliminares sobre a produção do texto acadêmico. PERROTA, C. São Paulo: Martins Fontes;
10- Pontos e contrapontos: do pensar ao agir, em avaliação. HOFFMANN, J. M POA: Mediação;
10-A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. BUENO, L. São Paulo: Editora FAPESP, EDUC;
10- **Artigo Científico. Impresso Estrutura e apresentação.** CURTY, M. G. CURTY, R. G. Estrutura e apresentação. Maringá:DentalPess;
10- Compreender a arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. PARSONS, M. J. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Presença;
10- Educação e contemporaneidade - mudança de paradigma na ação formadora da universidade. POLENZ, T.; SILVA, L. D. (Org.) Canoas: Ed. ULBRA;

10- Método: Pesquisa com o cotidiano. GARCIA, R. Leite RJ: DP&A;
10- **Linguagem e educação depois de babel**. LAROSSA, J. Belo Horizonte: Autêntica;
10- Espaços de Formação em Arte. REBOUÇAS, M.; COLA, C. P. (Orgs)..Vitória: EDUFES;
10- O violino cigano e outros contos de mulheres sábias. MACHADO, R.P. Companhia das Letras.

5.4 OUTROS:

Apresentar em anexo:

- Declaração de aceite dos Departamentos envolvidos com a Nova Grade Curricular. **ANEXO VII**.
- Grade de equivalência de todas as disciplinas do currículo atual para o novo, com código e carga horária. **ANEXO VIII**.

Ponta Grossa, 21de março de 2014.

COORDENADOR DO CURSO

Professores que realizaram a Reformulação:
Josie Agatha Parrilha da Silva - DEARTES
Nelson Silva Júnior - DEARTES
Ana Luiza Ruschel Nunes - DEARTES
Sandra Borsoi - DEARTES

Professores que colaboraram com a Reformulação:
Rogério De Brito Bergold - DEARTES
Regina Stori - DEARTES
Natalia L. Bueno - DEED
Carlos William Jaques Morais - DEED
Adriana Rodrigues Suarez - DEARTES
Ivana Dantas Rego - DEARTES
Silvana Passos - DEARTES
Patrícia Camera - DEARTES

REFERÊNCIAS:

BARBOSA. A.M. **A imagem no ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
BRASILIA. **LEI Nº 5.692**. 11 de agosto de 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 18 de abr. de 2012
BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº: 280/2007**. 2007.
BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2** de 02/10/2001.
BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18/02/2002.
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, 2010.
CAMARGO, O. **Belas Artes, Artes Plásticas, Artes Visuais**. Disponível em: <http://artevis.blogspot.com.br/2007/04/belas-artes-artes-plsticas-arte-visual.html.> Acesso em 05 de jun. de 2013.
CARVALHO, P. Uma concepção interdisciplinar da arte. In: **Poiésis**: estudos da ciência da arte. No 1 (2000), Niterói: EDUFF, 2000.
D'AMBROSIO, U. **Ciência Multicultural**. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Cultura Amazônica (GEMAZ). Disponível em:

Matemática e Cultura Amazônica (GEMAZ) Disponível em: <http://www.ufpa.br/npadc/gemaz/ubiratan.htm >. Acesso em 15 dez.2012.
FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.
FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C.T.; **Arte na educação escolar.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
HERNANDES, F. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNANDEZ, F. (Orgs.) **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.
KANDINSKY, W. **Do Espiritual na Arte.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1985.
MARX, K.; ENGELS, F.**Sobre literatura e arte**. Trad. Albano Lima. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
OSINSKI. D. **Arte, história e ensino:** uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.
RICHTER, I.A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações pra o ensino de arte no Brasil. In:OLIVEIRA, M. O. de; HERNANDEZ, F. (Orgs.) **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.
ROSA, M. C. **A formação de professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.
SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1991.
SILVA, E. M.; ARAÚJO, C. M. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil:** qual o estado do conhecimento? Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. 31reunião anual. 2008. Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf.>Acesso em: 10 dez. 2011.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis:Vozes, 2000.
TRINDADE, D. F. **Interdisciplinaridade**: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (Org.) O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.
UEPG. Portal das Licenciaturas. **Histórico**. Disponível em: <http://uepg.vwi.com.br/conteudo/69/Historico>. Acesso em 05 de jun. de 2013.