

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA BORSOI

**O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA
PERSPECTIVA HERMENÊUTICO-DIALÉTICA**

**PONTA GROSSA
2016**

SANDRA BORSOI

**O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA
PERSPECTIVA HERMENÊUTICO-DIALÉTICA**

Tese apresentada como critério parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes

PONTA GROSSA

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Borsoi, Sandra
B738 O currículo na formação de professores
de artes visuais na perspectiva
hermenêutico-dialética/ Sandra Borsoi.
Ponta Grossa, 2016.
160f.

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

Orientadora: Profª Drª Ana Luiza
Ruschel Nunes.

1.Currículo. 2.Hermenêutica.
3.Dialética. 4.Formação de professores.
5.Artes visuais. I.Nunes, Ana Luiza
Ruschel. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Doutorado em Educação. III.
T.

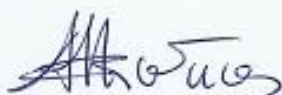
CDD: 375

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA BORSOI

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA HERMENÊUTICO-DIALÉTICA

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) Profª Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG



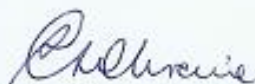
Profª Dra. Moema Lúcia Rebouças - UFES/ES



Profª Dra. Elisete Medianeira Tomazetti - UFSM/RS



Profª Dra. Ana Lucia Baccon - UEPG



Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

Ponta Grossa, 23 de março de 2016.

“O número daqueles que ainda conhecem o simples, como sua propriedade e conquista, diminui sem dúvida rapidamente. Mas esses poucos são os que por toda parte permanecerão. Graças ao suave poder do caminho do campo, eles, um dia, poderão sobreviver às forças gigantescas da energia atômica, que o cálculo e a sutileza humana criaram e transformaram em grilhões de sua própria ação.

A inspiração do caminho do campo desperta um sentido que ama o que é livre e que supera mesmo a aflição e, na situação mais favorável, salta para uma suprema serenidade. Ela resiste à desordem do puro trabalhar, que, produzido por si, somente promove a futilidade.

No ar, variando com as estações, do caminho do campo prospera a serenidade sábia, cujo semblante muitas vezes parece melancólico”.

*(HEIDEGGER, Martin. **Der Feldweg** [O caminho do Campo]. 1962)*

Ao Carlos Willians e

Isabella

AGRADECIMENTOS

À Nossa Senhora, que nesse percurso de minha vida, não desviou seus olhos benignos, proporcionando-me a Graça e a realização desse projeto de vida.

À Carlos Willians Jaques Moraes, pelas trocas, pela cumplicidade e por me ensinar sobre o amor, e que sensibilidade aliada à razão, permite-nos versar sobre os caminhos da vida de forma sábia e serena.

Aos meus pais, Valdir Borsoi e Maria Menegasso Borsoi, e meu irmão, Vanderlei Borsoi e família, que sempre me incentivaram ao estudo com muita sabedoria, acompanhando-me em minha caminhada com entusiasmo.

À minha orientadora Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, pelas orientações e reflexões, auxiliando-me no caminho da pesquisa e da competência docente.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela formação e pela contribuição no desenvolvimento da tese.

Aos colegas do Departamento de Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo incentivo e apoio na pesquisa.

Agradeço aos componentes da banca: Profa. Dra. Moema Lúcia Rebouças (UFES); Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM); Profa. Dra Ana Lúcia Baccon (UEPG); Profa. Dra. Rita de Cássia Silva Oliveira (UEPG; que contribuíram positivamente com sugestões na elaboração da pesquisa.

BORSOI, Sandra. **O currículo na formação de professores de artes visuais na perspectiva hermenêutico-dialética**. 2016. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2016.

RESUMO

A tese é resultado da investigação orientada na linha de pesquisa 'Ensino e Aprendizagem', do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Verifica-se que pressuposto fundamenta uma concepção de currículo na formação de professores de Artes Visuais numa perspectiva hermenêutico-dialética? A tese tem por objetivo geral compreender os fundamentos de currículo numa perspectiva hermenêutico-dialética na formação de professores de Artes Visuais. Para isso, busca-se atender os seguintes objetivos específicos: (I) estabelecer um olhar crítico sobre os fundamentos teórico-curriculares no atual contexto da formação de professores de Artes Visuais das IEES do Paraná; (II) abordar os fundamentos da educação na perspectiva hermenêutico-dialética como pressuposto básico de currículo; e (III) com base nos objetivos anteriores, pontuar pressupostos de um currículo na perspectiva hermenêutico-dialética na formação de professores de Artes Visuais. A proposição metodológica da tese baseia-se na conjunção epistemológica entre hermenêutica e dialética, enquanto movimento reflexivo que se aproxima de seu objeto. No campo das Artes Visuais e da formação de professores, a síntese entre hermenêutica e dialética resultam numa posição interpretativa crítica da realidade social e histórica. Os procedimentos metodológicos adotados referem-se à interpretação crítica de documentos publicados das instituições públicas do Estado do Paraná e ao uso de material bibliográfico. Defende-se que, na perspectiva de uma fundamentação teórica hermenêutica e dialética, o currículo pode ser um estratégico instrumento pedagógico e político de formação humana. Assim, se entende que a formação do professor de Artes Visuais requer um processo de revisão e atualização de sua base teórico-curricular, particularmente no Estado do Paraná. Trata-se de refletir, interpretar, analisar, criticar e propor uma concepção de currículo à formação de professores de Artes Visuais, tornando possível a efetivação de um projeto de sociedade amparado nos ideais de emancipação, autonomia e consciência crítica. O currículo precisa ser construído comunicativa e democraticamente com base na compreensão partilhada dos sujeitos sobre a práxis da vida. A concepção hermenêutico-dialética de currículo da formação de professores de Artes Visuais visa proporcionar vivências estéticas e artísticas críticas e emancipatórias.

Palavras-chave: Currículo; Hermenêutica; Dialética; Formação de Professores; Artes Visuais.

BORSOI, Sandra. **The curriculum in the formation of visual arts teachers in the hermeneutic- dialectic perspective**. 2016. 160f. Thesis (Doctorate Education) - University of Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2016 .

ABSTRACT

The thesis is the result of targeted research in the line of research 'Teaching and Learning', the Program of Graduate Studies in Education at the level of PhD, State University of Ponta Grossa. It appears that assumption justifies a curriculum design in the formation of Visual Arts teachers in a hermeneutic-dialectic perspective? The thesis has the objective to understand the curriculum basics in a hermeneutic-dialectical perspective on the formation of Visual Arts teachers. For this, we seek to meet the following specific objectives: (i) establish a critical look at the theoretical and curricular foundations in the current context of teacher education Visual Arts of Paraná IEES; (II) to address the fundamentals of education in hermeneutic-dialectical perspective as a basic assumption curriculum; and (III) based on the previous objectives, assumptions scoring a resume in hermeneutic-dialectical perspective on the formation of Visual Arts teachers. The methodological proposal of the thesis is based on the epistemological conjunction between hermeneutics and dialectics, while reflexive movement that approaches its object. In the field of Visual Arts and the training of teachers, the synthesis of hermeneutics and dialectics result in interpretative critical of the social and historical reality. The methodological procedures refer to the critical interpretation of published documents of public institutions of the State of Paraná and the use of library materials. It is argued that, in view of a theoretical foundation hermeneutics and dialectics, the curriculum can be a strategic educational tool and political human formation. Thus, it is understood that the formation of the teacher of Visual Arts requires a process to review and update their theoretical and curricular base, particularly in the state of Paraná. This is to reflect, interpret, analyze, criticize and propose a curriculum design to the formation of Visual Arts teachers, making possible the realization of a society project supported the ideals of emancipation, autonomy and critical awareness. The curriculum needs to be built communicative and democratically based on shared understanding of the subjects on the praxis of life. The hermeneutic-dialectical conception of education curriculum for Visual Arts teachers aims to provide aesthetic and artistic criticism and emancipatory experiences.

Keywords: Curriculum; Hermeneutics; Dialectic; Teacher Formation; Visual arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Criação da Faculdade de Belas Artes da UFSM,1961.....	42
FIGURA 2 – Distribuição dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais por unidade federativa do Brasil.....	46
FIGURA 3 – A Noiva de Aldeia (1761), de Jean-Baptiste Greuze.....	86
FIGURA 4 – “A morte de Sócrates” (1787), de Jacques Louis David.....	87
GRÁFICO 1 – Conceito/Nota dos cursos de Artes Visuais das IEES-PR no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	50
GRAFICO 2 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual de Londrina (UEL)	54
GRAFICO 3 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual de Maringá (UEM)	57
GRAFICO 4 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/EMBAP). ..	60
GRAFICO 5 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP)	63
GRAFICO 6 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	66

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Quadro sinótico das teorias de currículo.....	33
QUADRO 2 – Cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Estado do Paraná....	48
QUADRO 3 – Identificação das categorias de disciplinas por cores.....	51
QUADRO 4 – Tipos de atos de fala e suas performances.....	117
QUADRO 5 – Representações do Mundo da Vida segundo Habermas.....	132
TABELA 1 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (UEL)	52
TABELA 2 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM)	55
TABELA 3 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (EMBAP/UNESPAR)	59
TABELA 4 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (FAP/UNESPAR)	62
TABELA 5 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - AS TEORIAS DE CURRÍCULO E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.....	28
1.1 O Campo do Currículo e suas implicações	28
1.2 O Currículo e o ensino de Artes Visuais	34
1.3 O contexto da formação de professores de Artes Visuais no Estado do Paraná	45
1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores da Educação Básica (2015) no contexto formativo do licenciado em Artes Visuais	68
1.4.1 As novas diretrizes curriculares nacionais de formação de professores	70
1.4.2 Perspectivas da formação de professores em Artes Visuais em novos contextos e diretrizes curriculares	75
CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS HERMENÊUTICA E DIALÉTICA	79
2.1 Modernidade: alcances e possibilidades no século XXI	81
2.2 A educação no contexto do projeto moderno iluminista	85
2.2.1 <i>Aufklärung</i> : a ideia de razão esclarecida	88
2.2.2 Reflexões kantianas sobre a Educação	90
2.3 Teoria crítica, cultura e educação	92
2.4 A filosofia hermenêutica, a experiência estética e a educação	104
2.4.1 A Hermenêutica do conceito de formação (<i>Bildung</i>)	108
2.4.2 A experiência da obra de arte como experiência formativa	109
2.5 Habermas: a revisão do projeto moderno e a formação de sujeitos	112
CAPÍTULO III – A CONCEPÇÃO HERMENÊUTICO-DIALÉTICA DE CURRÍCULO	119
3.1 O currículo como formação cultural crítica	119
3.1.1 O currículo à luz do pensamento dialético e estético da Teoria Crítica.....	120

3.2 O currículo Hermenêutico	125
3.2.1 O currículo como experiência hermenêutica da compreensão	126
3.2.2 O currículo e a esteticidade da formação	127
3.2.3 O currículo como vivência estética.....	128
3.3 O currículo como racionalidade comunicativa	130
3.3.1 Currículo e epistemologia	131
3.3.2 O currículo e a ética do discurso	134
3.4 O currículo na formação de professores de Artes Visuais	136
3.4.1 A relação entre matéria e forma do currículo em Artes Visuais	137
3.4.2 O currículo hermenêutico-dialético na formação do professor de Artes Visuais.....	141
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 145
 REFERÊNCIAS	 153

INTRODUÇÃO

ORIGEM DO PROBLEMA, METODOLOGIA, OBJETIVOS E PROPOSIÇÃO

*E eu sempre tive um imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro nas minhas ações e caminhar com segurança nesta vida. (DESCARTES, **Discurso do Método**, 1973, p.41).*

A tese que se apresenta tem por tema “O currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva hermenêutica-dialética”. Problematicando o tema, a intenção é discutir a necessidade de uma fundamentação teórico-curricular em Artes Visuais que torne possível a efetivação de um projeto de sociedade amparado nos ideais modernos de emancipação, autonomia e consciência crítica dos sujeitos. Segundo Adorno (2000), o esclarecimento crítico requer uma educação que favoreça a emancipação dos sujeitos mediante o acesso e experiência estética da obra de arte autêntica, pelo pensamento dialético e pela exigência clássica de o pensamento pensar o próprio pensamento. Nesses termos, entendemos que é necessário rever e propor criticamente os pressupostos teórico-curriculares da formação do professor de Artes Visuais. A revisão hermenêutica e dialética do Projeto da Modernidade na esfera educacional é o meio pelo qual se torna possível ampliar o conceito de razão esclarecida. Por esse referencial, julga-se que o currículo é um instrumento de poder estratégico para formação crítica e política de professores em Artes Visuais.

O interesse em pesquisar o tema “currículo”, na área de Artes Visuais, tem relação direta com minha trajetória acadêmica e profissional, pois sempre fui preocupada com minha formação, e com a formação dos professores em geral.

O início de minha trajetória acadêmica foi marcado pela graduação em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1996-2001), na cidade de Chapecó-SC, de onde sou natural. Ao finalizar o curso, percebi que estava muito angustiada quanto ao que aprendi em minha formação inicial. Por que aprendi determinados conteúdos e outros não foram

abordados? A percepção de limites e lacunas me inquietavam e, assim, logo veio a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas. Em 2002, ingressei no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria-RS. Fui orientada pela Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes e contei com auxílio de bolsa CAPES. Após a conclusão do Mestrado em 2004, logo fui convidada a lecionar no curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó-SC (UNOCHAPECÓ). Ainda em 2004, prestei concurso e fui efetivada na instituição. Em 2005, fui eleita coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais por dois anos, e reeleita, na sequência, por mais dois anos. Nesse período, vivenciei o processo de reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura (PPC) e a elaboração e aprovação pelo Conselho Universitário, do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Artes Visuais, na UNOCHAPECÓ. Com a formatura das turmas, houve a elaboração de projetos de reconhecimento dos dois cursos de Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado. Todos esses processos de reelaboração de PPC, de proposta de novo curso e de elaboração de projetos de reconhecimento, foram construídos coletivamente com o corpo docente dos cursos de Artes Visuais.

Frente a essas atividades pedagógicas e administrativas, minhas angústias se materializavam em questionamentos: Eu estava preparada para propor a elaboração de um PPC? Como coordenar um curso e reelaborar sua proposta, de forma que atenda a todos os conteúdos e demandas específicas? Quais são os princípios que orientam a proposta? A organização do currículo deve viabilizar maior interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade? De que forma posso propor isso? Muitas questões ficaram em aberto e muito trabalho e estudo foi despendido para que os PPCs atendessem a comunidade, partindo da construção social do conhecimento, a fim de que cada disciplina não fosse ensinada de modo fragmentado, separadamente. Para haver maior comunicação entre as disciplinas, a elaboração do currículo não terminava no seu projeto físico, mas na gestão desse currículo e pelas atividades da coordenação de curso. Desde a conclusão do mestrado, optei pela possibilidade de atuar na formação e na gestão dos cursos, dos quais obtive experiências gratificantes nesse percurso.

Entre os anos de 2008 e 2009, frequentei e conclui na condição de aluna, o curso de pós-graduação, em nível de especialização, sobre “Criatividade, Arte e Novas Tecnologias”. Tal formação foi muito importante para minha

participação, em 2009, de concurso público para admissão de professores efetivos na Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (UEPG). A área do concurso era “Arte e Tecnologia”, para atuar no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Aprovada no concurso, ingressei na carreira docente de uma universidade pública no ano de 2010. Logo surgiram iniciativas e demandas institucionais, cuja experiência na UNOCHAPECÓ me foram auxiliares. Ainda em 2010, atuei como parecerista do curso de bacharelado em Design de Moda, e a partir de 2011, das primeiras discussões sobre a revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UEPG. Tal revisão fora necessária devido à promulgação das novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Artes Visuais, e pela superação do paradigma polivalente da formação.

Essas experiências acadêmicas e profissionais foram determinantes para iniciar pesquisas sobre o tema “currículo”, no contexto da formação de professores de Artes Visuais. Com esse propósito, em 2012, ingressei no curso de doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, cujos resultados da investigação, na linha “Ensino e Aprendizagem”, aqui se apresentam sob orientação da Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes.

Com base nessa trajetória, trata-se, então, de discutir a proposição fundamentada de uma concepção de currículo na formação de professores de Artes Visuais nas perspectivas hermenêutica e dialética. Por meio do acesso à documentos públicos, fontes primárias e secundárias, a pesquisa de orientação quanti-qualitativa, com apresentação, interpretação, análise e reflexão crítica de dados empíricos requer uma discussão ampla acerca de suas finalidades. Uma investigação acadêmica busca, sobretudo, compreender o método como modo de inteligibilidade e expressão de racionalidade. Nesse sentido, a tese deve articular método e objeto com a finalidade de se constituir como uma produção intelectual rigorosa, profunda e original. Por isso, pela síntese entre hermenêutica e dialética, tem-se a base metodológica da pesquisa enquanto movimento interno relacionado ao objeto da tese, ou seja, o currículo na formação de professores de Artes Visuais.

Para uma melhor visualização da linha norteadora desta reflexão, apresentamos, inicialmente, três momentos temáticos, cujos propósitos convergem para o enquadramento da proposta metodológica de tese: um discurso sobre o método; a necessidade de articulação entre objeto e método; além de uma

proposição metodológica baseada na conjunção de duas expressões de racionalidade distintas, a saber: a hermenêutica (segundo Gadamer) e a dialética (segundo Adorno e Habermas). A necessidade de traçar esse esquema permite orientar o caminho que o pensamento deve percorrer, ou seja, é o procedimento metodológico sobre o método.

Um discurso sobre o método

A questão do método como instrumento de produção de racionalidade, particularmente hoje, adquire relevância na investigação reflexiva. O atual debate metodológico exige que se tome uma posição em face da questão do método na pesquisa.

Não é propriamente nossa intenção entrar no debate metodológico das ciências, enquanto tal discussão se reduz à análise de procedimentos. É preciso não se confundir com o que precisa ser distinguido na discussão metodológica. O método nas ciências, muitas vezes, se limita a considerações sobre procedimentos, mas para além dessa compreensão, o método aponta muito antes para caminhos do pensamento. E esse pensamento, após a descoberta de sua finitude, provisoriedade e falibilidade relativa às condições inelutavelmente históricas e materiais em que se desenvolve, orienta intencionalmente o sentido da pesquisa, sobretudo, a pesquisa de natureza documental, teórico-bibliográfica, reflexiva e crítica. Sentido que estaria perdido se a investigação acadêmica se resumisse às tarefas de justificação do pensamento científico.

Para os participantes da argumentação, o conceito de aprendizado estabelece, é certo, a conexão legitimadora entre saber e obtenção racional do saber, mas não confere a uma convicção discursivamente justificada, aos olhos dos participantes da argumentação, a infalibilidade das certezas de ação. Na medida em que o saber se justifica por um processo de aprendizado que supera os velhos erros, mas não protege dos novos, cada estado de saber atual permanece relativo à melhor situação epistêmica possível. Mesmo o acordo alcançado por meio de uma justificação “construtiva” e que provisoriamente conclui um discurso de modo convincente resulta num saber do qual os envolvidos, em seu papel de participantes da argumentação, podem saber que ele é falível e perfectível. Os atores que chegam a um bom termo com o mundo nutrem-se de suas certezas de ação, mas, para os sujeitos que, na moldura dos discursos, se certificam reflexivamente de seu saber, a verdade e a falibilidade de um

enunciado são os dois lados da mesma moeda. (HABERMAS, 2004, p.51-2).

Por isso é que não podemos considerar os métodos de pesquisa como simples ferramentas de pensamento, mas como modos pelos quais se dá a produção da racionalidade: modos de inteligibilidade que, indutiva e dedutivamente, caracterizam e determinam a presente investigação.

A diferença entre os métodos das ciências que chamamos procedimentos e os métodos de investigação documental, teórico-bibliográfica, reflexiva e crítica é que os métodos das ciências situam-se sempre, sem exceção, como exteriores ao próprio operar do trabalho da razão (são meros instrumentais, técnicas). Tal confiança no procedimento rigoroso e crítico se inspira, antes de mais nada, nos resultados obtidos pelas ciências na aplicação de seus métodos específicos, e se apoia no instrumental que a nova lógica, a analítica da linguagem e a linguística desenvolveram.

Por sua vez, o método de investigação documental, teórico-bibliográfica, reflexiva e crítica - que engloba e antecipa todos os métodos - não pode ser apreendido de maneira exterior ao “objeto” da pesquisa, nem constituído a partir de um modelo de ciência particular, entretanto pode ser compreendido a partir de seu movimento interior, isto é, como a própria lógica da reflexão. No prefácio à obra “Fenomenologia do Espírito”, Hegel se dedica ao problema do método enquanto expressão de um conhecimento que requer validade na exposição e defesa de proposições e argumentos. O método é entendido como manifestação ordenada de uma estrutura de pensamento que busca o seu reconhecimento por meio da verdade de suas proposições. “A verdade é seu próprio movimento dentro de si mesma”. (HEGEL, 2005, p.54).

Sem se deixar levar por um dogmatismo ou relativismo metodológico, entende-se o conceito de método como a expressão da racionalidade interna do objeto de investigação. Trata-se da expressão de um conhecimento, cujas categorias determinam a exposição e a validade das proposições e dos argumentos. É importante considerar que para além de sua instrumentalidade, o método não pode se encontrar desconexo dos princípios e dos fins da pesquisa.

Segundo Santos (1976), essa reflexão é atualmente relevante e oportuna. Quando se pergunta o porquê da pesquisa teórica esperamos uma

resposta capaz de legitimar um tipo de atividade intelectual que não é óbvia e não encontra reconhecimento geral: precisa justificar-se. Não exigimos a mesma coisa da ciência; a atividade do cientista parece-nos além de legítima, socialmente útil e relevante. O cientista produz conhecimentos que reconhecemos demonstráveis e válidos, e mesmo quando nos é impossível compreender o sentido e o alcance das teorias científicas, ainda assim, o senso comum é persuadido de que a eficácia tecnológica deriva da ciência (SANTOS, 1976, p.161-162).

Na história do pensamento ocidental, a concepção ontológica da tradição aristotélica entrou em crise desde a discussão histórica do problema dos universais; os problemas do conhecimento metafísico se transformam numa metafísica do conhecimento. Dada a suspeita a todo fundamento que vincula significativo e significado de maneira ontológica, a modernidade filosófica inaugura um novo campo de saber com o problema do conhecimento: a Teoria do Conhecimento. Onde repousa o conhecimento? Qual a condição de possibilidade do conhecimento do real? Onde encontrar aquilo que possa fundar a universalidade e a necessidade do conhecimento? Essas são perguntas que configuram a epistemologia moderna. É preciso encontrar um novo fundamento e o método determinaria a resposta àquelas perguntas. Em Descartes, eclodiram explicitamente as interrogações feitas há muito tempo: o fundamento é buscado na subjetividade. A realidade transcendente é posta em dúvida. O sujeito é a condição de possibilidade do conhecimento do real. Com Kant, a razão pura toma definitivamente o lugar do transcendente.

O objetivo da interrogação acerca do fundamento do conhecimento não é o conteúdo, mas as formas em que ele nos é dado (KANT, 1983). E essas são as condições - transcendentais - que brotam da subjetividade e garantem a possibilidade de conhecimento. O método transcendental torna-se a estrada real em que se desenvolve todo o pensamento moderno. Não há mais conhecimento metafísico. O problema do singular e do universal é resolvido no interior da subjetividade. Uma vez chegados à era do fim da hegemonia metafísica surge a dificuldade de traduzir a nossa reflexão em termos de verdade e racionalidade. O espaço da fundamentação é inelutavelmente histórico. Confinada na história, a questão da fundamentação da verdade se converteu num confronto entre problemas de ideologia (Marx).

Há, no entanto, como resultado da consciência de nossa condição histórica e do desafio da crítica das ideologias, uma aspiração e uma vontade do pensamento humano de salvar nelas a universalidade e continuidade da reflexão por meio de duas posturas metodológicas que se comensuram como as condições de contingência do pensamento histórico: a hermenêutica e a dialética. Elas representam dois caminhos através dos quais o debate atual sobre a questão do método como instrumento de produção de racionalidade se desenvolve em uma esfera que transcende a fragmentação dos procedimentos científicos em geral.

A necessidade de articulação entre objeto e método

A partir das reflexões sobre o papel do método numa investigação de natureza teórica e reflexiva, cabe notar que o movimento interno que orienta a reflexão (epistemologia) está em conexão direta com o objeto de estudo da tese (ontologia), sem o qual a reflexão se torna vazia de sentido e significado.

O objeto da tese trata de expor uma concepção de currículo na formação de professores em Artes Visuais sob o enfoque epistemológico da hermenêutica¹ e da dialética². Entendemos que é possível propor criticamente os pressupostos teórico-curriculares da formação do professor de Artes Visuais, pois a falta desses referenciais contribui para que a concepção de arte da indústria cultural capitalista exerça sobre os sujeitos a alienação, a massificação e a anomia.

Nesse sentido, a revisão hermenêutico-dialética do Projeto da Modernidade é o meio pelo qual se permite ampliar o conceito de razão esclarecida e produzir novas concepções de educação e de currículo, particularmente o currículo da formação de professores de Artes Visuais. Pela relação entre educação e artes visuais têm-se os elementos que contribuem para a formação social desse Projeto.

¹ Cf. CARCHIA G.; D'ANGELO P. **Dicionário de Estética**. Lisboa: Ed. 70. Lexis 14. 2009, p.173-4. "O termo hermenêutica (de Hermes, o mensageiro dos deuses) começou por indicar a técnica de interpretação indispensável às disciplinas que transmitem um saber de uma área para a outra (filologia, jurisprudência, teologia, história). Contudo, a partir do século XX, passou a indicar sobretudo a orientação filosófica que tudo é, ou se tornou, interpretação". A hermenêutica tem entre seus principais representantes: Schleiermacher, Dilthey, Heidegger e, particularmente, Hans-Georg Gadamer, que propõe uma sistematização metodológica da hermenêutica e de sua relação com a estética.

² Cf. KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008, p.7-8. "Dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão. [...] Na acepção moderna, entretanto, dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação".

Segundo Adorno (2000), o esclarecimento crítico requer uma educação que favoreça a emancipação por meio da obra de arte autêntica, pelo pensamento dialético e pela exigência clássica de o pensamento pensar o próprio pensamento.

Que pressuposto fundamenta uma concepção de currículo na formação de professores de Artes Visuais numa perspectiva hermenêutico-dialética? Essa é a pergunta-problema que move toda a tese. O objetivo geral é compreender os fundamentos de currículo numa perspectiva hermenêutico-dialética na formação de professores de Artes Visuais, e são os objetivos específicos: a) estabelecer um olhar crítico sobre os fundamentos teórico-curriculares no atual contexto da formação de professores de Artes Visuais das Instituições Estaduais de Educação Superior do Paraná; b) abordar os fundamentos da educação na perspectiva hermenêutico-dialética como pressuposto básico de currículo; e c) com base nos objetivos anteriores (a e b), pontuar pressupostos de um currículo na perspectiva hermenêutico-dialética na formação de professores de Artes Visuais

Tal proposição teórica visa ampliar categoricamente a noção de currículo, compreendendo-o a partir das seguintes categorias: (a) como formação cultural crítica; (b) como hermenêutica; (c) como racionalidade comunicativa. Tais categorias, distintas entre si, expressam múltiplas vozes na unidade de um conceito, e, portanto, são expressões de racionalidades que sustentam uma proposição curricular baseada nos valores da modernidade esclarecida criticamente. Por analogia, é como um arquipélago, que reúne e integra a totalidade de ilhas distintas numa mesma região, ou como afirma Habermas: múltiplas vozes na unidade da razão (HABERMAS, 2002).

A proposta metodológica dessa tese reconhece o objeto, isto é, o currículo da formação de professores de Artes Visuais, como o seu definidor e fonte de todo discurso e expressão de racionalidade. Por isso, pensando num esquema geral, que busca determinar a relação dos capítulos, é que o método aparece de modo mais transparente.

No primeiro capítulo, que trata das teorias de currículo e o contexto da formação de professores de Artes Visuais, além de propor uma reflexão teórica, pautada no método analítico-dedutivo, em que se apresentam contextos, pressupostos e conceitos, a tese também apresenta, ao modo fenomenológico-indutivo, quais são as concepções e políticas curriculares que se sustentam,

performativamente, na formação de professores de Artes Visuais no Estado do Paraná. Nos últimos anos, a promulgação de leis, diretrizes curriculares e políticas públicas de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, tem gerado nas instituições de educação superior, muitas iniciativas de discussão e debate sobre os fundamentos teóricos e políticos da formação.

Devido à necessidade de, dialeticamente, confrontar a teoria com as realidades institucionais de formação de professores, buscamos apresentar alcances e limites das diferentes propostas curriculares das instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná, e mostrar como os fundamentos da concepção hermenêutica-dialética de currículo podem estabelecer uma convergência entre as políticas públicas de formação de professores e as peculiaridades estéticas das Artes Visuais.

O segundo capítulo aborda os fundamentos teóricos da educação nas perspectivas hermenêutica e dialética. Para isso, é feita uma leitura fenomenológica do movimento das ideias que tornaram possível uma atual revisão da racionalidade moderna iluminista. Tratar do conceito de modernidade, seus alcances, limites e atualidade (2.1); caracterizar a pedagogia e a teleologia da racionalidade iluminista em Immanuel Kant (2.2); apresentar a teoria crítica e a relação entre formação cultural e educação segundo Adorno (2.3); expor as categorias da filosofia hermenêutica de Gadamer e as implicações pedagógicas de vivências estéticas e artísticas (2.4); e rever o projeto moderno iluminista no âmbito do paradigma da formação de sujeitos comunicativos (2.5), são objetivos específicos desse capítulo e exigem um acesso às ideias na sua origem a fim de se tornarem originais na intencionalidade desta investigação. Ou seja, “é preciso voltar às coisas mesmas” (HUSSERL, 1986) para poder descrever tais compreensões e oferecer um sentido a esse movimento de fundamentação prévia. É assim que intencionalmente se apresentam as premissas fundamentais da concepção de currículo que se pretende sustentar. Para isso, se torna necessária a descrição fenomenológica.

No terceiro capítulo, baseando-se nas ideias fundamentadas anteriormente, discorre-se sobre o que chamamos de uma concepção hermenêutico-dialética de currículo. É o núcleo da tese, entendida como uma proposição intelectual que visa incrementar a área de estudo, fornecendo uma contribuição para a ciência

por meio de uma sistematização de conhecimentos e dar origem a novas reflexões e abordagens no âmbito da temática.

Nesse aspecto, ao entender o currículo como formação cultural crítica; como hermenêutica; e como racionalidade comunicativa, levantam-se as categorias que sustentam a noção de uma proposição curricular a partir de uma linha teórica complementar: a hermenêutica e a dialética.

Dialética e hermenêutica representam os dois caminhos através dos quais o debate atual sobre a questão do método como instrumento de produção de racionalidade, através da convergência entre filosofia e ciências humanas, se desenvolve numa esfera que transcende a fragmentação dos procedimentos científicos em geral. É possível, portanto, desenvolver uma questão filosófica relevante, pela análise das relações, das diferenças e do universo comum do pensamento crítico-dialético e da hermenêutica filosófica. (STEIN, 1987, p.99).

A representação do currículo numa visão hermenêutico-dialética leva em conta os alcances da teoria hermenêutica de Gadamer em correspondência com a concepção dialética empenhada por Adorno e, mais recentemente, por Habermas. A filosofia hermenêutica permite uma compreensão dos diferentes discursos oriundos das percepções dos sujeitos situados no mundo das experiências vividas. Tais experiências são artísticas, estéticas, sociais e pedagógicas e necessitam ser reconhecidas nas suas diferenças e oposições. Esse reconhecimento ocorre no diálogo entre sujeitos capazes de linguagem e ação, capazes de validar suas percepções e nortear novas representações sobre si e sobre o mundo, tornando até mesmo possível a superação e transformação do interdito. Numa compreensão hermenêutica,

[...] o termo dialética indica uma leitura dupla que se pode compreender como dois pontos de vista em relação a uma mesma coisa. Esse é o sentido imediato do conceito. É claro que em uma linguagem normal, duas interpretações não podem ser tematizadas numa mesma fala, fato este que faz que cada uma delas traga à tona apenas uma das perspectivas, sem revelar o que nela está sendo encoberto. A leitura dialética, por sua vez, torna possível revelar também o lado avesso do que se vê explicitamente enfocado, tematizando, assim, o não tematizável dentro de uma mesma leitura. (FLICKINGER, 2010, p.93).

Nesse sentido, busca-se compreender prospectivamente o movimento histórico do currículo na formação de professores de Artes Visuais. A especificidade da área faz com que a conclusão da tese resulte em implicações curriculares que

retomam o discurso sobre os métodos: interpretação (hermenêutica) e crítica (dialética) são movimentos do pensamento que precisam ser revistos enquanto projeto de formação de professores.

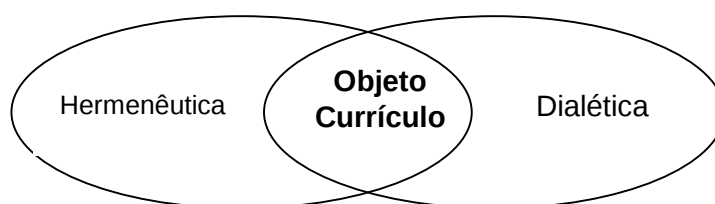
O currículo é um documento fomentado por ideologias a serviço de relações de poder e construção de um tipo desejável de sociedade. Por isso, o currículo é instrumento de formação de um tipo de política pública. Pela revisão do potencial emancipatório do projeto da razão moderna iluminista, a concepção hermenêutico-dialética do currículo faz com que a área de Artes Visuais contribua com a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados socialmente. Trata-se de situar o ensino das Artes Visuais numa discussão relevante ao âmbito das ciências e da sociedade. O professor de Artes Visuais não só precisa ter a competência técnica de sua área de atuação, mas deve também se comprometer politicamente com um projeto de sociedade motivado democraticamente pelas instituições educacionais.

Hermenêutica e Dialética: múltiplas vozes na unidade da razão

Pelo exposto, a tese se faz uma proposição metodológica baseada na conjunção de duas expressões de racionalidade distintas, a saber: a hermenêutica e a dialética. Tal movimento metodológico ocorre por regresso e progresso constantes de ideias e compreensões do real, distanciando-se de posturas dogmáticas e fechadas numa suposta afirmação de verdade última.

Pela visualização do esquema abaixo, tenta-se representar esse movimento reflexivo e objetivo na exposição discursiva das ideias.

Esquema paradigmático da Tese



Pela hermenêutica, temos o método de interpretação, compreensão e produção de sentidos sobre o que aparece. Por isso, não se trata apenas de descrição fenomenológica, mas de atuar no âmbito das percepções e da comunicação dos sentidos.

A hermenêutica, como arte, de âmbito universal e universalizante, de interpretar o sentido das palavras, das leis, dos textos e de outras formas de interação humana, tem sempre obtido, e continua adquirindo expressão e significado, sobretudo, nos círculos literários, jurídicos, filosóficos e teológicos. Constata-se uma tendência crescente, sobretudo no universo das Ciências Humanas, de valorizar os procedimentos de natureza hermenêutica e as metodologias de interpretação, aplicadas às múltiplas modalidades de expressão do discurso humano. (GRONDIN, 1999, p.9).

A filosofia hermenêutica de Gadamer ganha campo nessa tese quando o autor pensa a interpretação como linguagem e vivência estética. Tal método assume relevância frente aos intentos da defesa de uma compreensão do currículo de Artes Visuais enquanto formadora de valores inerentes ao projeto de sociedade em questão.

A realidade da obra de arte e a sua força enunciativa não podem ser reduzidas ao horizonte histórico original no qual o observador vivia efetivamente ao mesmo tempo que o criador da obra. Parece pertencer muito mais à experiência da arte o fato de a obra de arte possuir sempre o seu próprio presente, de ela só reter em si, de maneira muito condicionada a sua origem histórica e de ser em particular expressão de uma verdade que não coincide absolutamente com aquilo que seu autor intelectual propriamente imaginou aí. (GADAMER, 2010, p.01).

A hermenêutica, enquanto ciência interpretativa, torna possível o diálogo entre vozes dissonantes e orienta a formulação de novas compreensões do real. Em diálogo com a concepção dialética, a hermenêutica torna-se uma expressão de racionalidade com implicações práticas ao campo tematizado.

Com relação à dialética, afirma-se inicialmente que o entendimento sobre o desenvolvimento real dos indivíduos vivos requer considerar o nível de sua consciência. Com bases na vida real, fruto da história e dos modos de produção é que se deve conhecer os indivíduos e o mundo. Essa concepção é uma antropologia, uma cosmologia e uma epistemologia de base materialista, que tem suas contribuições importantes no seio da discussão e da conceituação do homem

histórico. É importante ressaltar que a dialética tem limites no modo de sua expressão filosófica e na sua coerência interna.

Pelo reconhecimento da história, enquanto expressão da ciência da natureza humana, a verdade encontra seu sentido original naquilo que condiz à práxis. O pensamento é ação. “A resolução das contradições teóricas somente é possível através de meios práticos. Sua resolução não é de forma alguma, portanto, apenas um problema de conhecimentos, mas um problema real da vida” (MARX, 1978, p.31).

Por meio da compreensão da unidade conceitual entre o real sensível e o ideal inteligível, herdada da lógica dialética de Hegel, Marx entende que a raiz do conhecimento é a ação do trabalho pela qual os indivíduos conquistam e transformam a natureza e se fazem a si mesmos. “Pensar e ser são pois, na verdade, diferentes, mas, ao mesmo tempo, formam em conjunto, uma unidade”. (MARX, 1978, p.10).

Karl Marx afirma que o sujeito é tudo aquilo que sua consciência é a partir de suas relações com o mundo concreto, objetivo e sensível. O sujeito é indivíduo real, ser histórico e social, determinado pelas suas condições de vida.

[Sobre o homem empírico] quer dizer que os (homens) que têm importância são essencialmente os que produzem e/ou reproduzem – da mesma forma ou transformando-as – as sociedades. Os que fazem a história não são os heróis, mas os trabalhadores, os que estão em contato com a natureza, que a transforma para a apropriação social. (CHATELÉT, 1997, p.133).

Portanto, o conhecimento válido não é aquele que serve ao princípio da utilidade segundo os parâmetros da alienação cultural e da reificação (coisificação) humana; mas é o saber que se converte em um modo de exteriorização de vida e de um modo de apropriação de si. Trata-se, portanto, de compreender o pensamento dialético e crítico a partir de um recorte conceitual das obras de Karl Marx, apresentados, sobretudo, em “A Ideologia Alemã” (1998) e “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (1978). Dessas referências marxianas, temos o encaminhamento teórico-crítico desenvolvido pelos filósofos da Escola de Frankfurt, particularmente com Theodor Adorno, e mais tarde, pela via da teoria da ação comunicativa, com Jürgen Habermas.

Este referencial teórico possibilita uma análise e a compreensão de suas pretensões no campo da educação. Um currículo crítico que fundamente o ensino de artes visuais tem, nesses termos, a expressão de uma racionalidade e de interesses que emergem do mundo concreto, histórico, dialético e sensível. Porém, o desafio é compreender quais expressões do saber artístico possibilitam confluências entre a materialidade ontológica dos sujeitos e as expressões e intuições da subjetividade estética.

Por isso, a síntese dessas expressões de racionalidade é o que torna possível propor conceitos, tematizar e debater ideias e discursos, validar crítica e historicamente as representações e enunciar compreensões mais razoáveis da realidade. A concepção hermenêutico-dialética de currículo em Artes Visuais não dispensa esse movimento proposicional.

CAPÍTULO I

AS TEORIAS DE CURRÍCULO E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

“Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. (FREIRE, 1987, p.86).

Toda teoria, enquanto expressão sistemática de pensamento, requer uma aproximação da realidade, caso se pretenda validar objetivamente suas proposições. Nesse sentido, no primeiro capítulo são apresentados aspectos que remontam e significam a realidade da formação de professores de artes visuais. Isso possibilita a reflexão sobre as compreensões teóricas referentes ao tema currículo.

De antemão, a apresentação de pressupostos teóricos, contextualização e levantamento de dados observados, comportam valores acadêmicos que habilitam e validam toda pesquisa científica. Desse modo, a presente reflexão se estrutura pelos tópicos: (1.1) o campo do currículo e suas implicações; (1.2) o currículo e o ensino das Artes Visuais; (1.3) as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores da educação básica no contexto formativo do licenciado em Artes Visuais e (1.4) o contexto da formação de professores de Artes Visuais no Estado do Paraná.

Os desafios curriculares da realidade apresentada respaldam a ideia de se formularem outras concepções.

1.1 O campo do currículo e suas implicações

Em relação à operacionalização, nem sempre é fácil apresentar a definição e a sistematização de determinados objetos. Alguns objetos são mais óbvios por sua assimilação empírica e pragmática, do que por sua definição e abstração. As palavras parecem exigir um esforço intelectual maior para representar

e significar certas realidades. Assim se compreende a dificuldade de muitos teóricos em definir precisamente o termo “currículo”: assimila-se sua materialidade por meio de conteúdos educativos, mas a resposta à pergunta: “o que é currículo? ”, exige pressupostos que, resultam em saber que se trata de um objeto/termo complexo, e não simples.

Segundo Goodson (2008, p.31), a etimologia do termo “currículo”, de origem latina, indica a palavra “*curriculum*”, derivada de *Scurrere*, correr, que dá a ideia de curso ou carro de corrida. Nesse sentido, o currículo indica um percurso ou um “curso” que é apresentado a alguém. Para além de sua etimologia é preciso perguntar: quais os pontos de partida (princípios) e de chegada (fins). Como, por que e para que se percorre? Ou seja, sobre tal percurso, o currículo se faz campo de intenções, interesses e expectativas que nem sempre são convergentes entre si.

Entender o currículo como campo significa construir um discurso cuja estrutura requer critérios e rigorosidade. O campo nos reporta a um espaço social dinâmico, composto por atores sociais que estabelecem relações e oposições na compreensão de um mesmo objeto, tal como vemos:

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções. (BOURDIEU, 2003, p.179).

Dado todo o esforço histórico de tantos intelectuais em debater um tema tão urgente e “crucial” como o currículo, respalda-se a ideia de que sua complexidade toma por fundamento relações de poder, cujas bases sociais, culturais e ideológicas determinam o modo como se constrói e transmite determinados conhecimentos e saberes educacionais. Por isso,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2009, p.8).

Desde a antiguidade, no Ocidente, ocorre uma preocupação com os programas e conteúdos educacionais que deveriam ser transmitidos pelas escolas e instituições. Assim ocorria, por exemplo, na Academia de Platão ou no Liceu de

Aristóteles, em que filosofia, gramática, retórica, matemática, astronomia, lógica eram sistematicamente ensinadas em vista de preparar algumas pessoas para as mais diversas posições sociais. Ao se discutir os fins da Paidéia, questões como "o que é melhor ensinar? Como é melhor ensinar? E para que ensinar?", surgem como uma preocupação em relação ao elenco de conhecimentos necessários à formação do cidadão grego³.

Formalmente, a perspectiva teleológica de currículo se mantém até os dias de hoje. A preocupação com a finalidade da ação educativa indica um dos pontos de confluência entre todas as concepções curriculares. Outro elemento comum é a correspondência entre as políticas educacionais e as concepções de currículo. Sendo a política educacional um modo de sistematizar a formação dos indivíduos segundo padrões sociais e culturais desejáveis, sua correspondente concepção curricular é o modo de, normativamente, tornar exequível mediante conhecimentos e saberes tais interesses de poder.

Desse modo, frente ao currículo vigente e reconhecido por estruturas de poder, novas concepções de currículo indicam sempre a possibilidade de transformação de representações sociais, culturais e políticas. Como já vimos, o currículo remonta expectativas e interesses, e por isso, sua formulação e execução requerem muita discussão e responsabilidade.

Dentre tantos, citamos dois exemplos de mudanças nas concepções curriculares alinhadas às expectativas políticas: a implantação do regime nazista, na Alemanha, e a Reforma Educacional de Marquês de Pombal, no Brasil Colonial.

3 Cf. JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 1440p.; et ARANHA, M.L. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996, p. 155; et PLATÃO. **A República**. São Paulo: Abril Cultural, 1997, p.302: "Sócrates — Isso não é importante, vamos dizer que sejam cinco anos. Depois faremos com que desçam de novo à caverna e os obrigaremos a exercer os cargos militares e todas as tarefas adequadas aos jovens, para que, no que diz respeito à experiência, não se atrasem em relação aos outros. Tu os exercitarás na prática dessas tarefas, para ver se, tentados de todos os lados, se mantêm firmes em seu propósito ou se deixam abalar. Glauco — E que tempo será necessário para tal? Sócrates — Quinze anos. E, ao atingir os cinquenta anos, os que tiverem se saído bem destas provas e se tiverem distinguido em tudo e de toda maneira, no seu agir e nas ciências, deverão ser levados até o limite e forçados a elevar a parte luminosa da sua alma ao Ser que ilumina todas as coisas. Então, quando tiverem vislumbrado o bem em si mesmo, usá-lo-ão como um modelo para organizar a cidade, os particulares e a sua própria pessoa, cada um por sua vez, pelo resto da sua vida. Passarão a maior parte do seu tempo estudando a filosofia, quando chegar a vez deles, suportarão trabalhar nas tarefas de administração e governo, por amor à cidade, pois que verão nisso não uma ocupação nobre, mas um dever indispensável. Assim, depois de terem formado sem cessar homens que lhes sejam semelhantes, para lhes deixarem a guarda da cidade, irão habitar as ilhas dos bem-aventurados. A cidade consagrará a eles monumentos e sacrifícios públicos, a título de divindades, se a Pítia assim permitir, senão a título de almas bem-aventuradas e divinas".

Na Alemanha, no período entre 1932 a 1945, o currículo deveria atender os pressupostos nazistas em todos os aspectos da ação educativa. A pedagogia nazista tinha como finalidade formar a juventude alemã em torno dos ideários de Adolf Hitler e de sua luta. Para isso, não somente os conhecimentos e saberes escolares deveriam ser adaptados, mas a postura de professores, a estrutura dos prédios, a decoração e a disposição das salas de aula.

A partir dessa nova pedagogia, ideologicamente moldada de acordo com os pressupostos nazistas, procedeu-se o que Shirer (2008) denomina de nazificação de todas as escolas alemãs. Segundo este autor, com a nazificação, o *Der Deutsche Erzieher* – órgão oficial dos educadores alemães – colocou em prática algumas medidas que foram decisivas para a remodelação do sistema educacional, dentre elas, cabe destacar a modificação dos currículos escolares, a reelaboração dos manuais e a conversão do livro *Mein Kampf* em “infalível estrela polar pedagógica” (SHIRER, 2008, p. 336). A partir de então, o modelo educativo do Terceiro Reich se direcionaria segundo as diretrizes apontadas pela chamada bíblia nazista e o currículo escolar sofreria uma padronização para que os alunos de toda e qualquer classe social recebessem o mesmo ensinamento, visto que Hitler achava importante que todos os alemães tivessem a mesma ‘visão de mundo’. (BRANDT; MIALHE, 2013, p.06).

Com isso, verificamos que a educação é um meio de, ideologicamente, reproduzir o tipo desejável de sociedade segundo interesses de poder vigente. Assim também ocorreu no Brasil Colônia, quando Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, responsáveis pela instrução e pela educação nas terras brasileiras, a fim de promover uma reforma educacional que, inspirada pelos ideais iluministas, pudesse promover o desenvolvimento da economia portuguesa, o fortalecimento do regime absolutista e modernização da sociedade.

Não obstante a história mostrar o retrocesso da reforma pombalina, destacamos a importância da concepção de currículo para a instauração de uma ordem política, econômica e social.

Nas *Instruções* do Alvará Régio de 1759, transparece claramente o objetivo que norteou a reforma na instrução. A preocupação básica era de formar o perfeito nobre, simplificando os estudos, abreviando o tempo do aprendizado de latim, facilitando os estudos para o ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incluir a natureza científica e torná-los mais práticos. Em substância, tal Alvará teve como significado central a tentativa de manter a continuidade de um trabalho pedagógico interrompido pela expulsão dos jesuítas. A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de

modernização de Portugal, que chegariam também as suas colônias. Assim sendo, as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. (SECO; AMARAL, 2006, online).

Portanto, o currículo é essencialmente um conjunto de interesses políticos, ideológicos e econômicos que se materializam em toda ação educativa orientada.

A partir da segunda metade do século XX, quando os cursos superiores de formação de professores para a educação básica começam a se reestruturar e a refletir sobre seus próprios processos, é que o tema currículo se torna objeto de estudos, perfazendo o que se pode chamar hoje de “disciplina” ou campo de investigação. De um lado, verificou-se que o currículo deveria determinar a visão de mundo tradicionalmente estabelecida em vista da conservação da ordem social. Isso pode ser percebido ao associarmos os primeiros estudos sobre currículo no contexto da política econômica anglo-saxônica (liberal), na década de 1960.

Inicialmente, vou contar uma brevíssima história da teoria do currículo, com base na experiência de dois países que conheço um pouco: a Inglaterra e os Estados Unidos. Os dois países começaram com formas muito restritas, mas muito diferentes de teoria do currículo. Nos Estados Unidos, essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida, foi aplicada às escolas, de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais – é por isso que muitos departamentos de currículo nas universidades estadunidenses se chamam Departamento de Currículo e Instrução. Na Inglaterra, tivemos uma tradição bem diferente: era uma visão elitista e complacente do que deveria ser ensinado nas escolas, conhecida como “educação liberal”. Partia de duas premissas: a primeira, de que uma teoria não era necessária; e a segunda, de que se os alunos não aprendiam era porque lhes faltava inteligência. (YOUNG, 2014, p.192-3).

De outro lado, o pensamento crítico em relação às políticas educacionais e, conseqüentemente, ao currículo alinhado à perspectiva liberal da economia, possibilitou que novos esforços teóricos viessem a remontar criticamente a concepção de currículo vigente, em vista de fins que atendam os interesses das mais diversas camadas sociais.

É no contexto de debate entre diferentes concepções de currículo, reflexo de diferentes concepções de sociedade, que se registram nomes significativos relativos a esse campo de estudos, representados naquilo que, sobretudo no Brasil, tornou-se um modo didático de visualizarmos as diferentes

tendências de pensamento curricular. Silva (2010) as classifica como teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. A seguir, apresentamos um quadro sinótico dessas tendências:

QUADRO 1 – Quadro sinótico das teorias de currículo

QUADRO DAS TEORIAS CURRÍCULARES ⁴						
Teorias	Abordagem epistemológica	Áreas de conhecimento	Diferentes autores	Concepções de currículo	Palavras-Chave	Pressupostos
TRADICIONAIS	Taylorismo; Reprodutivismo; Fordismo; Escolanovismo; Princípios da administração científica; Positivismo; Tecnicismo; Utilitarismo.	Administração ; Psicologia Comportamental.	Tyler; Bobbit; Dewey.	Currículo como programa e instrução; Currículo como instrumento regulador.	Tendências de ensino-aprendizagem; Avaliação; Disciplina; Didática; Planejamento; Organização; Eficiência; Imaginação; Ação e reflexão;	Racionalização do espaço educativo e do trabalho pedagógico guiado pelos princípios da eficácia e da eficiência (F.W. Taylor); Controle; Aproximação do modelo fabril; Metas e produtividade; Avaliação de resultados; Racionalidade técnica e instrumental. Arte como experiência;
CRÍTICAS	Estruturalismo; Materialismo dialético; Teoria Crítica; Fenomenologia; Existencialismo; Hermenêutica.	Sociologia; Antropologia; Psicologia Social; Filosofia.	P. Bourdieu; M. Apple; B. Bernstein; L. Althusser; P. Freire; G. Sacristán; M. Young; C. Freinet; J. MacDonald.	Currículo como projeto de sociedade; Currículo como instrumento de dominação ou emancipação; Crítica ao currículo reprodutivista.	Dominação; Ideologia; Poder; Emancipação; Classe social; Trabalho; Currículo oculto; Resistência; Utopia; Capitalismo x Marxismo; Conscientização; Relações sociais de produção.	Relações de poder entre classes; Denúncias: currículo oculto, pedagogia invisível, reprodução da ideologia dominante em práticas educativas dissimuladas; Deslocamento de ênfase de o que, para quê e para quem ensinar; Racionalidade moderna.
PÓS-CRÍTICAS	Pós-estruturalismo; Neopragmatismo; Pós-colonialismo; Neomarxismo; Estudos culturais; Pós-modernismo.	Psicologia; Linguística; Filosofia; Sociologia.	Tomaz Tadeu da Silva; Stuart Hall; Raymond Williams; Veiga Neto; Corazza.	Currículo como projeto de identidades; Currículo como prática de significação; Currículo como construção de conceitos.	Identidade; Diferença; Subjetividade; Discurso; Representação Cultural; Raça; Etnia; Multiculturalismo; Sexualidade; Gênero; Saber; Inter/transdisciplinaridade.	Identidades modernas fragmentadas; Estudos sobre as diferenças; Subjetividade e significação; Crise do projeto da modernidade; Crítica ao conceito de ideologia; Discurso e relações de poder; Orientação microfísica: singularidade e cotidiano.

Fonte: A autora

⁴ Cf. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Diante do exposto, cientes de que todas as teorias possuem alcances e limites, nos dispomos a sustentar um discurso curricular contra os processos de fundamentação última e de verdade válida universalmente. Não obstante, é importante ser crítico em relação às concepções teóricas que representam os interesses políticos e econômicos privados a serviço de classes sociais dominantes.

Nesse sentido, concebemos que o currículo crítico, pautado nos ideais da racionalidade moderna, que vem sendo atualmente revistos na síntese entre o pensamento hermenêutico e dialético (é o que veremos nos capítulos 2 e 3), é o que melhor atende às nossas expectativas, no sentido de realçar valores como a emancipação e a democracia socialmente referenciadas.

Às artes visuais, as teorias de currículo inspiram concepções artísticas e estéticas que traduzem interesses. Qual é o conceito de arte ou a intuição artística a ser ensinada nas escolas? Quais tipos de obras de arte e de artistas são reconhecidos pelas instituições educativas na formação de professores? No que se sustentam os valores e padrões artísticos e estéticos dos professores e de seu processo formativo? Entre outras, essas são questões que inspiram pensar um currículo para a formação de professores em Artes Visuais.

1.2 O currículo e o ensino de Artes Visuais

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão e função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus campos epistemológicos de conhecimento que, historicamente, de seu formato e das práticas que geram em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas.

As recentes reformas educacionais, desenvolvidas em diferentes países do mundo ocidental, são marcadas por mudanças curriculares. Documentos curriculares apontam possíveis transformações nas maneiras de abordar os conteúdos, por meios de novas abordagens ou por aquilo que ocultamente se propõe (currículo oculto). O debate proposto, portanto, permanece no âmbito das disciplinas

em Artes Visuais. Para melhor compreensão percorre-se, como vem se estruturando no decorrer do tempo, propostas curriculares.

As primeiras discussões acerca do currículo ocorreram na década de 1960. Essa época, chamada por Hobsbawm (1995, p.223ss) de “Era de Ouro do Breve Século XX”, foi marcada por grandes transformações políticas, sociais e culturais. A reconstrução do mundo pós Segunda Guerra Mundial; a polarização entre as concepções políticas e econômicas da democracia liberal dos Estados Unidos e do Comunismo na União Soviética; a crítica da sociedade aos regimes totalitários; as inovações tecnológicas; além das transformações da arte e da cultura provocaram muitas mudanças nos valores tradicionais da sociedade e, evidentemente, a Educação e a escola não se encontravam alheias à essas influências. O pensamento crítico e dialético, considerado subversivo pelo poder capitalista, inspirou e remontou as representações de intelectuais como Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Baudelot e Establet (Nova Sociologia Francesa) e Paulo Freire (Brasil), entre outros, no sentido de rever programas e propostas de ensino. Dessa forma, tomar os fundamentos teórico-práticos do currículo como objeto de análise e crítica foi o caminho pelo qual se fundou um campo de estudos muito importante à formação de professores.

Retomando as discussões de Paulo Freire (1967; 1970) importante salientar que ele contribui em sua obra no momento em que traz implicações importantes para a teorização sobre o currículo na educação básica. Em sua crítica sintetizada, aponta para o conceito de “educação bancária”, que discute o caráter verbalista, narrativo e dissertativo do currículo tradicional. Dentre os modelos chamados tradicionais de currículo, tanto os técnicos como os progressistas de base psicológica, foram contestados, nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, com o chamado movimento de “reconceptualização”, ou seja, contra a concepção técnica do currículo. De acordo com Silva (1999), os modelos de currículo tradicionais limitavam-se à atividade técnica de como fazer um currículo, não permitindo maior interação e inovação. De outro modo, as teorias críticas de currículo possibilitavam discussões e questionamentos sobre os pressupostos do currículo tradicional, que expressavam interesses de dominação política e econômica capitalista.

As críticas neomarxistas às teorias tradicionais de currículo, bem como o papel ideológico do currículo, como nos aponta Apple (1982), estão diretamente

relacionadas às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Ao discorrer sobre as teorias críticas de currículo, é preciso se concentrar na análise da dinâmica de classes. É possível inferir como exemplo as “teorias de reprodução”. Logo, percebe-se que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo determinam as relações materiais e históricas dos indivíduos e suas respectivas classes sociais.

Política e sociologicamente tornou-se fundamental analisar a teoria crítica do currículo, que pautava as desigualdades educacionais centradas em outras relações. Em embate com as teorias críticas, as teorias pós-críticas, que hoje se evidenciam, conservam a análise do poder ao extenso terreno das relações econômicas do capitalismo. Elas se mantêm enfatizando que o currículo deve ser compreendido a partir de análises das relações de poder nas quais ele está envolvido, mas o mapa do poder deve ser revisto, compreendendo os contextos singulares de subjugação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Desse modo, torna-se importante apresentar um breve excerto sobre o currículo, considerando, historicamente, o ensino de artes, em especial das Artes Visuais, no contexto educacional brasileiro. Segundo Aranha (1996), a estrutura econômica do Brasil Colônia consolidou-se pelo latifúndio, a escravatura e a monocultura. Essa estrutura era totalmente dependente de seus colonizadores. A educação desse período não era prioridade, considerando que não se fazia necessária uma formação específica para o trabalho em funções agrárias simples. Mesmo diante desse cenário, as metrópoles europeias destinavam religiosos para o trabalho pedagógico e também missionário.

O trabalho realizado pelos missionários fez com que se desenvolvesse um monopólio jesuítico na educação, mantendo uma escola conservadora e religiosa, totalmente indiferente à revolução intelectual evidenciada pelo racionalismo cartesiano e pelo Renascimento. O ensino no século XVII não apresenta grandes diferenças em relação ao século anterior: rejeita as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes, visando apenas a formação humanística, centrada no latim, nos clássicos e na religião, com ênfase no grau médio.

No campo educacional brasileiro, os jesuítas se mantiveram à frente até 1759, ao serem expulsos do Brasil pelo poder central⁵. Personalizado na figura do Marquês de Pombal (Ministro de D. José I), foi retirado o poder que fora dado à instituição religiosa, e assim, passou a ser assumido e organizado o ensino sob interferência e controle do Estado. Foi uma resposta das ideias do iluminismo e da reforma educacional portuguesa, que possibilitou uma concepção de ensino pautada nas ciências modernas, buscando direcionar Portugal rumo ao progresso (CESCA, 1994).

Os dois primeiros séculos no Brasil (XVI e XVII) representam um período em que as artes seriam instrumentalizadas para fins religiosos. Apesar das manifestações artísticas da cultura indígena e africana, a perspectiva artística europeia se configurou como um modo de registrar os costumes e as atividades importantes das novas terras. Com a organização da educação jesuíta, as artes se tornaram um modo de catequizar e propagar a fé cristã.

Posteriormente, dois momentos históricos foram decisivos para a sistematização do ensino da Arte no Brasil: o primeiro momento foi a vinda da corte de D. João VI e o segundo, a queda de Napoleão, levando os bonapartistas convictos a deixar o país. Entre eles estavam artistas famosos da época (BIASOLI, 1999). Em 1816, chega ao Brasil a Missão Artística Francesa, conduzindo a um estilo europeu (Neoclassicismo ou Academicismo) que atende convincentemente às necessidades da classe dominante brasileira, determinando seus ensinamentos bem como suas atividades na Corte. Logo, tornou-se necessário o desenvolvimento da vida cultural, especialmente porque ainda não havia uma escola de Arte no país.

Por isso, em 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que em 1920 teve seu nome alterado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. A passagem do Brasil Colônia para o Brasil Independente, não só pelas convulsões políticas internas, mas também pelo clima de ideias, progresso e possibilidades de avanços caracterizaram o período. As temáticas apresentadas pela nova geração de intelectuais e artistas eram mais atualizadas para a época e as manifestações artísticas passaram a ser enfocadas a

⁵ Por meio de um acordo entre a Santa Sé e Portugal, foi instituído o regime de Padroado, que consiste no exercício do poder político e religioso por parte do Rei de Portugal em todos os seus domínios territoriais. O Padroado Português foi instaurado por volta do ano 1400 e durou até meados do século XX. Cf.: FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1995, p.59-61.

partir do momento histórico-cultural vivido no País, assim como Fusari (1992) nos aponta. A arte brasileira perpassou pelos esquemas neoclássicos, influenciada pela Missão Francesa, mas, também trouxe à tona os assuntos nacionais.

Ainda no século XIX pode-se dizer que não havia uma pedagogia verdadeiramente brasileira. Diante do exposto, alguns estudiosos, que tiveram influência europeia, instauram novos rumos à educação, por vezes apresentando projetos de lei, ora criando escolas. No entanto, medidas institucionais foram encaminhadas a partir da fundação do Império no Brasil em 1822. Essas medidas não tinham o caráter de uma reforma, mas a criação de um sistema de ensino. Pode-se perceber a partir de Xavier (1994, p. 72):

Até meados da década de 30 do século XIX, a formação secundária, salvo a que ocorria nos seminários e nos colégios religiosos, era ministrada através de aulas avulsas, tal como se implantara desde a expulsão dos jesuítas. A partir de então, apareceram os primeiros currículos seriados nas províncias, logo uniformizados pelo modelo que viria a se constituir com a criação do Colégio D. Pedro II (1837/1838), no Rio de Janeiro.

O Ato Adicional de 1834 proibia por lei, estatuto ou regulamento que as assembleias provinciais deliberassem sobre questões “de interesse geral da nação”. A partir desse veto, os esforços deveriam concentrar-se no suprimento dos cursos superiores, ao passo que as províncias se empregariam da instalação e manutenção dos cursos secundários e elementares, deixando claro a hierarquia de prioridades educacionais nacionais. (XAVIER, 1994).

Com a vinda da família real ao Brasil, oito anos depois da Missão Artística Francesa, houve uma tendência europeizante da cultura que foi assimilada e imitada em nosso país. Ao tratar sobre o Ensino de Arte, currículo de Artes Visuais, é importante lembrar, mais uma vez, que o início do séc. XIX, foi fortemente marcado por essa cultura portuguesa.

A Família Real Portuguesa chega ao Brasil marcando o começo do século XIX. Proença (1995) diz que a fuga ocorreu devido ao conflito entre a França napoleônica e a Inglaterra. A cultura europeia começa a exercer forte influência sobre os brasileiros, que começam a assimilá-la e imitá-la. O mesmo autor também salienta que a Missão Artística Francesa, sob o comando de Joaquim Lebreton (1760-1819), juntamente com muitos outros artistas como Nicolas Antoine Taunay (1755-1830),

Jean Baptiste Debret (1768-1848), Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850) veio ao Brasil em 1816. Foi com esse grupo que se estabeleceu, no referido ano, a Escola Real das Ciências, Arte e Ofícios, que tivera alterado várias vezes o nome, até finalmente, em 1826, ser transformada na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes, no Rio de Janeiro.

O Ensino Artístico foi implantado no Brasil há aproximadamente 150 anos. A preocupação prioritária foi a organização do grau superior que refletiu uma propensão geral da Educação Brasileira. Nessa época iniciava-se o interesse voltado para o ensino superior, antes do ensino primário e secundário. Justificava-se dizendo que o ensino superior era o eletrodo transmissor da formação.

Na verdade, o ensino superior, no decorrer do reinado imperial, tinha como causa primordial a formação de uma elite que faria a defesa da colônia contra os invasores e deveria movimentar a corte culturalmente de forma constante. O pensamento educacional brasileiro foi guiado intelectualmente devido às necessidades de uma elite que conduzisse o país. Portanto, podemos compreender melhor porque foram instaladas instituições de ensino superior como “as escolas militares, os cursos médicos e a Academia de Belas Artes, durante o Reinado” (BARBOSA, 1995, p.16).

Os franceses organizaram a Academia de Belas Artes, identidade primeira do ensino da Arte no Brasil. Pessoas importantes da Academia de Belas Artes, do Instituto da França e bonapartistas, mantinham suas opiniões firmes para que o ensino fosse estruturado. Mas, a incompatibilidade política contribuiu para que se instituisse o “preconceito contra o ensino das artes no Brasil” (BARBOSA, 1995, p.18). O estilo neoclássico era predominante entre os membros da Missão Francesa, fato este marcante “nos ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte” (BARBOSA, 1995, p.18). O estilo predominante na época era o barroco-rococó. O forte abalo emocional acabou sendo substituído pela frieza do conjunto de intelectuais neoclássicos. Essa mudança foi brusca e acabou desencadeando o afastamento popular em relação à Arte. “O neoclássico, que na França era arte da burguesia antiaristocratizante, foi no Brasil, arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico” (BARBOSA, 1995, p.20).

A arte é caracterizada pelo texto legal, como um instrumento, um subsídio para a modernização de setores e não como uma atividade que tenha um

valor ou real importância em si mesma. O escritor e o poeta não eram considerados da mesma importância social. O artista pertencia a uma categoria institucionalizada com a vinda da Missão Francesa e usufruía de uma importância menor. Quem estabelecia os padrões era a classe dominante, que atribuía as categorias profissionais. O ápice de valorização era atribuído às atividades literárias e devido à influência da educação jesuítica, as atividades manuais sofriam preconceito.

O período de 1870 a 1901 foi marcado pela intensa divulgação do ensino do desenho na educação popular, assim como afirma Barbosa (1982) a educação era feita pelos liberais, profissionais que não possuem qualquer vinculação hierárquica e exercem atividade predominantemente técnica e intelectual, nas quais colocavam o desenho como a matéria principal do currículo da escola primária e secundária, baseados, principalmente, na influência de Walter Smith. O interesse era copiar os modelos de ensino da arte para o Brasil. Esses modelos eram americanos, ingleses ou belgas e não tinham preocupação com a cultura nativa do nosso país.

A primeira reforma educacional republicana, chamada de “Reforma Benjamin Constant, aprovada em 22/11/1890, pelo Decreto-Lei nº 1075 atingiu todas as instituições de ensino” (BARBOSA, 1995, p.66). Gonzaga Duque (1863-1911) assegurava que não passava de uma mera troca de rótulos, pelo qual a Academia Imperial de Belas Artes logrou e amenizou o predomínio na reforma republicana, que a nomeou como Escola Nacional de Belas Artes.

Do neoclássico veio a concepção de que a cópia de estampas ajudava a treinar mais o aluno do que a observação da natureza. Após a morte de Benjamin Constant, em 1891, várias modificações foram feitas em sua Reforma, compiladas no Código Fernando Lobos, que entrou em vigor de 1892 a 1899. A partir dessa nova lei, o currículo voltou-se para que os alunos fossem preparados para o ensino superior, cujos objetivos limitavam-se a desenvolver o raciocínio. As transformações ocorridas no campo artístico, envolvidas por períodos de transições críticas da cultura, constituíram-se num desafio para o professor de arte, conjecturando também mudanças nos conceitos em relação ao ensino. Buscou-se encontrar caminhos para delinear as transformações artísticas e educacionais existentes.

O ensino propedêutico e elitista, segundo Penna (2003), permaneceu com a República, mesmo muito próximo de tantas propostas que buscavam um caráter humanista e preparatório. Sendo assim, no decorrer da Primeira República,

foram elaboradas reformas sucessivas em torno do Ensino Médio, sem, entretanto, alcançarem vigência Nacional, principalmente pela pequena rede de ensino e considerando que eram muito baixos os níveis de escolarização no país. Além disso, havia um grande índice de analfabetismo. Importante salientar que essas reformas trataram, de um modo geral, de aspectos da organização curricular e do ensino secundário.

Já a Constituição de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribui à União a responsabilidade da educação superior e secundária, ficando então aos Estados, o ensino fundamental e profissional. O ensino secundário, que era um privilégio da elite, permaneceu acadêmico e propedêutico, direcionado à preparação ao curso superior e humanístico. Dessa maneira, permanece o sistema dual de ensino. De acordo com Xavier (1994, p.111) “a modernização do ensino nacional se fez, assim, pela introdução das Ciências Positivas num currículo secundário seriado e, mais que nunca, propedêutico”. O ensino secundário passa a ter dois ciclos: um fundamental, que era desenvolvido em cinco anos e outro complementar, considerando que este complementar, destinava-se à preparação para o curso superior. Nesse sentido, o intuito era evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico, deixando de lado a formação geral do aluno.

No século XX, ocorreram importantes acontecimentos na área das Artes Visuais, como a Semana de Arte Moderna, em 1922, e a criação da Bienal de São Paulo, em 1951. Tais eventos são muito significativos para a construção da identidade cultural e artística brasileira.

Destaca-se que o ensino de arte ocorria como atividade extracurricular, sem qualquer sistematização ou preocupação pedagógica. As “Escolinhas de Artes do Brasil” surgiram em meados de 1940. Nessa época o ensino de arte se organizou como movimento e buscou incentivar a criação e a produção artística, sobretudo das crianças em idade escolar. As Escolinhas de Arte do Brasil eram espaços não-formais de arte-educação e tinham como princípio favorecer a criação e a reflexão artística livre e alternativa. Chegaram a ser fundadas, nas duas décadas seguintes, cerca de 132 Escolinhas de Artes no Brasil. Outros países como Argentina, Paraguai e Portugal também fundaram esse tipo de escola. Com a instauração do regime militar no Brasil, na década de 1960, logo esses artistas e intelectuais ligados às “Escolinhas” seriam coagidos devido a suas manifestações artísticas e culturais.

Entretanto, o surgimento das Escolinhas de Artes foi importante para superar o ensino de artes que tinha por finalidade apenas o de aprimorar o desenho técnico próprio da indústria, que nesse período estava em expansão no país.

Em 1961, eclodiram no Brasil as Faculdades de Belas Artes, em vários Estados e podemos situar a Faculdade de Belas Artes no Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande Sul, Minas Gerais, Bahia. Em Santa Maria-RS, foi criada a primeira Faculdade de Belas Artes do interior dos Estados.

Figura 1 - Criação da Faculdade de Belas Artes de Santa Maria-RS



Fonte: Departamento de Arquivo Geral. UFSM, 1961

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 4024/1961, o ensino de Artes passa a ser mencionado como política pública, mas ainda de natureza facultativa e instrumentalizada para os interesses do sistema político e econômico vigente.

Em 1968, foi organizado no Brasil um fórum educacional com o tema “a educação que nos convém”, motivado pelo regime ditatorial militar. Trazia como ideia central, temas como a associação e a dependência da educação ao mercado de trabalho, a racionalização do sistema educacional, o ensino pago, a profissionalização do Ensino Médio e a reciclagem para atender à flexibilidade da mão de obra. Essas indicações, segundo Xavier (1994), passariam a influenciar a elaboração da Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma do Ensino Superior) e da Lei nº 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus). Pode-se dizer que as reformas do ensino superior (Lei nº 5.540/68) foram erigidas pelo regime militar, respectivamente a Reforma Universitária e a efetivação do Ensino Superior de Belas Artes, bem como a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). Essas reformas foram

sancionadas baseadas num contexto de crescente acumulação capitalista bem como de privatização do ensino. Tanto o processo escolar brasileiro quanto as reformas e o ideário pedagógico desse período segundo Xavier (1994) perpassavam por um processo de “tecnicização” e de “expansão controlada”. O tema dominante era “reformular para desmobilizar”, pensando no desenvolvimento e no preparo do jovem para o desenvolvimento do país.

No entanto, o que se mantém na realidade, como trabalho efetivo em sala de aula e continua voltando-se para a formação geral e preparação para o vestibular na escola com a aparente vantagem apresentada pela Lei nº 5.692/71, conforme Aranha (1996) nos demonstra, a escola única (superação da seletividade com a eliminação do dualismo escolar – o secundário e o técnico) e a profissionalização de nível médio para todos (superação do ensino secundário e propedêutico).

Nesse contexto, a Lei 5692/71, cria e implanta os Cursos de Licenciatura para a formação de professores e, nesta, o Curso de Licenciatura em Educação Artística-Licenciatura Curta, com um currículo polivalente, na formação aligeirada do professor de Educação Artística para atuar no ensino Fundamental, e o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, para atuar no Ensino Médio. Tornou por decorrência obrigatório o ensino de Educação Artística nas escolas, não com o objetivo de potencializar a capacidade de criação artística e poética, e de valorização da cultura. O objetivo era o de modelar, controlar e projetar tecnicamente a realidade social e simbólica por meio da inculcação ideológica do poder político e econômico, cuja concepção não concebia a Educação Artística como conhecimento, mas, sim, como atividade. Assim se permeou a concepção de currículo para a formação de professores nesse contexto, visando a formação de habilidades para formar tecnicamente para o mundo do trabalho.

Com o processo de redemocratização do país, verifica-se uma valorização das expressões artísticas e culturais diversas, partindo dos princípios de preservação e transmissão da arte à população brasileira, tal como se apresenta na constituição do país.⁶

6 Cf. art. 23, alínea IV; e art. 206, alínea II, da Constituição Federal do Brasil (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm . Acesso em outubro 2015.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 20/12/1996, torna os princípios democráticos constitucionais ainda mais sensíveis no campo educacional⁷. O ensino na Arte torna-se componente curricular obrigatório, superando a formação do professor polivalente no ensino concomitante de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Na década de 1990, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, se reconhece o ensino de Arte e, busca-se atender a formação do professor em nível superior em Cursos de Licenciatura específicos em cada área de conhecimento, ou seja, criando Cursos de Licenciatura específicos em cada linguagem da Arte como: Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Cursos de Licenciatura em Desenho, Cursos de Licenciatura em Teatro, Cursos de Licenciatura em Dança e Cursos de Licenciatura em Música. Logo foram aprovadas as Diretrizes específicas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir do ano 2000. São Cursos aprovados para formar professores em cada área da Arte e são reconhecidos como forma de promover o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos.⁸ Cada área de conhecimento constitui os fundamentos e práticas curriculares. Neste caso, a pesquisa versa sobre o currículo na formação de Artes Visuais, que desde 2007 tem aprovadas as primeiras diretrizes curriculares nacionais, aprovadas pelo CNE, atualizadas em 2009. As deliberações políticas e regimentais mais recentes buscam maior organicidade da área das artes e de seus processos formativos.

7 Cf. LDB 9394/96, art.26, § 2º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em outubro de 2015.

8 Cf. LDB 9394/96, art.26, § 2º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em outubro de 2015.

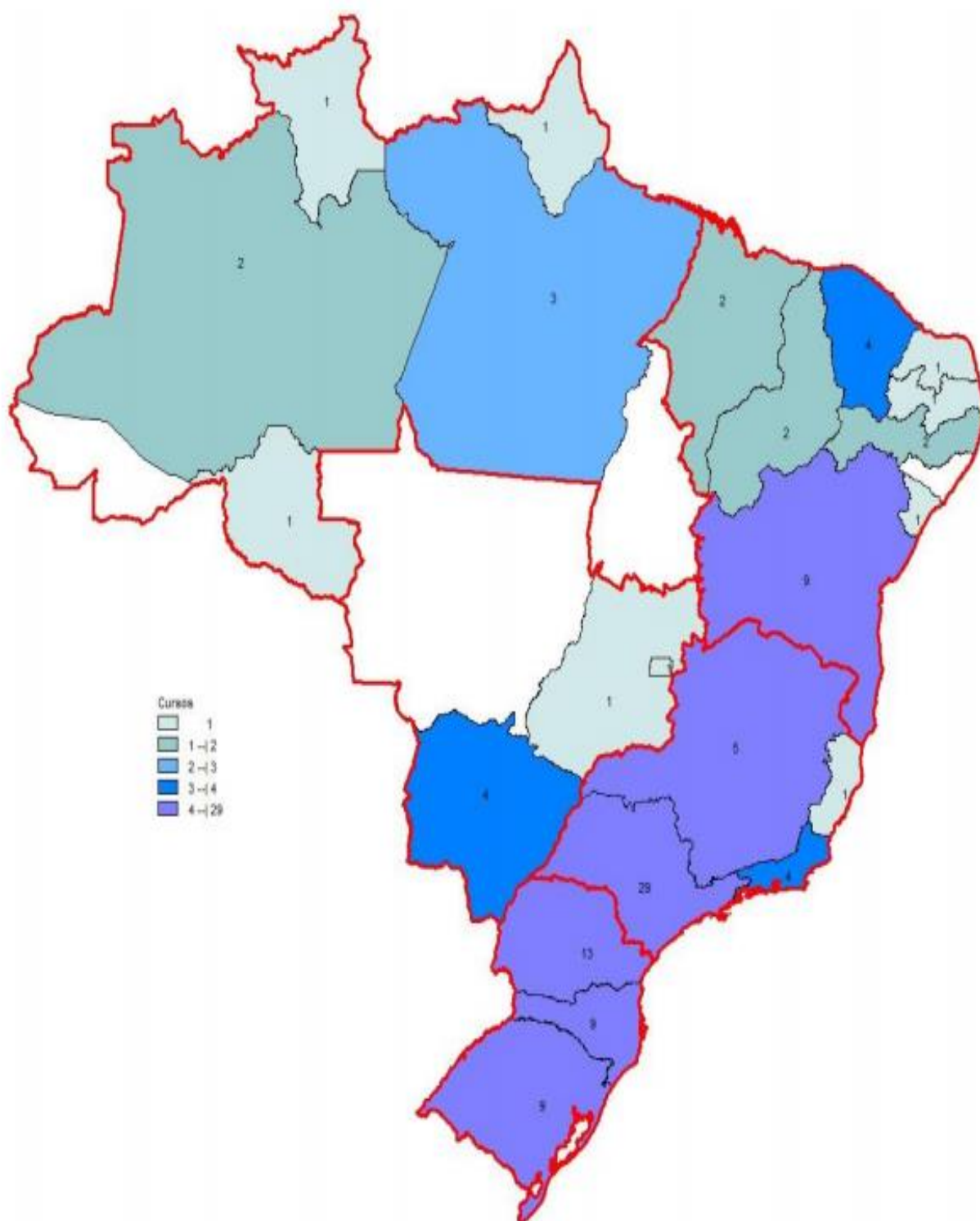
1.3 O contexto da formação de professores de Artes Visuais no Estado do Paraná

Atualmente, o Estado do Paraná pode ser reconhecido como uma das unidades federativas que mais investem na formação de professores de Artes Visuais para a Educação Básica. Depois do Estado de São Paulo que, segundo dados do INEP/MEC⁹, conta com 29 cursos, o Paraná tem 13 cursos de licenciatura em Artes Visuais, sendo 7 em instituições privadas.

Na figura 01, verificamos a distribuição dos 105 cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil, segundo cada unidade federativa:

⁹ INEP/MEC. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Entidade ligada ao Ministério da Educação, responsável entre outros serviços pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Este exame abre o índice/nota dos cursos de graduação à cada ciclo avaliativo de 3 a 4 anos.

FIGURA 2 – Distribuição dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais por unidade federativa do Brasil.



Fonte: MEC/INEP/ENADE

É importante considerar que os cursos indicados são apenas aqueles que compreendem as Artes Visuais como linguagem autônoma e independente do grande sistema das artes. Portanto, não se configuram nesses dados, cursos de característica polivalente, curso de Arte - Educação e cursos de Educação Artística.

Ocorre que os cursos de licenciatura em Artes Visuais, que se pautam nas Diretrizes Curriculares atuais, alinhada à Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, não contam com mais de 15 anos de criação¹⁰. Tais cursos, em sua maioria, possuem profissionais que tem acompanhado o debate proposto pela Federação de Artes–Educadores do Brasil e que sustentam a necessidade de reconhecer a autonomia e a abrangência epistemológica, política e estético–artística de cada linguagem. É o que verificamos, por exemplo na carta de São Paulo, resultado da XXII Conferência da Federação de Arte-Educadores do Brasil, publicada em 02 de novembro de 2012, que reivindica:

- Garantia da alteração do §2º e §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 do Projeto de Lei nº 7.032, de 2010 Apenso PL Nº4, DE 2011, fixando a obrigatoriedade das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nas diretrizes e bases da educação nacional, em substituição ao termo “Arte”;
- Repúdio em relação à prática da polivalência nas escolas brasileiras que obriga os docentes a desenvolverem ações que não se coadunam com o conhecimento teórico-metodológico destas áreas de ensino;
- Realização de concursos públicos para docentes especializados nas linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em atendimento ao perfil docente ensejado nas orientações curriculares vigentes;
- Ampliação de possibilidades de criação - nas instituições de ensino superior públicas federais, estaduais e municipais - de Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música, Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança, pela necessidade de atender a demanda na Educação Básica do ensino desses conhecimentos em suas especificidades.

Ironicamente, apesar dessa compreensão da maioria das instituições de Ensino Superior Paranaenses (alinhadas a FAEB), a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) aprovou para a Educação Básica uma proposta curricular (SEED-PR, 2008) e publicou um livro didático de Artes (SEED-PR, 2006), totalmente orientados à perspectiva polivalente do Sistema das Artes (que contou, inclusive, com assessoria de professores de IEES-PR). Não obstante reconhecemos o valor

¹⁰ O curso mais antigo do Paraná é o da FAP/UNESPAR, criado em 2002.

dos fundamentos teóricos críticos do currículo de Artes aprovado pela SEED-PR, sua operacionalização não é eficaz quando se trata de materializar seus objetivos. Frente à profundidade e abrangência de cada linguagem, nem o professor(a) dá conta de ensinar com fundamentação teórica e competência técnica, e nem os alunos têm condições de desenvolver a percepção, a sensibilidade e a crítica desejáveis.

Verifica-se um descompasso ou contradição entre as políticas de formação de professores de Artes Visuais no Estado do Paraná e a práxis formativa da Educação Básica, orientada pela SEED-PR. A revisão da perspectiva polivalente por parte da SEED-PR e o investimento em ampliação de ofertas de vagas de cursos de formação de professores nas linguagens específicas como Artes Visuais, Dança, Teatro e Música indicam caminhos pelos quais a grande área pode ser reconhecida, como uma necessidade cultural, social e política.

No quadro a seguir, apresenta-se de modo resumindo, dados acerca do atual cenário paranaense dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais:

QUADRO 2 – Cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Estado do Paraná

Instituição	Município	Categoria Administrativa	Ano de Criação	Modalidade	Conceito ENADE 2014
Faculdade de Ampére	Ampére	Instituição Privada	2008	Presencial	3
Faculdade Anhanguera de Cascavel	Cascavel	Instituição Privada	2011	Presencial	2
Universidade Estadual do Paraná (FAP + EMBAP)	Curitiba	Instituição Pública Estadual	2010 - EMBA 2002 - FAP	Presencial	4
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	Instituição Pública Federal	2008	Presencial	4
Universidade Tuiuti do Paraná	Curitiba	Instituição Privada	2005	Presencial	2
Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu	Dois Vizinhos	Instituição Pública Municipal	2008	Presencial	2
Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná	Loanda	Instituição Privada	2010	Presencial	2
Universidade Estadual de Londrina	Londrina	Instituição Pública Estadual	2010	Presencial	4

Faculdade Unilagos	Mangueirinha	Instituição Privada	2014	Presencial	1
Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR	Maringá	Instituição Privada	2008	Presencial	3
Universidade Estadual de Maringá	Maringá	Instituição Pública Estadual	2010	Presencial	4
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Palmas	Instituição Pública Federal	2011	Presencial	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa	Instituição Pública Estadual	2002	Presencial	3

Fonte: A autora

Não consta nessa tabela o curso de Licenciatura em Arte-Educação (modalidade presencial e à distância) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-Guarapuava), e o curso de Arte-Educação (presencial) da Universidade Federal do Paraná (UFPR- Campos Litoral). Além de não participarem do ciclo avaliativo do ENADE, não são considerados especificamente cursos de licenciatura em Artes Visuais. Também não consta nessa tabela o curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR-Curitiba), desativado desde (2013¹¹)

Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Paraná (públicas privadas) tem suas sedes na maioria das mesorregiões do Estado, e como já se afirmou, foram criados nos últimos 15 anos.

Sobre o Conceito do ENADE 2014, consideramos que a nota perfaz a realidade dos cursos e indica padrões de qualidade pedagógica e administrativa das instituições, bem como revela a influência social, cultural e econômica da comunidade acadêmica.

Verificamos que um curso de Licenciatura em Artes Visuais requer investimentos em docentes e em infraestrutura adequada como: salas, bibliotecas, laboratórios específicos, ambiente tecnológico, materiais e instrumentos técnicos,

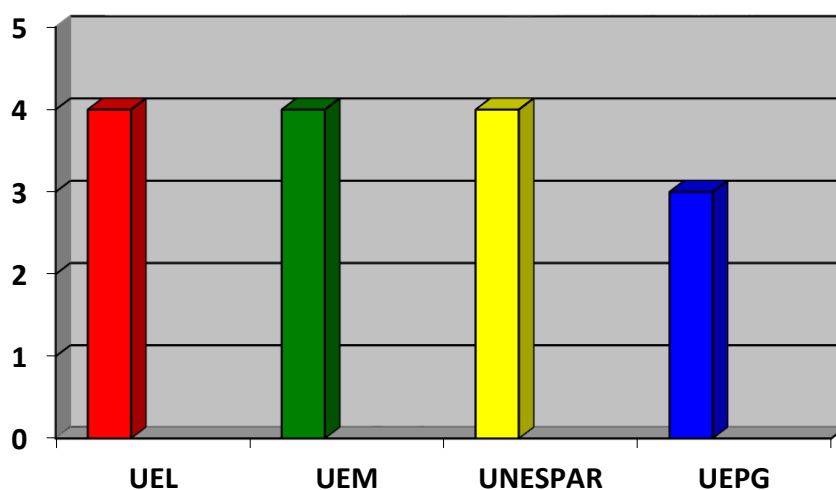
¹¹Fonte: Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/fechamento-de-licenciaturas-gera-onda-de-protestos-na-pucpr-bou3ktz38rm2tlgfvhrw2ima6> Acesso em janeiro de 2016.

instalações seguras, possibilidades de frequentar exposições, salões de arte, museus, bienais, entre outros. Portanto, é engano pensar que a qualidade desse curso possa ser garantida caso as instituições privadas primem pelo lucro, reduzindo investimentos e custos. Entendemos que tais fatores ameaçam o fechamento de alguns cursos, como já ocorreu em 2016 na Faculdade Vizivali e na Universidade Tuiuti do Paraná.

Para efeito desta tese, procedemos um recorte temático-institucional, considerado por sua abrangência geográfica, pedagógica e política, as quatro Universidades Públicas do Estado do Paraná, a saber: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus da Escola de Belas Artes do Paraná – EMBAP – Curitiba, e campus da Faculdade de Artes do Paraná – FAP-Curitiba), e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O curso de Licenciatura em Artes Visuais das instituições estaduais de ensino superior do Paraná (IEES-PR) encontram-se entre as melhores avaliadas no cenário estadual. Apenas a Universidade Estadual de Ponta Grossa apresentou o conceito 3, conforme o gráfico:

GRÁFICO 1 – Conceito/Nota dos cursos de Artes Visuais das IEES-PR no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)



Fonte: A autora

Entendemos que as concepções curriculares e as condições humanas, técnicas e estruturais dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais das IEES-PR são

determinantes desses conceitos e exigem uma leitura crítica em vista de atender demandas que requerem a qualidade dos processos formativos.

Nesse sentido, apresentamos uma leitura dos currículos dos cursos das IEES-PR por meio de seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e de suas respectivas matrizes curriculares. Na apresentação das matrizes, dividimos as disciplinas segundo sua natureza e característica própria. O critério para esta categorização se deu a partir de análise do ementário de cada currículo. Desse modo apresentamos as cinco categorias elencadas: disciplinas teóricas; disciplinas práticas; disciplinas pedagógicas; disciplinas de pesquisa; disciplinas diversificadas e/ou optativas. Na legenda a seguir ilustramos tais categorias:

QUADRO 3 – Identificação das categorias de disciplinas por cores

	Teóricas
	Práticas
	Pedagógicas
	Pesquisa
	Diversificadas

Fonte: A autora

A análise dos currículos exige uma leitura crítica dos mesmos, pois, de antemão, se observa que a intervenção do Estado, nos encaminhamentos pedagógicos administrativos das IEES-PR, é determinante da visão tecnicista, instrumental e utilitarista dos cursos de formação de professores.

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadas do currículo. Podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, segundo épocas e modelos políticos, que tem diferentes consequências sobre o funcionamento de todo o sistema. (SACRISTÁN, 2000, p.108).

Vejamos como tais concepções se materializam nas universidades públicas mantidas pelo governo do Estado do Paraná:

a) Universidade Estadual de Londrina

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Londrina, reformulado em 2009, tem como diretriz curricular a seguinte compreensão:

O Curso de Graduação em Artes Visuais, opta pela licenciatura como uma das possibilidades de preparação profissional na área, entendendo que o professor como sujeito político, que integra, além do artista, o agente preocupado com o estímulo à ação e à preservação cultural. Nesta perspectiva, o ensino da arte deve ser entendido como um modo de articular os diferentes saberes nos seus contextos, tempos e espaços. A formação pedagógica prioriza o fazer enquanto poética de criação, o estético enquanto análise, teoria e crítica das Artes Visuais. (UEL, 2009, p.2).

Nesse sentido, o curso se estrutura na seguinte matriz curricular:

TABELA 1 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Série/Ano	Disciplina	Carga Horária
1ª série CH 600 h	História e Teorias da Arte: da pré-história ao neoclassicismo	120
	Arte e Sociedade	30
	Desenho	120
	Escultura	60
	Fotografia I	60
	Expressão Tridimensional em Cerâmica	60
	Fundamentos do Ensino de Artes Visuais	60
	Filosofia A	30
	Psicologia	30
	Antropologia	30
2ª série CH 600 h	História e Teorias da Arte Moderna	120
	História e Teorias da Arte Brasileira: do período colonial ao séc. XIX	60
	História e Teorias da Arte Modernista Brasileira	60
	Pintura	120
	Fotografia II	60
	Expressão Tridimensional	60
	Expressão Tridimensional Contemporânea	60

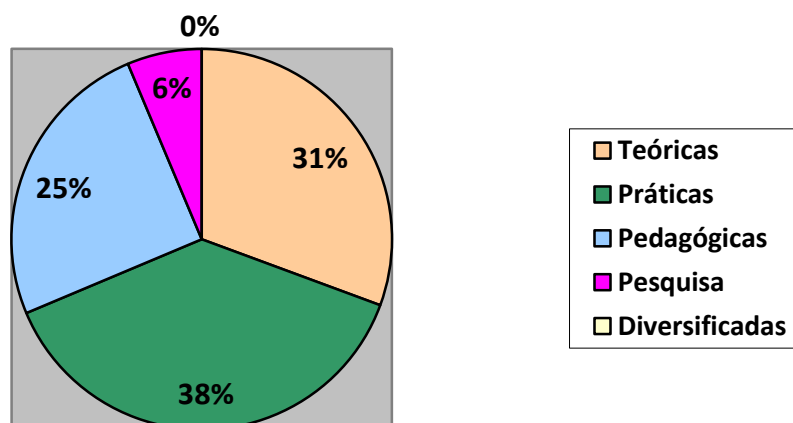
	Currículo, Cultura e Sociedade	30
	Políticas Públicas para a Educação Básica A	30
3ª série CH 760 h	História e Teorias da Arte Contemporânea	120
	História e Teorias da Arte Contemporânea Brasileira	60
	Expressão em Mídias Tecnológicas	60
	Expressão em Mídias Digitais	60
	Fundamentos da Pesquisa em Artes Visuais	60
	Gravura	120
	Estágio Supervisionado I	140
	Estágio Supervisionado II	140
4ª série CH 680 h	Crítica de Arte	60
	Políticas de Ação Cultural	60
	Tópicos especiais em Artes Visuais	60
	Desenvolvimento de Projeto Poético – Expressão Bidimensional	120
	Desenvolvimento de Projeto Poético – Expressão Tridimensional	120
	Desenvolvimento de Projeto Poético – Mídias	120
	Trabalho de Conclusão de Curso A	120
	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	60
	Ensino de História da Arte Africana e Afro-brasileira	60
	Estágio Supervisionado III	140
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Complementares)		200
CARGA HORÁRIA TOTAL		2840

Fonte: Organizado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso.
Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202011/CES/pa_ces_50_11.pdf Acesso em outubro de 2015.

Segundo as categorias anteriormente elencadas, temos a seguinte distribuição de carga horária:

GRAFICO 2 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual de Londrina (UEL)



Fonte: A autora

Verifica-se a correspondência entre a concepção e as finalidades de curso indicadas no Projeto Pedagógico do Curso e a distribuição de carga horária nas disciplinas. Há ênfase sobre a formação teórica e sobre as disciplinas práticas, que envolvem a experimentação em laboratórios com o uso de materiais adequados. As disciplinas pedagógicas e de pesquisa se configuram como disciplinas instrumentais e auxiliares à formação profissional, contando com as menores parcelas de carga horária. Conclui-se que a formação específica é o fundamento da docência na área de Artes Visuais. Entendemos que o desafio do curso é o de possibilitar maior integração e diálogo entre as categorias teórica, prática e pedagógica, bem como tornar possível a participação dos acadêmicos na escolha de disciplinas optativas diversificadas, por meio de sua oferta.

b) Universidade Estadual de Maringá

A proposta pedagógica do Curso de licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Maringá, apresenta de modo ponderado, os pressupostos

que orientam sua proposta pedagógica, orientada aos atuais debates na área naquilo que diz respeito à formação específica e à formação profissional. Assim verificamos:

A presente proposta foi erigida a partir de discussões fundamentadas em leis educacionais e experiências profissionais que concebem a Arte um campo de conhecimento legítimo e necessário à nova realidade educacional do país e com um significativo débito de todo potencial público criador e necessitado de novos cursos de formação humanística, cultural e profissional. (UEM, 2009, p.4).

Para isso, o egresso deverá:

[...] ver refletida em suas escolhas pedagógicas a pluralidade cultural, as questões inclusivas, étnicas, de gênero ou voltadas para os portadores de necessidades especiais, articulando Arte e Ensino, percebendo-se como sujeito mediador do conhecimento, consciente de sua condição social como professor. Portanto, o perfil do profissional que o curso de Licenciatura em Artes Visuais deve enfatizar é aquele do respeito aos elementos culturais, imprescindíveis para a perspectiva de uma formação humanizadora, como a ética, a cooperação, a solidariedade, a responsabilidade. O processo educativo pode ser concebido como uma prática social e um processo lógico de emancipação do cidadão. Assim, um currículo proposto para a formação docente deverá refletir a construção coletiva de um projeto viável capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. (UEM, 2009, p.5).

Nesse aspecto, apresenta-se a seguinte matriz curricular:

TABELA 2 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Série/Ano	Disciplinas (regime semestral)	Carga Horária
1ª série CH 816 h	Filosofia e Estética I	34
	Filosofia e Estética II	34
	História da Arte I	51
	História da Arte II	51
	Psicologia da Arte	51
	Arte Digital	34
	Fundamentos da Linguagem Visual	51
	Introdução ao Conhecimento Científico	34
	Metodologia de Pesquisa em Artes Visuais I	34
	Introdução ao Desenho	51
	Produções Artísticas: Desenho I	85
	Produções Artísticas: Desenho II	85

	Produções Artísticas: Pintura I	85
	Espaços de Arte e Aprendizagem I	51
	Espaços de Arte e Aprendizagem II	51
	Psicologia da Educação	68
2ª série CH 816 h	História da Arte III	51
	História da Arte IV	51
	Antropologia da Arte	68
	Poética Bidimensional	51
	Arte e Tecnologia I (Fotografia e Vídeo)	51
	Metodologia de Pesquisa em Artes Visuais II	34
	Metodologia de Pesquisa em Artes Visuais III	34
	Produções Artísticas: Pintura II	85
	Produções Artísticas: Gravura I	85
	Produções Artísticas: Gravura II	85
	Produções Artísticas: Escultura I	85
	Espaços de Arte e Aprendizagem III	51
	Espaços de Arte e Aprendizagem IV	51
	Didática	68
3ª série CH 816 h	História da Arte Brasileira I	51
	História da Arte Brasileira II	51
	Arte e Ciência: diálogos interdisciplinares I	51
	Arte e Ciência: diálogos interdisciplinares II	51
	Sociologia da Arte	68
	Arte e Interculturalidade	34
	Poética Tridimensional	51
	Produções Artísticas: Escultura II	85
	Estágio Supervisionado em Artes Visuais I	136
	Estágio Supervisionado em Artes Visuais II	136
	Tópicos Epistemológicos e Metodológicos Ensino da Arte I	34
	Tópicos Epistemológicos e Metodológicos Ensino da Arte II	34
	Políticas Públicas no Ensino da Arte	68
4ª série CH 680 h	História da Arte no Paraná	51
	História da Arte nas tendências Contemporâneas	51
	Introdução à Semiótica	34
	Arte e Tecnologia II (Mídia e Hipermídia)	51
	Estudo e Planejamento de Espaços Artísticos	34
	Poética Individual	51
	Optativa I	34
	Optativa II	34
	Optativa III	34
	Trabalho de Conclusão de Curso	34

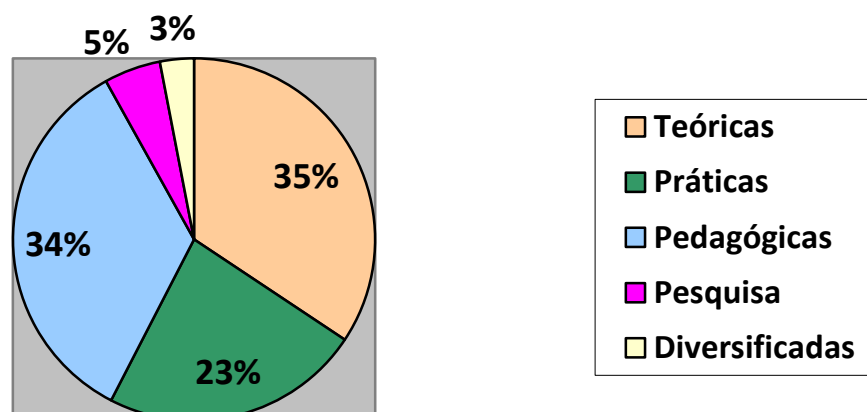
	Estágio Supervisionado em Artes Visuais III	136
	Estágio Supervisionado em Artes Visuais IV	136
	Tópicos Epistemológicos e Metodológicos Ensino da Arte III	34
	Tópicos Epistemológicos e Metodológicos Ensino da Arte IV	34
	Introdução à Libras – Língua Brasileira de Sinais	68
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Complementares)		300
CARGA HORÁRIA TOTAL		3666

Fonte: Organizado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso.
Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2014/CES/pa_ces_18_14.pdf Acesso em outubro de 2015.

Pelo exposto, a distribuição da carga horária fica da seguinte maneira:

GRAFICO 3 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Fonte: A autora

O currículo da UEM comporta aspectos relevantes à formação do professor de Artes Visuais. Encontra-se centrado na formação teórica e na formação pedagógica, entendendo que as artes visuais possuem uma função educacional, social e política muito importante para a sociedade. Um diferencial exclusivo do curso entre as IEES-PR é a disciplina de História da Arte no Paraná. Essa disciplina indica o reconhecimento de expressões populares e locais da Arte na sociedade

georeferenciada. De outro modo, é interessante como o currículo entende a ideia de construção coletiva e de educação de qualidade para todos (totalidade). Contrariamente, por meio da semestralização, constata-se um currículo fragmentado, inspirado numa concepção cartesiana e mecanicista, em que são reduzidas cargas horárias de componentes curriculares importantes (Exemplo: Arte Digital – 34h). Além disso, se faz necessário possibilitar maior frequência em disciplinas práticas que envolvem a experimentação e a criação poética em laboratórios, espaços e materiais próprios.

c) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR está alocado em dois *campi*: (I) na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e (II) na Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Cada *campi* tem seus próprios projetos pedagógicos de curso e concepções curriculares distintas. Logo, suas concepções de currículo também são distintas, como apresentamos na sequência.

(I) Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)

A EMBAP foi fundada em 1948, oriunda das concepções dos cursos de Belas Artes, destacados anteriormente, obteve seu reconhecimento federal como instituição de educação superior em 1954. Com sede em Curitiba, é a primeira do Estado do Paraná a ofertar cursos superiores na área das Artes. Trata-se de uma instituição que passou por períodos distintos de políticas educacionais brasileiras e paranaenses. Tendo se constituído como importante polo de formação de músicos e artistas do Paraná, tem se adaptado historicamente às diferentes concepções pedagógicas e artísticas. Atualmente, possui o curso de Licenciatura em Artes Visuais que

[...] habilita o profissional docente para atuar no magistério de Artes Visuais no Ensino Fundamental (de 5º a 8º séries) e no Ensino Médio, promovendo uma visão abrangente sobre teoria e prática artística. É parte integrante do currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, uma carga horária em

estágios supervisionados obrigatórios (lei 9394/96 LDB) cumprida em horário distinto ao da graduação. (EMBAP, 2010).

O curso se estrutura mediante a seguinte matriz curricular:

TABELA 3 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (EMBAP/UNESPAR)

Série/Ano	Disciplina	Carga Horária
1ª série CH 816 h	Filosofia da Arte	68
	História da Arte I	102
	História da África e cultura Afro-Brasileira e Indígena	68
	Antropologia	68
	Desenho I	102
	Pintura I	102
	Expressão em Volume I	102
	Fotografia	68
	Teoria da Arte Educação	68
2ª série CH 816 h	História da Arte II	102
	Estudo da Forma	68
	Metodologia Científica I	68
	Desenho II	102
	Pintura II	102
	Expressão em Volume II	102
	Didática I	68
	Psicologia da Educação I	68
	Prática de Ensino I	68
	Estágio Curricular Supervisionado I	68
3ª série CH 816 h	História da Arte III	102
	Deontologia	68
	Multimeios I	102
	Gravura I	102
	Disciplinas Optativas	136
	Didática II	68
	Laboratório de Recursos Pedagógicos	102
	Prática de Ensino II	102
	Estágio Curricular Supervisionado II	68
	História da Arte IV	102
	Estética	68
	Multimeios II	102
	Gravura II	102

4ª série CH 680 h	Disciplinas Optativas	136
	Metodologia Científica II	68
	Prática de Ensino III	102
	Estágio Curricular Supervisionado III	68
	Língua Brasileira de Sinais: Libras	68
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Complementares)		240
CARGA HORÁRIA TOTAL		3674

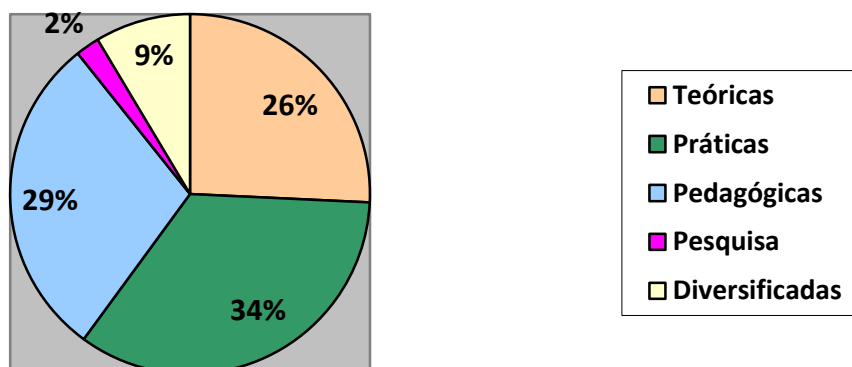
Fonte: Organizado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso.

Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CES/pa_ces_177_10.pdf Acesso em outubro de 2015.

A distribuição da carga horária, segundo as categorias determinadas nesta pesquisa, se apresenta da seguinte maneira:

GRAFICO 4 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/EMBAP)



Fonte: A autora

Pelo seu aspecto histórico, o currículo da EMBAP/UNESPAR ainda carrega consigo uma formação centrada nas disciplinas práticas e técnicas da área. Um dos desafios é o de promover uma formação teórica e pedagógica inseridas no contexto das disciplinas práticas, afim de que o professor seja melhor habilitado para

docência na Educação Básica. Trata-se de formação de professores num curso de licenciatura, não se trata de bacharelado com disciplinas pedagógicas, como podemos verificar no quadro e gráfico apresentado. Percebe-se uma dicotomia entre teoria e prática que não problematiza e sintetiza a práxis da formação docente desejável, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais.

(II) Faculdade de Artes do Paraná – FAP

Além da EMBAP, Curitiba também conta com a FAP. Sua história remonta à 1913, quando foi fundado o Conservatório de Música do Paraná. Por meio da Lei Estadual n. 5465/1967, o Conservatório foi transformado na Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP). Tratava-se de uma iniciativa que tinha por objetivo formar professores de música para os diversos níveis de ensino. Mediante as diretrizes legais, em 1974, o curso de Licenciatura em Música passou a denominar-se curso de graduação em Educação Artística, Habilitação em música. Em 1975, foi criado o curso de Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas, reconhecido em 1980. A FAP foi criada em 1990, como autarquia administrativa do Estado, e desde então, passou a ofertar cursos de graduação nas diversas linguagem e campos do sistema das artes. O Curso de Licenciatura em Artes Visuais foi implantado em 2002, em consonância com a legislação vigente na época.

Atualmente, se concebe que:

O curso de Licenciatura em Artes Visuais deve formar professores capazes de produzir e mediar conhecimentos na área de Arte e Ensino, de forma crítica e reflexiva que possam atuar em escolas públicas, bem como no ensino não formal, compreendendo a Arte e suas questões contemporâneas, bem como, os contextos históricos e as relações presentes nestas manifestações artísticas. Desta forma, o Licenciado em Artes Visuais deverá ver refletida em suas escolhas pedagógicas a pluralidade cultural, as questões inclusivas, étnicas, de gênero ou voltadas para os portadores de necessidades especiais, articulando Arte e Ensino, percebendo-se como sujeito mediador na construção do conhecimento, consciente de sua condição social como professor. (FAP, 2009, p.27).

Com o objetivo de “oferecer um currículo que preserve um ensino público de qualidade na área específica através da coerência interna, profundidade

nos conteúdos artísticos e pedagógicos; bem como, da continuidade e articulação entre as disciplinas teóricas e práticas” (FAP, 2009, p.29), apresenta-se a seguinte matriz curricular:

TABELA 4 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (FAP/UNESPAR)

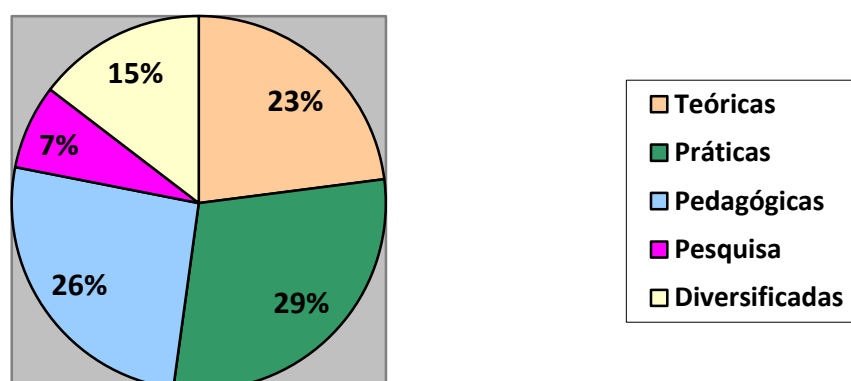
Série/Ano	Disciplina	Carga Horária
1ª série CH 782 h	Fundamentos da Representação Gráfica	102
	Fundamentos da Linguagem Visual I	68
	História das Artes Visuais I	68
	Filosofia/Ética	68
	Metodologia da Pesquisa	68
	Tridimensional I	102
	Multimeios/Fotografia	102
	Desenho I	68
	Optativa	68
	Psicologia da Educação	68
2ª série CH 816 h	Fundamentos da Linguagem Visual II	68
	História das Artes Visuais II	68
	Semiótica	68
	Tridimensional II	102
	Pintura I	102
	Desenho II	68
	Optativa	102
	Optativa	68
	Didática Geral	68
	Fundamentos do Ensino de Artes Visuais	102
3ª série CH 886 h	História das Artes Visuais III	102
	Estética das Artes Visuais	68
	Multimeios/Computação gráfica	102
	Pintura II	102
	Gravura I	102
	Optativa	68
	Pesquisa no Ensino da Arte I	68
	Estágio Supervisionado I	240
	Organizações Educacionais Contemporâneas	68
4ª série	Poéticas Contemporâneas em Arte	68
	Gravura II	102
	Optativa	102

CH 750 h	Optativa	68
	Pesquisa no Ensino da Arte II	102
	Libras	68
	Estágio Supervisionado II	240
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Complementares)		240
CARGA HORÁRIA TOTAL		3474

Fonte: Organizado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso.
Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2008/pa_243_08.pdf
Acesso em outubro de 2015.

No gráfico a seguir, verificamos a distribuição da carga horária:

GRAFICO 5 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP)



Fonte: A autora

O currículo da Faculdade de Artes do Paraná apresenta um maior equilíbrio entre as categorias teórica, prática e pedagógica. Possui uma carga horária expressiva de disciplinas de pesquisa e diversificadas. A concepção de curso remonta um currículo orientado à formação de professores de Artes Visuais alinhado aos debates contemporâneos. Consideramos que os alcances da proposta curricular

do curso perfazem a formação de um profissional do magistério apto ao trabalho pedagógico no campo das Artes Visuais.

d) Universidade Estadual de Ponta Grossa

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa foi implantado em 2003, com a denominação “Licenciatura em Artes, com ênfase em arte visual”. O curso já passou por revisões curriculares e de projeto, e conta hoje com a versão aprovada em 2014, implantada em 2015. Trata-se da única instituição que possui, atualmente, uma concepção de currículo expresso claramente no Projeto Pedagógico do Curso:

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. [...]. 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 tornasse espaço de questionamento, reflexão, discussão e participação. Portanto, um currículo que demonstre conter 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*. (UEPG, 2014, p.14).

Na sua materialização, os componentes curriculares foram distribuídos na seguinte matriz curricular:

TABELA 5 – Matriz Curricular do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Série/Ano	Disciplina	Carga Horária
1ª série CH 816 h	Fundamentos Teóricos da Linguagem Visual	102
	História das Artes Visuais I	102
	Introdução às Artes Visuais	68
	Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais I	68
	Desenho I	102
	Pintura I	102
	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I	68
	Fundamentos da Educação	68
	Psicologia da Educação	68
	Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	68
2ª série CH 816 h	História das Artes Visuais II	102
	História das Artes Visuais no Brasil	102
	Antropologia e Sociologia da Arte	68
	Gravura	102
	Desenho II	102
	Pintura II	102
	Arte e tópicos educacionais	68
	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II	68
	Didática e Metodologia do Ensino das Artes Visuais	68
	Didática	68
3ª série CH 816 h	História das Artes Visuais III	102
	Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais II	68
	Escultura	102
	Cinema, Fotografia e Vídeo	102
	Diversificação ou Aprofundamento	51
	Língua Brasileira de Sinais	51
	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais III	68
	Didática e Metodologia do Ensino das Artes Visuais II	68
	Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais I	204
4ª série CH 680 h	História das Artes Visuais IV	68
	Poéticas Contemporâneas em Artes Visuais	68
	Estética e Filosofia da Arte	34
	Psicologia da Arte	34
	Arte e Tecnologia	102
	Diversificação ou Aprofundamento	68

	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34
	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais IV	68
	Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais II	204
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Complementares)		200
CARGA HORÁRIA TOTAL		3328

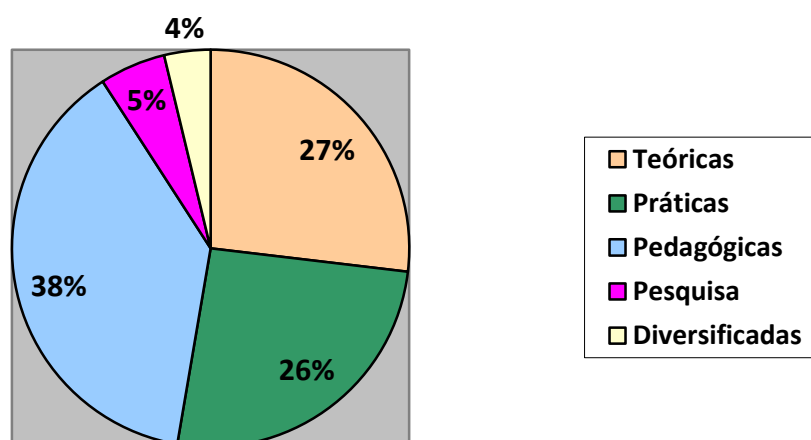
Fonte: Organizado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso.

Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/CES/pa_ces_13_12.pdf Acesso em outubro de 2015.

No gráfico a seguir, visualizamos a distribuição das cargas horárias das disciplinas, de acordo com as categorias levantadas:

GRAFICO 6 – Distribuição de carga horária das disciplinas do Curso de Artes Visuais por categoria - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Fonte: A autora

Como se afirmou anteriormente, a UEPG é a instituição que possui maior clareza em relação à sua concepção curricular de curso. Apresentam-se os valores epistemológicos e ético-políticos da formação de professores a partir do referencial de currículo baseado na Teoria Crítica e de seus interlocutores. Não obstante, verifica-se que a matriz curricular apresenta algo que nos chama a atenção:

é a única IEES-PR, cuja carga horária de disciplinas pedagógicas é maior que as disciplinas de formação específica de arte visual, sejam teóricas ou práticas. Entendemos que tal dado se apresentou como um limite da formação e que requer um debate interno para que haja uma aproximação do discurso pedagógico com os conteúdos da área. Para ensinar é preciso não somente saber ensinar, mas também saber o que, porque e para que ensinar? Nossa hipótese é que a ênfase pedagógica do curso compromete a nota do ENADE 2014, sendo a única IEES-PR a obter o conceito 3. As demais obtiveram nota 4¹².

Pela análise dos cursos de Artes Visuais das IEES-PR, verificamos que novos desafios curriculares surgem, especialmente frente a promulgação das novas diretrizes curriculares da formação de professores (Portaria CNE/CP n.1/2015). Entendemos que temas e conteúdos específicos deverão ser inseridos por meio de disciplinas próprias e/ou conteúdos programáticos em ementas. Entretanto, tal operação não pode ser mecânica e funcional. Requer diálogo e debate sobre as concepções curriculares e os objetivos dos cursos, procurando, sobretudo, resguardar o estatuto epistemológico das áreas.

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

Do ponto de vista formal, não há diferenças entre o currículo das universidades tradicionais dos séculos passados e o modo como se organiza o conhecimento nas atuais propostas de ensino, temos como exemplo as escolas de Belas Artes. A fragmentação metódica e mecanicista em disciplinas, a instrumentalização do saber, a racionalidade técnica, o utilitarismo pedagógico, a dicotomia entre teoria e prática e o positivismo científico são posturas inerentes a cada curso de licenciatura em Artes Visuais das IEES-PR. O que remonta à uma contradição entre o que se afirmam nos princípios pedagógicos considerados críticos

12 Trata-se de uma hipótese, que não será provada visto que o tema avaliação não é objeto desta tese.

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

Em síntese, todas as concepções curriculares, inclusive das IEES-PR, apresentam alcances e, ainda, muitos limites na formação de professores de Artes Visuais. Todos os cursos possuem desafios comuns: epistemológico, estético-artístico, pedagógico e político. Numa sociedade em que se defende valores como justiça, democracia, pluralidade, respeito mútuo, autonomia, emancipação e liberdade, medidas pedagógicas e políticas se tornam necessárias para que o currículo atenda às expectativas daquilo que chamamos de Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, sustentamos bases e conceitos que compreendem o que se denomina nesta tese de concepção hermenêutico-dialética de currículo. Isto nos remete a uma concepção de Educação, buscando coerência entre objeto e método na perspectiva da hermenêutica e da dialética.

1.4 As diretrizes curriculares nacionais de formação de professores da educação básica (2015) no contexto formativo do licenciado em artes visuais

A presente reflexão se inscreve no contexto político-pedagógico de análise crítica e discussão sobre as atuais políticas de formação de professores. O objetivo é mostrar como as Diretrizes Curriculares (geral e específica de cada área) remontam valores de um projeto de sociedade que só tem viabilidade mediante a formação de profissionais; que atuarão no magistério da educação básica. Nesses termos, o reconhecimento do caráter público da educação e das políticas sociais é o caminho pelo qual pode-se formar uma sociedade justa e democrática. Logo, a formação de professores das licenciaturas, inclusive das Artes Visuais, necessita de ajustes no sentido de agregar discussões consideradas fundamentais ao projeto de sociedade viável pela educação pública, democrática e socialmente referenciada. O problema é verificar se esses ajustes podem ou não comprometer a qualidade do

ensino da área, uma vez que esta parece ser ameaçada e reduzida frente as novas orientações pedagógicas. Por uma saída dialética, propõe-se que as Artes Visuais podem participar qualitativamente na formação de uma sociedade democrática.

A Política Educacional enquanto processo histórico se apresenta em cada contexto de diferentes maneiras, propósitos e ações sociais. Não obstante, a política educacional é o modo pelo qual a educação se organiza e se define de acordo com as finalidades e interesses relacionados aos sujeitos envolvidos nesse processo social e sua conjuntura.

A partir dessa observação, pode-se inferir que a política educacional “é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita”. (MARTINS, 1993, p.09). Essa política é plena de intenções e podemos perceber qual o tipo de sujeito a sociedade que nela predomina ou se espera. A política educacional não tem como intencionalidade enfraquecer o processo pedagógico nem a força criadora da educação, embora possa fragilizar a ação criadora e pedagógica, devido a sua relação com o imaginário ambíguo das pessoas e com a ideologia dos grupos sociais. Porém, ela também se constitui e é consequência desses processos.

Quando nos propomos a pensar a política educacional estamos nos dispondo a pensar o ser humano de hoje e do futuro, importando-nos com o aspecto social e político. Assim, compreende-se que, por meio das políticas públicas, as instituições educacionais podem viabilizar, através da participação democrática de seus concernidos, os interesses da esfera pública organizada, autônoma e emancipada. Segundo a teoria marxista de Louis Althusser, o Aparelho Ideológico do Estado, compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Política, os Tribunais, as Prisões, entre outros. Os aparelhos ideológicos de Estado apresentam-se sob a forma de instituições distintas e especializadas: o Aparelho Ideológico de Estado religioso, Aparelho Ideológico de Estado jurídico, político, escolar, familiar, sindical, cultural. Esses aparelhos ideológicos funcionam pautados pela ideologia e o que os unifica é o seu funcionamento, apesar das contradições e diversidades existentes. A ideologia se materializa nos atos dos indivíduos. Pode-se afirmar que, a partir de Althusser (1970), a existência das ideias e das crenças dos indivíduos é material e regulada pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias.

A ideologia reconhece os indivíduos como sujeitos, “os indivíduos são sempre já sujeitos” (ALTHUSSER, 1970, p.102). Diante das argumentações, pode-se dizer que o Aparelho Ideológico do Estado escolar, assim como os outros aparelhos Ideológicos são sistemas formados por organizações escolares e suas práticas, e não se definem por serem públicas ou privadas.

Por isso, a escola, enquanto instituição, é um elemento do aparelho Ideológico de Estado escolar, definido por Althusser como um sistema complexo que se organiza por várias instituições e organizações, com suas devidas práticas, no qual traz objetivos definidos de reproduzir as relações de produção. Na sociedade capitalista, a escola e a educação escolarizada, por sua forma, é a responsável primeira por encucar a ideologia da classe dominante em sujeitos da classe trabalhadora.

[...] o aparelho escolar, no contexto da formação social gerada pela prevalência do modo de produção capitalista, atua no sentido da produção capitalista, atua no sentido da reprodução das relações sociais de produção. Para tanto, o aparelho escolar tem papel mais significativo do que os demais aparelhos ideológicos, porque ele inculca a ideologia dominante lastreando-a sobre a própria formação da força de trabalho, acompanhando o processo da divisão social do trabalho: de um lado o trabalho manual e, de outro, o trabalho intelectual. (SEVERINO, 1991, p.41).

Não há como debater projetos de sociedade sem dissociá-los da formação necessária para que tal projeto se torne exequível. Nesse sentido, a ideologia do currículo necessita ser desvelada para que se possa reconhecer suas pretensões.

1.4.1 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores

As referências ao conceito de política educacional (Martins, 1993, p.09) e o modo como Louis Althusser compreende a escola enquanto aparelho Ideológico do Estado (1970) são complementares. Tal complementaridade se materializa em política de currículo na forma de política de Estado (não política de governo), que democraticamente deve representar as aspirações e necessidades da sociedade.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores projetam a formação dos tipos de pessoas e profissionais que a sociedade necessita.

A produção e a disseminação da ideologia é feita, como vimos, pelos aparelhos ideológicos do estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. Como a escola transmite ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes [...]. (SILVA, 2010, p.31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.2, de 01/07/2015), têm em seu relatório e parecer (Parecer CNE/CP n.2/2015) toda a fundamentação e pressupostos históricos, políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos que permitem associar as referidas diretrizes ao projeto de sociedade amparado pelo que se denomina Estado Democrático de Direito. Além disso, as alusões às metas do Plano Nacional de Educação¹³, principalmente, as metas 15,16,17 e 18, permitem inferir que as diretrizes recentemente aprovadas são o meio pelo qual as políticas públicas educacionais terão alguma chance de efetivar um projeto desejável de sociedade.

Todas essas metas e estratégias incidirão nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e para as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, tem por centralidade a busca de maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a ser definida até 24 de junho de 2015, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa

13 O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento com diretrizes para políticas públicas de educação para o período de 2011 a 2020. O projeto original saiu dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, com o intuito de substituir o primeiro plano (2001-2010).

política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (BRASIL, 2015, p.12).

A educação se apresenta como instrumento constituinte e constituidor de uma mentalidade alinhada às pretensões de uma política de Estado que reconhece, democraticamente, o valor do interesse público. Por isso, as políticas educacionais atuais buscam justificar alguns conceitos e valores que merecem atenção: (I) democracia; (II) política pública; (III) organicidade; e (IV) valorização. Nesse aspecto, cabe uma alusão a esses conceitos considerados centrais, tanto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto no Plano Nacional de Educação, em suas metas e estratégias.

(I) Desde o processo de redemocratização do país consubstanciado na promulgação da Carta Magna de 1988, cujo artigo 1º. entende que o país se constitui como Estado Democrático de Direito, cujo poder emana do povo por meio da eleição de seus representantes, deve-se entender que a democracia é resultado de um processo histórico de formação das próprias práticas políticas de seus concernidos. É interessante a preocupação didática do relator do parecer do Conselho Nacional de Educação, Luiz Fernando Dourado¹⁴, presidente da comissão Bicameral de Formação de Professores: permite notar que as Diretrizes Curriculares Nacionais são resultado de um projeto histórico de aperfeiçoamento da democracia por meio de políticas públicas educacionais.

A Democracia não pode ser entendida como a representação da vontade da maioria baseada nos interesses privados. Ao contrário, a democracia precisa ser entendida como a projeção de políticas construídas por meio da participação soberana do povo em suas deliberações.

A ideia de democracia, repousa, em última instância, no fato de que os processos políticos de formação da vontade que no esquema aqui delineado têm um status periférico ou intermediário, devem ser decisivos para o desenvolvimento político. (HABERMAS, 2003, p.88).

14 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e Professor Titular e Emérito da UFG, com Pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, 2010). Membro do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA/FLACSO) e do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Tem experiência na área de Educação e sociologia da educação com ênfase em política educacional, envolvendo estudos sobre avaliação, gestão e regulação da educação básica e educação superior.

A formação de sujeitos requer um processo sistemático e pedagógico de sensibilização para se reconhecerem atores políticos e sociais do Estado de direito. A comunidade escolar precisa ser reconhecida por um tipo de gestão que encontra na democracia participativa elemento qualificador de suas deliberações administrativas, pedagógicas e políticas. As Diretrizes Curriculares Nacionais chamam a atenção para essa questão e delimitam o tema da gestão educacional como primordial à formação de professores.

(II) As Diretrizes Curriculares Nacionais entendem que a formação de profissionais do magistério da Educação Básica deve ser compreendida como política pública. O entendimento sobre o que isso significa é fundamental para os profissionais da Educação: sendo política pública, não deve se orientar ao interesse privado. Em educação, o interesse privado se manifesta por meio de empresas prestadoras de serviços educacionais; instituições religiosas; entidades da sociedade civil como partidos políticos e sindicatos; sociedades de classe. Entre outras iniciativas, a expressão dos interesses dessas instituições e organizações é buscar o reconhecimento público daquilo que se compreende como parte, isto é, que tem valor em esfera privada. Dado que a parte não pode ser maior que o todo (princípio físico-matemático), não se pode reconhecer público, aquilo que é privado. De outro modo, quando o interesse privado tem valor (formal e material) para o público, no exercício da democracia, social e comunicativamente (princípio da publicização) pode-se reconhecer coletivamente a melhor maneira de deliberar performativamente o conteúdo formativo acordado e debatido.

Essa leitura da relação e distinção dos interesses públicos e interesses privados é o que permite assegurar a manutenção dos direitos fundamentais em que se reconhece as liberdades subjetivas e torna legítima uma política pública quando, numa associação livre de parceiros, se reconhece o *status* de membro do Estado de direito. Tal reconhecimento é possível se a autoconsciência cidadã (autonomia) é formada social e democraticamente.

A exigência pela orientação pelo bem comum, que se liga com a autonomia pública, constitui uma expectativa racional na medida em que somente o processo democrático garante que os “cidadãos da sociedade” cheguem simetricamente ao gozo das iguais liberdades subjetivas. Inversamente, somente uma autonomia privada dos “cidadãos da sociedade”, assegurada,

pode capacitar os “cidadãos do Estado” a fazer uso correto da autonomia política. A interdependência de democracia e Estado de direito transparece na relação de complementaridade existente entre autonomia privada (cidadão da sociedade) e pública ou cidadã (cidadão do Estado): uma serve de fonte para a outra. (HABERMAS, 2003, p.173).

Enquanto política pública da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais representam avanços significativos, não obstante, o *déficit* político, econômico, cultural e pedagógico de sua efetivação nos diferentes contextos sociais e formativos. Ou seja, a teoria e os discursos, em muitos casos, ainda estão longe de práticas e realidades. A visão utilitarista e liberal da política ainda é expressiva em processos de formação política e educacional.

(III) A organicidade se constitui prática necessária para garantir efetivação e sucesso das políticas públicas. O termo reporta à ideia de organismo e que expressa uma compreensão biológica da sociedade humana¹⁵. Frente à complexidade dos sistemas de ensino (União, Estados e Municípios) e à variedade de programas/projetos de formação de professores, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais entendem que é necessária maior organicidade em relação às políticas educacionais, no sentido de unir e integrar as diversas iniciativas em torno do que é chamado Sistema Nacional de Educação.

Sistema Nacional de Educação entendido aqui como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentado por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrita em um conjunto de leis nacionais, capaz de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, em cada cidadão brasileiro.¹⁶ (MEC, 2015, p.1).

A superação de qualquer medida burocrática, centralizadora e funcionalista da noção de organicidade sustentada pelo ministério da Educação pretende objetivar-se no Sistema Nacional de Educação de modo democrático,

15 Cf. SPENCER, Herbert. **The Principles of Sociology** [Princípios de Sociologia]. Charleston: Bibliolife, 2014. Para Spencer (1820-1903), a evolução da sociedade engloba o crescimento e a complexidade que é gerenciada pela interdependência e pelo poder. A tendência natural de todas as coisas, é desde a primeira interação com forças externas, sair da homogeneidade rumo a heterogeneidade e à variedade. Quando as sociedades crescem e se tornam mais complexas, relevando muitas divisões e padrões de especialização, a organicidade assume três funções chave: (1) a operacional (reprodução e reprodução); (2) a distribuidora (o fluxo de materiais e informações); (3) a reguladora (a concentração de poder para controlar e coordenar).

16 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf. Acesso em setembro de 2015.

jurídico (Estado de Direito) e inscrito no reconhecimento dos sujeitos na esfera pública. Nesses termos, tal organicidade objetivada no Sistema Nacional de Educação se torna legítima enquanto modo de garantir a organização e ação das partes autônomas. Não se trata de supressão dos subsistemas, mas de integração das partes no todo e vice-versa, enquanto política pública de equidade e avanços aos entes federados que necessitam de atenção e apoio.

A organicidade pautada por uma política pública do Estado Democrático de Direito permite evitar que os interesses individualistas, evolucionistas, tecnocráticos, funcionalistas e centralizadores deem a tônica de uma política liberal. Com base na relação custo-benefício, tal organicidade só poderia resultar numa formação que reproduz ideologicamente os valores dominantes e excludentes da cultura do capital.

(IV) Desde a promulgação da Lei n. 11738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica, o tema da valorização tem encontrado ressonância no que diz respeito aos rendimentos salariais decorrentes do trabalho docente. De fato, a equiparação salarial a outros profissionais do mesmo nível é medida necessária para que a carreira docente seja uma opção profissional que garanta vida digna e sustentável à condição de professor.

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação, a valorização dos profissionais do magistério tem sua compreensão ampliada: além da valorização salarial (Meta 17) e da existência assegurada de planos de carreira (Meta 18), entende-se que valorização se associa também à formação inicial e continuada desses profissionais (Metas 15 e 16). A valorização do profissional do magistério é medida política necessária para tornar atraente aos jovens a carreira do magistério.

1.4.2 Perspectivas da formação de professores em Artes Visuais em novos contextos e diretrizes curriculares

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, Decreto CNE/CP n.02/2015, as

diretrizes curriculares da maior parte dos cursos de licenciaturas terão que ser revistas. Os conteúdos curriculares de que tratam o artigo 13, parágrafo 2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

Esses conteúdos e as relações do campo específico na sua forma interdisciplinar como se refere a citação acima referem-se a conteúdos próprios da formação de professores e não são abordados ou mencionados nas diretrizes curriculares do Curso de Artes Visuais, manifesto na Resolução CNE/CES n.1, de 16 de janeiro de 2009. As diretrizes específicas das áreas, por sua vez, só contemplam a própria área em seus fundamentos e metodologias, se encerrando em aspectos operacionais superficiais para diferenciar a formação do bacharel e do licenciado.

As diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Artes Visuais não levam em conta a especificidade didática e metodológica do Ensino de Artes Visuais. É um documento performático que se reduz à leitura burocrática e funcionalista do currículo e da formação.

Tal compreensão não reflete parâmetros ou diretrizes. Aquilo que se entende como primordial ao licenciado que é o domínio de conteúdos de sua própria área de ensino, é superficialmente contemplado no artigo 4º, da Resolução CNE/CES n.1, de 16 de janeiro de 2009¹⁷. Discussões avançadas sobre a área, resultado de

17 RESOLUÇÃO No 1, DE 16 DE JANEIRO DE 2009. 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, 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, 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.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em 06/10/2015.

debates em associações de classe e eventos científicos, não foram suficientemente reconhecidos como proposição formativa e estrutural da área.

Formalmente, a distinção e divergência entre formação específica de área e formação pedagógica profissional se acentua com a promulgação das novas diretrizes curriculares (Res. CNE/CP n.2/2015). Nesse sentido, o esquema “3 + 1”, que pautava a política de formação de professores da Lei 5692/71, volta a vigorar, caso as diretrizes específicas das áreas não agreguem em suas discussões próprias os novos conteúdos curriculares propostos.

Trata-se de perguntar: qual é o papel específico do professor de Artes Visuais no campo da Gestão Educacional? Como pode trabalhar o Professor de Artes Visuais com a Educação Especial; ou com as diferentes faixas geracionais; ou com adolescentes infratores? Como as Artes Visuais podem apresentar visões artísticas e estéticas sobre o tema das diversidades e das diferenças?

As possíveis respostas a essas perguntas permitem não somente aproximar os conteúdos específicos aos conhecimentos pedagógicos, mas faz com que determinados conhecimentos pedagógicos se tornem conhecimentos específicos, com um diferencial que permite fazer da escola um local em que se convive com a pluralidade de concepções políticas, sociais, epistemológicas e pedagógicas.

Nesses termos, a filosofia e a sociologia das ciências se tornam objetivas nas diferentes manifestações de professores de áreas distintas, que se colocam à disposição do diálogo construtivo e da ampliação de valores concebidos por um Estado Democrático de Direito.

No campo das Artes Visuais, frente às múltiplas formas de expressão artística e cultural, que apresentam visões de homem e de mundo tão variadas, conviver de modo integrado à liberdade de expressão e à democratização da Arte representa o melhor modo de propor um projeto formativo capaz de promover e emancipar os indivíduos. Assim, a arte enquanto educação, cultura e formação humana, se torna meio de produção e compreensão de relações sociais vitais, a fim de promover a cidadania e gerar novos olhares sobre a realidade.

Como o ensino das Artes Visuais tem a responsabilidade de formar sujeitos que possam viver plenamente a democracia, de modo crítico, emancipado e livre, urge (re)pensar os processos de formação de professores. A discussão sobre

os processos de formação de professores tem no tema “currículo” a sua forma nuclear. Logo, cabe propor uma discussão que leva em conta dois momentos temáticos complementares: (1) A relação entre matéria e forma do currículo em Artes Visuais, propondo a superação de paradigmas questionáveis em relação à racionalidade da arte; e (2) a proposição de um currículo crítico (hermenêutico-dialético) na formação de professores de Artes Visuais, com a finalidade de inspirar novas reflexões sobre os fins de seu ensino.

A visão política do ensino de Artes Visuais faz com que o pedagógico se alinhe às expectativas constitucionais que visam a formação do cidadão. Não se trata de preparar o aluno para o exercício e a transmissão da técnica, mas se trata de conferir poética e práxis ao exercício da cultura e da humanização para não sucumbir enquanto área de ensino, sobretudo em tempos de discussão sobre a base curricular nacional comum (BNCC), medida importante aos interesses do Sistema Nacional de Educação. É necessário ampliar esse debate, no sentido de favorecer um processo de abertura interna da área, a luta por reconhecimento político e epistemológico no âmbito das políticas públicas e também a organicidade do discurso pedagógico com os conhecimentos e saberes artísticos e culturais. É pela dialética e pelo diálogo crítico que se propõe “caminhos a percorrer” (*Curriculum*).

As Artes Visuais podem colaborar, ainda mais, para a construção de uma sociedade justa e emancipada socialmente. Para isso, é necessário reconhecer o potencial reflexivo gerado sobre a representação de si na obra de arte e nas manifestações culturais. Não obstante, é preciso notar que o professor de Artes Visuais bem formado, pode ser, também, um agente crítico de esclarecimento.

CAPÍTULO II

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS HERMENÊUTICA E DIALÉTICA

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. (JAEGER, 1989, p.3)

As palavras de Werner Jaeger, não somente permitem compreender o papel da formação do homem no contexto da *Paideia*, como também servem de inspiração para se compreender o atual contexto educacional em seus limites e possibilidades.

O contexto da diversidade, da pluralidade e de múltiplas linguagens em que nos deparamos no mundo globalizado desafia aqueles que diretamente atuam sobre os progressos educativos a (re)pensarem os fundamentos de suas práticas pedagógicas, com vistas ao *telos* de um projeto de sociedade. A questão é que, entre os educadores, não há *opinio communis* sobre os fundamentos da prática educativa: os interesses são diversos – públicos e privados. E, além disso, há quem faça o discurso fundamentado na antifundamentação, relativizando quaisquer princípios e métodos, cuja pretensão de validade, se apresente como processo educacional.

O cenário educacional contemporâneo é complexo. Muitas são as teorias, concepções, perspectivas e práxis pedagógicas, e na maioria das vezes, tais concepções se excluem entre si, sem qualquer possibilidade de convergência. Não há como afirmar que se trata de fazer escolhas em um “cardápio epistemológico e axiológico”, e que a partir dessa opção, encontrou-se a solução dos problemas e dos desafios pedagógicos. Tal reducionismo é ingênuo e simplista. Além disso, tal procedimento pode ser dogmático, ao se apresentar como medida de implantação de uma teoria pedagógica (seja qual for) de modo impositivo e autoritário, sem expressar consensos entre seus interessados, diretamente envolvidos nos processos educativos.

Em sociedades democráticas, o que se valida universalmente é determinado pelas partes em constante movimento. Igualdade e equidade; falibilidade e perfectibilidade; particularidade e multiplicidade, entre outras notas/conceitos são ideias convergentes em tempos de globalização. Por isso, a educação requer fundamentos abertos ao contexto mundial amplo, que valorizam a intersubjetividade enquanto expressão de diálogo sobre experiências subjetivas, (re)significando-as.

Para isso, é necessário repensar trajetórias epistemológicas e axiológicas no sentido de indicar caminhos (método) que, atentos às exigências do cenário contemporâneo, permitam contribuir com os educadores, sobretudo com os professores de Artes Visuais, no modo como possam proceder pedagogicamente.

Tal processo de fundamentação concorre para rever o projeto de formação humana apropriados pela racionalidade iluminista sob perspectiva hermenêutica e dialética. Trata-se de ampliar o potencial autocrítico da razão iluminista, evitando qualquer tentativa de reduzi-la ao desenvolvimento da racionalidade instrumental e técnica.

Hermenêutica e dialética representam, de maneira única e privilegiada, o travejamento de um tipo de forma de vida do pensamento que não descola do mundo e da práxis vivida e por isso representa uma forma de vida que poderíamos caracterizar como precedendo a toda ciência e trabalho científico. (STEIN, 1986, p.49-50).

Do ponto de vista estratégico, os fundamentos da educação, inspirados pelo potencial autocrítico da racionalidade iluminista, entendem que sob uma perspectiva crítica (dialética) e hermenêutica, é necessária a exposição de alguns marcos referenciais enquanto fio condutor de sentido. Por isso, apresenta-se (1.1) o conceito de modernidade e sua atualidade no século XXI; (1.2) a educação no contexto do projeto moderno iluminista; em seguida (1.3) busca-se compreender os limites e a revisão dialética do iluminismo na teoria crítica do filósofo frankfurtiano Theodor Adorno (a revisão do potencial da razão para a reflexão sobre a estética e a educação é fundamental para o processo de fundamentação empenhada nesta tese); por conseguinte, ocorre (1.4) a exposição das principais categorias da hermenêutica segundo Hans-Georg Gadamer, cujo conceito de vivência estética oferece implicações importantes à práxis educativa, especialmente nas Artes

Visuais; e por fim, destacamos (1.5) o filósofo contemporâneo Jürgen Habermas como quem nos possibilita sínteses e avanços por meio de sua teoria pragmática da linguagem. As teses de Habermas sobre a revisão do projeto moderno, a possibilidade de integrar dialética e hermenêutica enquanto medida de compreensão de fenômenos e sua exposição a respeito do entendimento mútuo entre sujeitos (teóricos e práticos) por meio da racionalidade comunicativa, permite inferir um tipo de formação (pedagógica) necessária aos contextos educativos.

Tais partes somente têm sentido no seu todo. Daí a referência anterior à noção de complexidade. Num mundo plural, não há como dar conta do todo sem compreender algumas das suas partes e nuances. De maneira mais modesta, indica-se por esse referencial teórico, alguns traços propositivos ao importante debate sobre os princípios e fins da educação.

Nesse aspecto, concorda-se com Hermann ao afirmar que “a pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias, construindo-se numa inegável marca da atual realidade sociocultural” (2001, p.91). Assim, no sentido gadameriano, a presente abordagem visa descentração, abertura ao outro, distanciamento de si mesmo, um olhar de diferentes perspectivas, um processo de corrigir a unilateralidade do pensamento, o ganhar um horizonte; ou também podemos concordar com Habermas: “a unidade da razão na multiplicidade de suas vozes” (1987).

2.1 Modernidade: alcances e possibilidades no século XXI

A modernidade é um fenômeno histórico, cultural e político determinante do modo como se constituíram os valores ocidentais contemporâneos. Por modernidade se entende um modo de ser e de pensar, pautado sobretudo pelo potencial da razão como instância de constituição da história. Por isso, unívoco é o que se entende por racionalidade moderna, isto é, um modo da razão se expressar num dado contexto.

Diversas são as possibilidades de interpretação e compreensão sobre o que significa modernidade ou racionalidade moderna. Não obstante, no intuito de

atender às expectativas desta tese, lançamos mão do modo como Habermas e seus interlocutores apresentam as categorias fundamentais desse procedimento da razão, desde a sua perspectiva histórica até sua revisão atual.

Historicamente, a modernidade tem sua origem com a descoberta do Novo Mundo por volta de 1500. A construção de uma nova visão de mundo, ampliando o horizonte para além das vistas do velho continente, bem como a invenção da imprensa e as descobertas provocadas pela Revolução Científica permitiram que se iniciasse uma forma secularizada de compreender o mundo. No mundo moderno, não cabia uma explicação do universo na perspectiva aristotélico-ptolomaica, referendada pela metafísica tradicional tomista de vertente eclesiástica. O pensamento mítico e religioso deveria ser suplantado por explicações científicas prováveis.

Os novos paradigmas científicos, as descobertas de novas terras, e o movimento da Reforma Protestante fez com que oscilassem não somente o modo de compreender o mundo segundo valores profanos, mas também resultou na formação de novas estruturas políticas e econômicas. Segundo Habermas, tal movimento é muito bem diagnosticado por Max Weber:

Para Max Weber era ainda evidente a relação íntima, não apenas contingente, portanto, entre a modernidade e aquilo que ele designou como racionalismo ocidental. Ele descreveu como racionalidade esse processo de desencanto que levou a que a desintegração das concepções religiosas de mundo gerasse na Europa uma cultura profana. As modernas ciências empíricas, a autonomização das artes e as teorias da moral e do direito fundamentadas a partir de princípios levaram aí a formação de esferas culturais de valores que possibilitaram processos de aprendizagem segundo as leis internas dos problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, respectivamente. Mas não foi apenas a profanação da cultura ocidental que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização, foi sobretudo o desenvolvimento das sociedades modernas. As novas estruturas sociais estão marcadas pela diferenciação desses dois sistemas, interligados de modo funcional, que se cristalizaram em volta do cerne organizatório da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado. (HABERMAS, 1998, p.13-14).

Do ponto de vista teórico, ganham destaque os embates epistemológicos, de um lado, entre a perspectiva empirista¹⁸ da escola inglesa de Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776), e

18 Empirismo: Corrente filosófica para a qual a experiência sensível é critério ou norma da verdade;

de outro lado, o racionalismo¹⁹, cujo maior representante foi René Descartes (1595-1650). Em Kant (1724-1804), e depois, em Hegel (1770-1831), tal embate ganha novas configurações metodológicas em torno da razão do sujeito que é capaz de inferir sínteses e unidade.

No século XVIII, a modernidade pode ser concebida como o projeto de razão teórica e prática. Os termos modernidade, racionalidade e subjetividade podem ser apreendidos da mesma maneira, e denotam procedimentos que visam estabelecer o controle da natureza e propor o progresso humano. Nisso consiste o que pode ser chamado de novos tempos ou tempos modernos.

O Iluminismo e a Revolução industrial expressam o ápice do projeto moderno da razão, cujo objetivo seria o de promover o progresso mediante a apuração da técnica e do trabalho. Os conhecimentos técnicos e científicos deveriam orientar as pessoas às formas éticas e justas de convivência, a fim de que os ideais de liberdade, autonomia e emancipação pudessem se tornar exequíveis.

O sujeito cognoscente assume poder instituinte sobre a nova realidade, em substituição à antiga visão teológica e metafísica em que o homem era passivo diante de Deus ou da verdade. A emergente consciência, cuja expressão política foi a Revolução Francesa, teve sua base material na Revolução Industrial. Ideias, ciência, atitudes e técnicas confluem para a realização de uma nova civilização ocidental destinada, supostamente, a levar o homem a sua emancipação e liberdade. (GOERGEN, 2012, p. 153-4).

Enquanto síntese entre consciência histórica e a produção de energias utópicas, desde a segunda metade do século XIX até os dias de hoje, vemos as discontinuidades e os desvios de rotas que a sociedade moderna remonta. A relação entre saber e poder, pautada pela lógica capitalista de dominação, em que se instrumentaliza a razão em vista de diminuir custos e aumentar o lucro, produziu uma sociedade do trabalho que pouco amparo do Estado obteve e tem cada vez mais reduzida suas projeções da vida futura.

A modernidade pautada na institucionalização dos interesses privados junto à esfera pública, resultou numa consciência de crise cada vez mais ideologizada por pretensões dominantes. Desse modo, corromper o conteúdo do projeto moderno em vista dos objetivos de ideologia burguesa ou desconstruir suas

19 Racionalismo: Corrente filosófica para a qual a intuição intelectual e analítico da razão é critério ou norma da verdade; Cf. ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Trad: Alfredo Bosi. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

intenções, desqualificando o potencial autocrítico e criativo da razão, e assim se colocar na tematização do singular e do cotidiano, foram os modos como reduziram suas possibilidades, as quais julgamos ainda serem atuais. Por isso, concordamos com Habermas quando afirma:

Há certamente bons motivos para o esgotamento das energias utópicas. As utopias clássicas traçaram as condições para uma vida digna do homem, para a felicidade socialmente organizada; as utopias sociais fundidas ao pensamento histórico — que interferem nos debates políticos desde o século XIX — despertam expectativas mais realistas. Elas apresentam a ciência, a técnica e o planejamento como instrumentos promissores e seguros para um verdadeiro controle da natureza e da sociedade. Contudo, precisamente essa expectativa foi abalada por evidências massivas. A energia nuclear, a tecnologia de armamentos e o avanço no espaço, a pesquisa genética e a intervenção da biotecnologia no comportamento humano, a elaboração de informações, o processamento de dados e os novos meios de comunicação são técnicas de consequências intrinsecamente ambivalentes. E quanto mais complexos se tornam os sistemas necessitados de controle, tanto maiores as probabilidades de efeitos colaterais disfuncionais. Nós percebemos diariamente que as forças produtivas transformam-se em forças destrutivas e que a capacidade de planejamento transforma-se em potencial desagregador. Diante disso, não constitui surpresa que hoje ganhem influência sobretudo aquelas teorias desejosas de mostrar que as mesmas forças de incrementação do poder — das quais a modernidade extraiu outrora sua autoconsciência e suas expectativas utópicas — na verdade transformaram autonomia em dependência, emancipação em opressão, racionalidade em irracionalidade. (HABERMAS, 1987, p.105).

Além disso, também concordamos: “o horizonte da modernidade está se deslocando” (HABERMAS, 2002, p.11). Em pleno século XXI, do ponto de vista formal, a sociedade do trabalho ainda se organiza em torno das mesmas condições estruturais do passado, as energias utópicas constantemente se renovam no seio da história e novas metanarrativas surgem diariamente em todos os campos da cultura, defendendo as mais diversas pretensões.

Por isso, contra os riscos dos efeitos colaterais de uma razão que sofre os “eclipses” do poder, é necessário ampliar o conceito de razão e avaliar crítica e democraticamente suas pretensões de validade teórica e prática. Trata-se de reorientar a razão dos sujeitos para que, superando o paradigma da consciência (esfera privada), possa projetar a história em meio ao debate que reconhece, publicamente, conteúdos e expectativas de vida social pautada na ética e na justiça. Isso é atual!

Na sequência, apresentamos os principais fundamentos teóricos que inspiram de modo unívoco, uma compreensão de currículo. Trata-se, pois, de múltiplas vozes unidas em torno de uma concepção moderna e, portanto, atual de racionalidade. Junto com esses teóricos, razoavelmente, participamos do mesmo círculo hermenêutico, entendendo que a educação é processo de humanização que também ocorre por meio da arte.

2.2 A Educação no contexto do projeto moderno iluminista

O Iluminismo é o tempo da razão. Não há como dissociar o movimento intelectual, cultural, social e político que representou o Iluminismo sem considerar o que significa expressão de racionalidade, ou seja, a objetivação e a postura do espírito humano no mundo (*cosmos*). No Século XVIII, não há como pensar em progresso social sem se referir ao progresso intelectual impetrado pela natureza e poder da razão. Vislumbra-se a capacidade de o pensamento remontar caminhos, oferecer perspectivas, invenções e criações. Mais que os resultados, cientistas, artistas, literatos e filósofos, inspirados pelo momento de amadurecimento da razão pós-revolução científica, entendem, na via de Newton, que estava no pensamento e nas mãos dos sujeitos aquilo que deveria ser o fim da produção humana segundo seus modos de ação.

Não existe um século que tenha sido tão profundamente penetrado e empolgado pela ideia de progresso intelectual quanto o século das luzes. [...] Todas as energias do espírito permanecem ligadas a um centro motor comum. A diversidade, a variedade das formas é tão-só o desenvolvimento e o desdobramento de uma força criadora única, de natureza homogênea. Quando o século XVIII quer designar essa força, sintetiza numa só palavra a sua natureza, recorre ao nome da “razão”. A “razão” é o ponto de encontro e o centro da expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações. (CASSIRER, 1994, p.22).

Nas Artes Visuais, as designações de neoclassicismo²⁰ e de romantismo²¹ nos permitem verificar como se formava o espírito da época alinhado a tantas outras expressões culturais, musicais, literárias e intelectuais. A capacidade de ilustrar racionalmente temáticas políticas, sociais e culturais da época foi o que, entre outros, determinou expressões artísticas como “A noiva de Aldeia” (1761) de Jean-Baptiste Greuze e “A morte de Sócrates” (1787), de Jacques Louis David.

FIGURA 3 – A Noiva de Aldeia (1761), de Jean-Baptiste Greuze



Fonte: Disponível em: <http://www.rivagedeboheme.fr/medias/images/greuze-l-accordee-de-village-1761.jpg>. Acesso em 15 de julho de 2014

Na pintura, a corrente antirococó foi amplamente incentivada pelos pensadores iluministas, a fim de mostrar a vida do povo de modo virtuoso e racional.

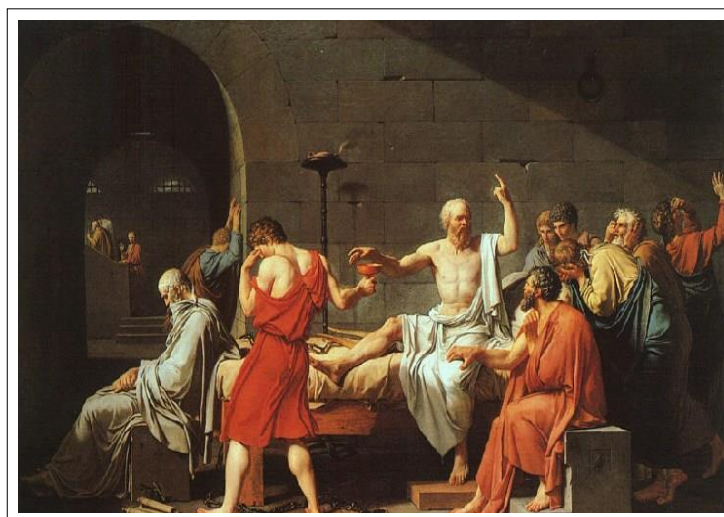
Por estranho que pareça, a “Noiva de Aldeia” foi aclamada como uma obra-prima, e o maior dos elogios partiram de Diderot, esse apóstolo da Razão e da Natureza. Aqui estava, finalmente, um pintor com uma missão social, que apelava para o senso moral do observador, não se limitando a dar-lhes prazer, como os artistas frívolos do Rococó! Diderot, no seu entusiasmo inicial, aceitou a narrativa dos quadros de Greuze como “ações nobres e sérias” no dizer de Poussin. (JANSON, 1992, p.597).

²⁰ O neoclassicismo foi um movimento cultural nascido na Europa em meados do século XVIII, que teve larga influência na arte e cultura de todo o ocidente até meados do século XIX. Teve como base os ideais do iluminismo e um renovado interesse pela cultura da Antiguidade clássica, advogando os princípios da moderação, equilíbrio e idealismo como uma reação contra os excessos decorativistas e dramáticos do Barroco. (JANSON, 1992, p.574)

²¹ Romantismo: a palavra vem dos ‘romances’, histórias de aventuras medievais (como as lendas do Rei Artur ou do Santo Graal), tão em voga nos finais do século XVIII, e assim chamados por serem escritos em língua ‘românica’, e não em latim. Este interesse por um passado gótico, por tanto tempo desprezado, era o sintoma de uma reação contra a ordem social e a religião estabelecida ou quaisquer outros valores consagrados, atitude nascida de um forte desejo de emoções novas. Qualquer experiência, real ou imaginária, serviria, desde que fosse suficientemente intensa. (JANSON, *op. cit.*, p.574-5).

Não obstante, o tema da virtude, justificada racionalmente, também pode ser observado na obra “A morte de Sócrates”.

FIGURA 4 – A morte de Sócrates (1787), de Jacques Louis David



Fonte: Disponível em: <http://www.historiazine.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/02/morte-de-socrates.jpg>. Acesso em 15 de julho de 2014

A iluminação e os ambientes sólidos inferem a virtude da razão contra qualquer ordem emocional, política ou religiosa que se pretende sustentar. Nesse aspecto, outro paralelo é possível lançar mão quando Diderot, no seu “Plano de uma Universidade”, afirma:

A virtude! Sim, a virtude; porque é preciso mais razão, mais luzes e força do que se supõe comumente para ser verdadeiramente homem de bem. É possível ser homem de bem sem justiça? E tem-se justiça sem luzes?. (DIDEROT, 2000, p.267).

Diderot, situado no contexto do iluminismo francês (*ilumière*) é um entusiasta do progresso da humanidade mediante o uso da razão. A cultura, as ciências e as artes devem possibilitar o desenvolvimento da natureza humana na medida em que, pela educação, os indivíduos se orientam às necessidades da sociedade civil. Segundo Diderot, é pela instituição educacional pública que se torna possível a civilização de uma nação e o aprimoramento dos costumes humanos, de

tal modo que os vícios e a maldade são suprimidos pelos mais nobres sentimentos de virtude e de justiça.

2.2.1 Aufklärung: a ideia de razão esclarecida

Na Prússia²², o fenômeno cultural e político do Iluminismo é tardio. Somente a partir da segunda metade do século XVIII, durante o reinado de Frederico II (1740 a 1786), é que ocorreu um movimento de superação do modelo de produção feudal e campesina que ainda perdurava naquele país. Considerado um déspota esclarecido (equivalente ao Rei-filósofo entre os antigos gregos), Frederico II investiu em cultura, artes, música, literatura; incentivou a criação de instituições públicas de ensino; e renovou os códigos jurídicos da nação. Inspirado pelo cosmopolitismo da época, Frederico II mantinha boas relações com os filósofos, artistas e intelectuais franceses, porém, era com seu compatriota Immanuel Kant (1724-1804), que o “rei-filósofo” viu se instaurar a chamada revolução copernicana na filosofia e a revolução cultural, no âmbito pedagógico.

Relacionar Kant com o iluminismo alemão significa tratar do potencial da razão de maneira unívoca: não há expressão de racionalidade sem esclarecimento²³. No artigo “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento? [Aufklärung] (1783), Kant entende que:

O esclarecimento é uma saída do homem de sua maioridade, da qual ele próprio é culpado. O homem é o próprio culpado de sua menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere Aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do Esclarecimento [Aufklärung]. (KANT, 1985, p.100).

É por meio do uso da própria razão que o homem alcança a maioridade, pois esse é o encaminhamento crítico proposto pelo filósofo. Se maior é aquele capaz de fazer uso da razão, menor é aquele que suspende o seu uso, domesticando-se

²² O Reino da Prússia (em alemão: *Königreich Preußen*) foi um reino alemão de 1701 a 1918 e, a partir de 1871, o principal Estado-membro do Império Alemão, compreendendo quase dois terços da área do Império. Atualmente, o território é formado pelas regiões norte-nordeste da Alemanha, Polônia, Norte da Europa e extremo oeste da Rússia.

²³ “Em alemão, 'as Luzes' são traduzidas por *Aufklärung*, que designa um processo, a ação de esclarecer, de elucidar, de produzir e difundir as 'luzes'. A palavra é significativa e Kant a entende, ao mesmo tempo, com um acontecimento que caracteriza o estado dos espíritos e como uma tarefa a ser realizada, aberta ao futuro. O presente não é 'esclarecido' - e talvez jamais o seja -, mas 'a esclarecer’” (THOUARD, 2004, p. 27).

ou animalizando-se. Ao invocar a noção de culpa própria, Kant também chama a atenção para a noção de responsabilidade: maior é aquele capaz de responder por si mesmo, portanto, autônomo, livre e emancipado; ao contrário, menor é aquele que não tem o que dizer por si, vive mudo, submetido e aprisionado a uma razão exterior (heteronomia).

Em Kant, ser esclarecido é assumir a natureza humana naquilo que lhe é específico e essencial, ou seja, ser racional. Nesse aspecto, contra nossas inclinações animais que buscam a acomodação e a estagnação da espécie, é necessária a tomada de atitude e a postura corajosa e voluntariosa de sair e superar os determinismos históricos de modo criativo e ousado.

Nesse aspecto, corrobora-se com Kant em “Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita” (1784), em que tratar de esclarecimento não significa apenas incentivar o progresso intelectual por meio da razão epistêmica, mas de configurar o desenvolvimento da espécie humana num projeto maior, que envolve interesses éticos e políticos, cujo valor busca-se a validação universal (cosmopolita). É o que se verifica na terceira proposição:

A natureza quis que o homem tirasse inteiramente de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e que não participasse de nenhuma felicidade ou perfeição senão daquela que ele proporciona a si mesmo, livre do instinto, por meio da própria razão. (KANT, 2004, p.6).

E na quarta proposição:

O meio de que a natureza se serve para realizar o desenvolvimento de todas as suas disposições é o antagonismo delas na sociedade, na medida em que ele se torna ao fim a causa de uma ordem regulada por leis desta sociedade. (KANT, 2004, p.8).

A fundação de um modo de pensar, que busca conhecer as disposições da natureza humana que é desafiada a constantemente progredir, deve ser compreendida num duplo movimento confluyente – do indivíduo e da sociedade civil que concorrem para fins que não se podem medir. Não há como controlar ou limitar o progresso da humanidade, mas, deve-se zelar para que, na liberdade, o uso público da razão conduza os homens ao esclarecimento, ou seja, à sua própria humanização e felicidade.

Num sentido teleológico, o esclarecimento ou a racionalidade iluminista busca, por meio do uso público da razão, a emancipação, a autonomia e a liberdade dos sujeitos, levando-os ao progresso intelectual, moral, cultural, social e político. Porém, somente um projeto educativo orientado a esses valores, princípios e fins da espécie humana é que pode favorecer e tornar exequível tal visão de sociedade.

2.2.2 Reflexões kantianas sobre a Educação

“O homem é a única criatura que precisa ser educada”. (KANT, 2002, p. 11). Essa frase reúne em si toda a possibilidade de uma reflexão antropológica sobre o ato educativo. Mas em Kant, para além de uma reflexão antropológica, encerram-se também questões gnosiológicas e morais importantes. Se pelo tribunal da razão, a interrogação-chave da “Crítica da Razão Pura”²⁴ se exprime pela pergunta: “o que é o homem?” (KANT, 1983, p. 393), uma das respostas possíveis pode ser alcançada pela obra “Sobre a Pedagogia” (KANT, 1996, p. 15): “o homem é aquilo que a educação dele faz”. Ora, em torno de tudo o que a educação dele faz, não podemos dispensar de elaborar juízo valorativo frente ao uso de sua razão, sobre o seu pensar e o seu agir.

A obra “Sobre a Pedagogia” (2002), publicada originalmente em 1776 por razões ministeriais de docência, na Universidade de Königsberg e, organizada por Friedrich Theodor Rink, expressa não somente o que podemos chamar de uma “pedagogia kantiana” (Kant nunca se ocupou sistematicamente desse tema), mas permite pensar o papel da educação em relação ao projeto do Esclarecimento²⁵, que busca tornar os sujeitos cognitivos e morais autônomos, livres e emancipados. Ora, não obstante toda a importância das questões pertinentes à teoria do conhecimento de Kant, pretende-se aqui oferecer uma caracterização geral do tema liberdade e suas implicações na educação e na filosofia prática.

Na “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” (1980), Kant trata do uso prático da razão no que concerne ao dever. “Dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei” (1980, p. 114). O respeito à lei moral, enquanto princípio de uma

²⁴ Crítica da Razão Pura [*Kritik der reinen Vernunft*], publicada originalmente em 1781, e segunda edição em 1787; obra que trata da configuração da metafísica frente aos avanços do conhecimento científico; base de todo o pensamento crítico teórico e prático de Kant.

²⁵ Cf. KANT, I. Resposta à Pergunta: o que é o Esclarecimento? [Beantworten der Frage: Was ist Aufklärung?]. In: **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

boa vontade deve ser tomado como necessário, com vistas ao fim da natureza humana: a liberdade e a felicidade.

Trata-se de uma consciência que precisa ser formada para tais fins, e daí a finalidade de uma educação que é motivada racionalmente.

Segundo Kant, o homem nasce num estado de natureza bruta, que se manifesta pela selvageria, pelas inclinações e pelo uso dos instintos. O homem não é nem bom, nem mau por natureza, como pretenderam Rousseau e Agostinho, respectivamente; no homem, tudo está por se fazer desde a mais tenra idade. Cabe à educação encerrar com todo o mal deste mundo, isto é, produzir aquelas condições necessárias para que o homem alcance os fins de sua própria natureza. Trata-se de uma concepção teleológica de Educação (*Zweckrationalität*), mas de um “telos” que se encontra no próprio homem, já que, se trata de uma ação racional que se volta ao desenvolvimento de suas disposições naturais. Por isso, a pedagogia (educação raciocinada) também é uma antropologia.

Desde a mais tenra idade, o homem precisa desenvolver suas disposições naturais, ou seja, polir a brutalidade por causa da sua inclinação à liberdade. “O homem precisa de cuidados e de formação” (KANT, 2002, p.14) e, somente assim, ele poderá formar o conceito de seu próprio fim, que repousa sobre a ideia de perfeição da natureza humana. “Isto abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana” (KANT, 2002, p.17). Por isso, a educação é uma arte (*techné*), cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações, e assim, promover, de posse dos conhecimentos de gerações precedentes, o progresso da humanidade. Esse nobre projeto educativo se realizará nesses termos se assumir uma perspectiva cosmopolita e voltada para o bem geral (educação pública).

Mas tal projeto educativo, que deve racionalmente suscitar no homem a disciplina, a cultura, a prudência e a moralidade (KANT, 2002, p.26-7), enfrenta também suas dificuldades práticas e, aqui, problematizamos a relação entre liberdade e constrangimento. Como conciliar esses dois conceitos? A submissão ao constrangimento e a liberdade convergem para um mesmo fim? Sim, e é pela educação raciocinada e intencional que podemos entender essa confluência.

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida

ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. (KANT, 2002, p.34).

A resistência em não deixar fazer tudo o que se deseja (agir pelos caprichos), possibilita ao homem usar bem a sua liberdade. Isso significa que o constrangimento precisa ser justificado racionalmente. Somos livres quando agimos segundo o dever e quando somos motivados a agir pelo sentimento interno de boa vontade. Deve-se dar liberdade à criança desde a primeira infância, mas com limites, e aos poucos, ela irá entender a importância desses limites para a convivência social (daí a preocupação e ênfase à educação pública). Tais medidas educativas não significam exercício de tutela, mas, ao contrário, o cultivo de disposições naturais, ou seja, desenvolver o entendimento.

Kant entende a educação segundo princípios de formação moral. A maioria só é possível mediante o reconhecimento desses princípios que possibilitam a aquisição da cultura e uma conduta prudente justificada pela moralidade.

O projeto pedagógico e antropológico de Kant é um projeto de sociedade que entende o indivíduo como sujeito social e que, para se humanizar, não pode nem se animalizar, nem se artificializar. O indivíduo deve (re) conhecer o que comporta sua própria natureza. Kant se aproxima de Rousseau ao valorizar o que é natural. Ressalta-se que Kant supera Rousseau ao entender que o indivíduo é sujeito que, pela razão crítica, também pode humanizar suas relações sociais e políticas. Portanto, julgamos sua atualidade e necessidade.

2.3 Teoria crítica, cultura e educação

A discussão sobre a arte de educar enquanto formação para a maioria, tem no conhecimento a chave do desenvolvimento humano. Cabe ao indivíduo adquirir esse conhecimento por meio da educação, que lhe permite viver dignamente na sociedade. A arte de educar não pode se orientar por si mesma (solipsismo pedagógico), pois cada sujeito, ao se educar, necessariamente assume a condição de infante, educando e discípulo, ou seja, sempre aprendiz. Desse modo, o sujeito se torna consciente dos seus limites, e, espontaneamente, exige de si mesmo uma livre confrontação com o outro. Pensa Kant, nos seus escritos “*Sobre a*

Pedagogia” (2002), que o ser humano é a única criatura que precisa ser educada. O homem é uma criatura frágil, que precisa crescer e se desenvolver, e isso somente pode ocorrer através de um projeto de formação que lhe ofereça instrumentos para crescer em sua humanidade.

É preciso a proteção e o amparo, a instrução e o método, a aquisição de capacidades e habilidades, resumindo, é preciso tudo o que transforma o homem inacabado em ser adulto autônomo e dotado das competências exigidas, e um membro da sociedade. A educação parece ser, portanto, incondicionalmente necessária. (EIDAM, 2009, p. 53).

Compreende-se que cada pessoa necessita de cuidados, de proteção e, também, de aperfeiçoamento, o que ocorre por meio da educação. Ele somente se aperfeiçoa pela educação. Nesse sentido, os pressupostos de todo o processo formativo de humanização, entendido como a própria arte de educar, tem como meta possibilitar a maioridade de cada pessoa.

A educação requer princípios, e saberes que sejam compreendidos por parte do formando. Ao contrário dos animais, que possuem instinto próprio, o ser humano necessita de uma razão própria, pela qual designa sua posição particular em relação aos outros seres. Ao tomar consciência de sua própria razão, ele precisa determinar o que é, o que faz de si, e o que ainda pode fazer de si mesmo, que consiste em se transformar.

Segundo Eidam, em seu artigo “Educação e Maioridade em Kant e Adorno”, pode-se compreender historicamente cada sujeito como um ser social, desde os gregos antigos até aos pensadores contemporâneos.

O que é o homem e o que ele pode vir a ser, isso não é, ou, pelo menos, não é somente uma pergunta da biologia ou da antropologia, mas, sobretudo, da sociedade. Somente na sociedade, pelo processo de socialização, o homem transforma-se em homem, ou, pelo menos, em algo que, como um animal político, (*Zoon Politikón*), se considera como tal. (EIDAM, 2009, p. 54).

Logo, percebe-se que a educação é indispensável em todos os tempos. O ser humano, com suas capacidades e disposições, constitui o fundamento e o fim de sua educação. Daí a necessidade de algumas ponderações: nele há condições para viver a boa vontade e o respeito, que são condições prévias naturais à humanidade (porque racionais), quando se assume o sentido formativo e o potencial

crítico de questões filosóficas, pedagógicas, estéticas e políticas ativas na atualidade. A educação não pode se isolar do processo histórico do qual emerge, no qual ele (ser humano) está inserido.

Segundo Adorno, em sua obra “Educação e Emancipação” (o planejamento educacional deve ter um caráter qualitativo. Assim, descreve: “[...] o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo. Na verdade, não existe um planejamento quantitativo sem aspectos de conteúdo”. (ADORNO, 2000, p. 139). Nisso está a urgência em incluir na discussão *do que é* educação, também, a questão “*educar para quê?* ” Isso não significa excluir as considerações quantitativas de conteúdos, mas situá-las no contexto geral da necessidade, ou seja, aplicá-los de modo que alcancem um objetivo qualitativo do conhecimento da realidade. Ao se perguntar “*educar para quê?* “, já se apresenta uma indagação do “por quê, educar *para quê?* ”. Isso, ao que se entende, não é tão compreensível, mas “requer reflexões complicadas” (ADORNO, 2000, p. 140). Neste contexto a educação:

[...] não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideais. [...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. [...] a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado, crítico. (ADORNO, 2000, p. 141).

Ao se especular sobre um modelo ideal de educação, fica bem claro que o conceito pode levar o educador a agir de forma autoritária com os educandos, pois tal conceito de educação parece ser imposto a partir do exterior. Compreende-se que não se tem o direito de moldar as pessoas a partir do exterior, ao que se entende que não se tem o direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. Supostamente, nesse sentido, há contradição com a ideia de um sujeito autônomo, emancipado, como Kant o entendia, segundo a exigência de que os indivíduos tenham que se libertar de sua autoinculpável minoridade. Não se pode estar em mera transmissão de conhecimentos, mas na produção de uma consciência verdadeira. Pois ao contrário, a tendência de apresentação de ideais exteriores não provém da própria consciência emancipada.

Segundo Adorno, em “Educação e Emancipação” (2000), é necessário ter cuidado com o conceito de sujeito emancipado para não convertê-lo em um ideal orientador. Também afirma ser importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional. Nesse aspecto compreende-se:

A ideia da emancipação, [...] é ela própria demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada com uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. [...] a uma prática que pretende gerar emancipação. Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. [...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante. [...] seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levarmos em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças sutis em relação ao problema da adaptação. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. (ADORNO, 2000, p.143).

Assim, a educação não é somente uma preparação para um futuro indeterminado, mas para a vivência do presente concreto, cuja realidade social também o determina. Nesse sentido, uma educação para a maioria não pode, e nem deve evitar incluir-se no processo educacional e nas tarefas da organização atual do mundo e sua sociedade. Para Adorno, maioria significa: “Em certo sentido, tanto esclarecimento quanto racionalidade” (EIDAM, 2009, p. 84). Compreende-se o termo maioria no sentido de esclarecimento como racionalidade, como avaliação da realidade com a qual o homem se depara constantemente para um momento de adaptação, que Kant nomeia de civilização. O que se compreende é que, diante dos interesses econômicos, propõe-se uma educação que ofereça aos sujeitos contemplar a relação de contradição entre adaptação e resistência, perante uma educação de interesses, ou seja, bitolada e bitolante. Percebe-se que, diante das dimensões sociais e psicológicas, Adorno permanece ligado ao conceito emancipador do esclarecimento de Kant à Marx; assim, a sociedade pode ser por ela mesma mudada. E essa mudança consiste na:

[...] dialética do esclarecimento o fato de ela se conceber a si mesma reflexivamente. Uma humanidade esclarecida pela dialética não só não precisa suportar a irracionalidade de relacionamentos como pode também de decidir a mudá-los. (EIDAM, 2009, p. 85).

Ao falar sobre as mudanças que a própria sociedade pode propor e realizar a si mesma, é necessário compreender a pressão social e econômica exercida material e historicamente sobre os indivíduos, a qual exige o máximo de adaptação e superação. É nesse olhar que, para Adorno, uma educação para a maioria significa uma educação para a resistência. Assim, “a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, [...]” (EIDAM, 2009, p. 85), fortalece a resistência ao que reforça a adaptação. Na obra “Educação e Emancipação”, em diálogo com Becker, Adorno afirma que:

[...] correndo o risco de ser tachado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que sem mais e nem menos não pode ser pressuposta, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todas, mas realmente em todas as dimensões de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e resistência. (ADORNO, 2000, p. 182).

No seu contexto de época e na atualidade que vivemos, é preciso estar consciente de que uma educação para a maioria está sujeita às maiores oposições por parte das composições dominadoras e das estruturas sociais. Ao compreender o conceito de emancipação, não se pode afirmar, segundo o filósofo, que toda a universalidade é emancipada, essa emancipação é para poucos. No processo de educar e formar indivíduos críticos para construir o saber, percebe-se que uma educação para a maioria não é desejada por todos, ou seja, pelo menos não por aqueles que visam educar para tirar proveito próprio da menoridade dos outros. Segundo Eidam, a razão deve ser autônoma, e essa ideia é muito acentuada por Kant:

Todo o ser humano possa se servir de seu próprio entendimento. [...] uma educação para a maioria exige perceber, por princípios e antes de tudo, os mecanismos da menoridade e compreender as estruturas e as formas de heteronomia às quais os próprios educadores estão sujeitos e reproduzem de maneira inconsciente. (EIDAM, 2009, p. 86-87).

Essas estruturas e formas de uma educação para maioria não podem ser tarefas delegadas às crianças, mas tarefas dos adultos que devem realizá-las com responsabilidade, para desenvolver o conhecimento e o

entendimento da criança. Compreender o processo dos mecanismos da minoridade em busca da disciplina, para a transformação das ações em formação da criança, para humanizá-la e, conseqüentemente, levá-la, à humanidade, é papel da pedagogia. Com a responsabilidade sobre as crianças, a pedagogia deve estabelecer autorreflexão em relação as suas próprias determinações de conteúdos que visam à formação do educando. Percebe-se que uma sociedade não se deixa transformar somente pela educação. Sem uma educação transformadora e comprometida com a autonomia do educando não teremos progresso humano e nem desenvolvimento de potencial e habilidade humana para uma ação mais eficaz e coerente com a realidade.

Segundo Adorno, a relação entre teoria e prática não pode se desvincular da educação. O conhecimento reconhecido e legitimado epistemologicamente precisa ser colocado à disposição da práxis educativa, pois é fundamento adequado para a relação entre sujeitos que estão em busca do saber em sala de aula. (ADORNO. 2000, p. 146). Sob esse olhar, Adorno pensa ser necessária uma educação prática²⁶ desde o início do processo de escolarização.

Compreende-se, que a alienação ocorre nos chamados fenômenos que se baseiam na estrutura social, pois o indivíduo, inserido no mundo industrializado, não está apto à experiência. A educação precisa ser obrigatória e gratuita para o educando, e compete ao Estado propor ao cidadão que faça parte da história humana no processo do devir, ou seja, que ele possa assumir a responsabilidade diante do seu vir a ser no mundo.

Se o Estado deve tornar acessível a educação ao homem, este deve também ter aptidão para a experiência do saber a fim de desenvolver o nível de sua reflexão: “[...] sem aptidão para a experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão” (ADORNO, 2000, p.150). Ao discutir a respeito da pedagogia como arte de educar, que leva à formação do homem e à determinação de querer sempre buscar sua maioridade, entende-se que a educação moral é o fim almejado, para o qual convergem todas as diferentes formas de ação pedagógica.

O profissional educador é o sujeito qualificado para desempenhar a função de ensinar em amplitude, sabendo que não se pode abrir mão da educação, enquanto

²⁶ Nesse contexto, a ideia de prática relaciona-se com vida ativa, compreendida nas dimensões da ética, da política, da cultura e do direito.

formador. O mestre tem a responsabilidade de defender e visar os valores éticos e morais. Entende-se que, ao deixar de lado esses aspectos, o formador pode correr o risco de não levar o seu discípulo a uma educação em nível profundo de consciência para buscar sua maioridade, ou seja, a não compreensão dos valores, dos aspectos que visam fornecer ao formando a disciplina, a cultura, a civilização e a moralidade. Compreender a instituição formal como caminho leva o indivíduo a um comportamento de atitude reflexiva perante si mesmo e a sociedade. Faz-se necessário entender que a escola é o lugar do saber, da disciplina, pois isso faz com que se busquem conhecimentos eficazes para a formação. Portanto, quanto mais liberdade perante os valores o indivíduo tem, mais disciplinado ele vai ser, porque tem clareza dos valores. Sobre esse aspecto, Adorno afirma:

Que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em tornar supérfluo. Esta simultaneidade é tão difícil porque nas formas de relacionamento atuais corre-se o risco de um comportamento autoritário do professor estimulando os alunos a se afastar dele. Nestes termos [...] o resultado será uma emancipação ilusória de estudantes que acabará em superstição e na dependência de todo um conjunto de manipulações. (ADORNO, 2000, p. 177-178).

Com essa afirmação, o filósofo define o papel do professor (ADORNO, 2000, p. 178-179). Talvez se possa ver o problema da menoridade hoje ainda por outro aspecto pouco conhecido. A questão teatral prolonga-se à não-identidade dos seres humanos consigo mesmos. Portanto, quando a função é convertida em um padrão social, por essa via se perpetua também que os homens não são aqueles que eles mesmos são. É preciso considerar repugnante a versão desse papel, e se faz necessário se contrapor a ele com todo o vigor. Parece que a maioria das pessoas efetua identificações com a figura repressora (superego)²⁷ de que não podem mais

²⁷ “As resistências das crianças e dos jovens, igualmente institucionalizadas na segunda hierarquia, foram em parte certamente transmitidas pelos pais. Muitas baseiam-se em estereótipos herdados; muitas, porém, como procurei mostrar, baseiam-se na situação objetiva do professor. A isto acrescenta-se algo essencial, bem conhecido da psicanálise. Na elaboração do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da figura paterna, as crianças notam que os próprios pais não correspondem ao ego ideal que lhes transmitem. Na relação com os professores este ego ideal se reapresenta pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de poder se identificar com os mesmos. Mas por muitas razões novamente isto se torna impossível para eles, sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual se dirige o ego ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso. [...] O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no

se libertar, pois sempre eram ao mesmo tempo mal sucedidas. Portanto, interiorizam, por exemplo, o pai opressivo, brutal e dominador, mas sem poder efetivar essa identificação, porque as resistências a ela são excessivamente poderosas. Por isso, não conseguem realizar sua identificação, apenas representam outro ser que nunca conseguiram ser totalmente; sendo assim, essa não identidade coloca esse ser em uma falsa representação, identificando-se com tais modelos. Contudo, esse mecanismo gerador da menoridade também pode ser encontrado entre certos intelectuais.

Ao se referir ao artigo de Kant “Resposta à Pergunta: o que é Esclarecimento”, na citação em que o autor pergunta se vivemos numa época esclarecida (KANT, 1985, p.107), contrariando-o, Adorno responde: “vivemos atualmente em uma época esclarecida” (2000, p. 181). Segundo Adorno, Kant afirma que a emancipação acontece de um modo processual, ou seja, como categoria dinâmica, portanto, como um vir-a-ser no mundo. Sobre esse processo de construção de uma educação para alcançar o discernimento, em função de se libertar das mãos de tutores autoritários, Adorno menciona “que não faz [...] questão da emancipação se não iniciarmos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento determinante em nossa educação” (2000, p. 170). Desse modo, a formação do indivíduo é pensada de modo diferente: a liberdade e autonomia e a maioridade do educando não permanecem no interior do processo educacional, mas no exterior, porque os meios continuam externos aos seus fins.

A educação pode ser compreendida como um processo contínuo de meios para fins, e pode ser entendida sempre como uma continuação, e não apenas como algo que tenha um fim. Se a educação é um processo no qual uma fase advém de outra, do mesmo modo sua finalidade é entendida como algo imanente ao seu próprio processo. O educando não pode ser um objeto maleável segundo a intenção do educador; assim, uma razão puramente instrumental não pode ser inserida na formação do cidadão, pois nesse processo o educando fica amparado pela busca de sua maioridade e autonomia. Em outras palavras, o educando não usufrui do seu potencial, está sempre em mera reprodução, porque ainda não tem consciência de suas responsabilidades.

inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica” (ADORNO, 2000, p.111-2).

A educação que visa a liberdade ao educando não pode ser um caminho linear, ou seja, de realização intencional de projetos pedagógicos. Ao tornar viável a educação, percebe-se que o processo emancipatório não pode ser arte de disfarce, mas precisa ser livre e pensada. Assim, Eidam (2009, p. 75), escreve: “[...] a educação não pode ser conduzida, segundo Adorno, de acordo com um ideal fixado”, significando que não se pode formar o indivíduo segundo um modelo educacional. Nesse processo, não basta apenas educar, é necessário ampliar os conhecimentos em uma perspectiva aberta. Portanto, é possível navegar além do educar, procurar defrontar-se com a pedagogia. Essa abertura educacional requer crítica e questionamentos, para gerar um processo emancipatório através do pensamento esclarecido. Assim, deve-se entender que o educar é um ato ativo.

No processo educacional, corre-se o risco de alguns educadores não questionarem suas ações, gerando o desprezo sobre tantos alunos em relação à cultura que cada um traz consigo. De outro modo, é preciso tornar exequível uma educação que mostre ao indivíduo que o outro que está ao seu lado o coloca em tomada de consciência do seu eu. É fundamental que haja comunicação em sala de aula entre sujeitos que estão em busca de saberes e conhecimentos. Nesse diálogo, tanto o educador como o educando tomam consciência de que a educação não pode se estagnar, ela precisa ser dinâmica, ou seja, fundamenta-se no processo do vir-a-ser. A educação não pode ser linear, baseada em modelos, mas de contradição, de resistência, de adaptação, tendo base na diferença culturas para melhor se compreender que cada educando vive na realidade e não na ilusão.

Esse processo educacional precisa levar a formação ao indivíduo como conjunto da sociedade, isto é, requer práxis reflexiva e teórica que resultarão em uma nova práxis. De outro modo, o processo formativo não acontece; ao contrário seria um adestramento mecânico. Segundo Kant (2002), o adestramento no desenvolvimento educacional não possibilita a capacidade de julgar, ele coloca o homem na perpetuação de uma minoridade. Logo, ele não favorece o interesse da própria maioria. A educação é a condição para se tornar humano. Fora disso a educação não tem fundamento:

Toda a arte de educar que surge de modo simplesmente mecânico deve conter em si muitos erros e carências, porque ela não teria nenhum plano como fundamento. [...] a pedagogia deve tornar-se um estudo, pois, caso contrário, não se pode esperar nada dela. (EIDAM, 2009, p. 198-199).

O que se exige é uma reflexão, enquanto conhecimento teórico, para uma ação reflexiva no campo prático. Entende-se que é na vivência e na busca de novos conhecimentos que ocorre a educação; com isso entende-se, também, que há uma ciência para a arte de educar. “Uma ciência prática precisa, também e antes de tudo, de uma reflexão planejada. [...], mas que nenhuma geração pode apresentar um plano completo de educação” (EIDAM, 2009, p. 199). Com isso, compreende-se que a educação depende de experimentos e o cidadão, além de atender expectativas presentes, precisa ser educado para o futuro, não sob um plano de educação imposto, mas tendo em vista o pensamento em perspectiva aberta, ou seja, de horizontes em busca do melhor; com esse pensamento tem-se o princípio da educação. Assim, a pedagogia pode ser:

Um princípio da arte da educação, que deve ter diante dos olhos especialmente tais homens e mulheres que fazem o plano para a educação, isto é: As crianças não devem ser educadas segundo circunstâncias presentes, senão segundo possíveis e melhores situações futuras do gênero humano, isto é, segundo a ideia de humanidade e de acordo com sua determinação completa. (EIDAM, 2009, p. 199-200).

O que se percebe é que o entendimento sobre a educação fortalece a disposição para formular um plano educacional de modo *cosmopolita*²⁸, que vem sendo enfatizado no decorrer da pesquisa. O termo que defendiam os filósofos iluministas da época, hoje em dia pode ser chamado de *educação inter e transcultural*. Em um mundo que tende a se globalizar para fins privados, faz-se necessário defender o desenvolvimento de posições cosmopolita interculturais. Assim, a educação não pode ser compreendida como algo meramente privado, o processo formativo tem sempre como fim a ampliação do horizonte do sujeito. Sua concretização precisa ser fruto de uma reflexão profunda sobre o que pode ser melhor e no que se pode melhorar para a sociedade, portanto, para a humanidade. O papel da educação consiste em preparar o educando com pensamento sistemático crítico, e, nesse sentido, a pedagogia assume papel fundamental em relação a sua filosofia moral, ou seja, à ação pedagógica denominada de disciplina. Sob esse olhar, a pedagogia assume:

²⁸ Visto que se orienta à formação de uma concepção ampla de cidadania: globalizada e democrática.

A função de preparar o educando, por meio da obediência a regras e normas menores, a estar apto no futuro, enquanto jovem e adulto, a respeitar racionalmente uma lei maior e universal, a qual ele denomina de lei moral. Isto é, o fim último da ação pedagógica é a educação moral, a qual deve ser perseguida por etapas respeitando a idade e as condições do educando, a começar pela etapa da disciplina, onde a criança constrói, progressivamente, sua integração social. (DALBOSCO, 2003, p. 49-50).

Portanto, compreende-se, que o sujeito moral é, então, sujeito integral, por isso, sujeito de conhecimento e de ação, simultaneamente no campo teórico e prático.

Segundo Konder, em *“O Futuro da Filosofia da Práxis”*: “As pessoas são seres de carne e osso, sensíveis, corpóreas, ativas; as energias que se formam no interior delas, as forças que as movem, as impelem à ação” (KONDER, 1992, p. 107). Então, se o ser humano é sujeito do conhecimento do campo teórico e do prático, a ação pressupõe alguém que a realiza, ele não pode viver estagnado, mas a sua vivência deve consistir em categoria a sempre se dinamizar, pois só há ações concretas onde existem sujeitos concretos agindo. No contexto educacional, para propor ao educando conquistar a sua autonomia para uma ação livre e consciente, não pode a educação ser expressão de um modelo, e, sim, uma iniciativa de resistência social, diante do concreto, para alcançar a liberdade. Ao propor uma educação para a resistência, Adorno acrescenta: “Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda” (ADORNO, 2000, p.149).

Percebe-se que, sem uma aptidão à experiência, o homem não pode atingir um nível profundo de reflexão qualificada para o exercício de uma prática reflexiva. Adorno crê que isso se vincula ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. Em geral esse conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas isso constitui uma limitação do entendimento, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas o que caracteriza propriamente a consciência é pensar em relação à realidade, ao conteúdo, à relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Esse sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas corresponde literalmente à capacidade de fazer experiência. Pensar é o mesmo que fazer experiências

intelectuais. Nessa medida e nos termos que busca expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação. (ADORNO, 2000, p.151).

Desse modo, responder à pergunta “*educação para quê?*”, requer pensamento reflexivo diante da realidade. Em uma sociedade em que o indivíduo se faz presente na inserção social, com tantos pensamentos, mas sem consciência da realidade; portanto, não cabe somente uma mera transmissão de conhecimento. A produção de uma consciência verdadeira refere à importância de exigência de uma política educacional mais plena; faz-se necessária consciência crítica sobre essa exigência política. Adorno escreve:

Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. [...] quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa particular, é um antidemocrata, [...] as tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. (2000, p.141-2).

Assim, a emancipação significa conscientização e racionalidade, pois a realidade sempre é simultaneamente comprovação da realidade, e isso envolve continuamente um movimento de adaptação. Sob esse entendimento a educação deve ser um equipar-se para o ser humano e, conseqüentemente, para se orientar no mundo, em uma relação dialética.

[...] a adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. (ADORNO, 2000, p.141).

Segundo o pensamento do filósofo, a tarefa de reunir na educação, simultaneamente, princípios individualistas e sociais, ou seja, ao mesmo tempo adaptação e resistência, consiste em uma tarefa difícil ao educador em processo vigente. A educação consiste necessariamente em um processo dialético, porque só é possível viver a democracia quando se compreende e se tem claro igualmente os defeitos e as vantagens que a democracia social lhe proporciona.

2.4 A filosofia hermenêutica, a experiência estética e a educação

A racionalidade moderna preza por processos de fundamentação do pensar e do agir a partir de estatutos epistemológicos e éticos que resultam em antropologias e cosmologias. Pelo projeto moderno, cujos objetivos primordiais, deveriam racionalmente conduzir a humanidade à autonomia, à emancipação e à liberdade, esses estatutos deram origem aos diversos sistemas de pensamento, cada qual, com uma pretensão de validade sob seus princípios e interesses distintos.

Nesse contexto intelectual de expressões de racionalidade, a filosofia de Hans-Georg Gadamer (1900-2002)²⁹ indica caminhos de compreensão e interpretação daquilo que se pode chamar de círculos hermenêuticos do pensamento moderno. Os grandes círculos hermenêuticos são as narrativas que refletem seus percursos metodológicos por seus modos de ser e interpretar os próprios objetos, buscando atender às suas pretensões.

A filosofia hermenêutica de Gadamer não somente se apresenta como mais um círculo hermenêutico, diante das demais e diferentes correntes de pensamento, como também orienta intencionalmente o olhar daqueles que buscam compreender o fenômeno das identidades epistemológicas e éticas. Do ponto de vista fenomenológico, a postura procedimental, instrumental e teleológica das diferentes correntes modernas de pensamento pode ser entendida como aquilo que tais expressões têm em comum. Por isso, nada nos habilita em afirmar vantagens de uma expressão de racionalidade em relação às demais correntes de pensamento. Qualquer doutrina que se pretenda afirmar detentora de uma verdade última, desde já, merece toda a nossa desconfiança. Não se trata de ceticismo, mas de uma postura intelectual de abertura e disposição para o diálogo.

²⁹ Hans-Georg Gadamer nasceu em 11 de fevereiro de 1900, na cidade de Marburg, Alemanha, e atualmente, é considerado o mais longo pensador da filosofia ocidental, tendo morrido em 13 de março de 2002, em Heidelberg, aos 102 anos de idade. Doutorou-se em Filosofia em 1922, em Marburg, sua terra natal, onde iniciou suas atividades docentes como assistente de Martin Heidegger. Em 1939, Gadamer foi indicado Diretor do Instituto de Filosofia de Leipzig, tornando-se ainda Decano (1946) e Reitor (1947). No ano de 1948, retornou ao ensino e à pesquisa na Universidade de Frankfurt, e no ano seguinte, tornou-se professor na Universidade de Heidelberg, ocupando a cátedra de Karl Jaspers até sua aposentadoria, em 1968. Durante sua carreira acadêmica, Gadamer escreveu e publicou diversos artigos e livros, com destaque à sua obra magna “Verdade e Método” (*Wahrheit und Methode*), publicada em 1960. Nessa obra, Gadamer estabeleceu os princípios fundamentais de sua filosofia hermenêutica. (REALE, 2006).

Para Gadamer, desde a antiguidade grega, a hermenêutica se configura como a arte de interpretar os textos e estabelecer uma relação entre a sua compreensão e o seu contexto. A palavra “hermenêutica”, hoje, é imediatamente associada ao seu nome em razão de suas contribuições para o desenvolvimento da tradição hermenêutica, assim como para a sistematização dessa tradição presente em sua obra e suas implicações no campo da Filosofia, das Ciências Humanas, das Artes e do Direito.

A presente investigação situa-se no âmbito do problema hermenêutico. O fenômeno da compreensão e a maneira correta de se interpretar o compreendido não são apenas um problema específico da teoria dos métodos aplicados nas ciências do espírito. Desde os tempos mais antigos, sempre houve uma hermenêutica teológica e outra jurídica, cujo caráter não era tanto teórico-científico, mas correspondia e servia muito mais ao procedimento prático do juiz ou do sacerdote instruídos pela ciência. Por isso, desde sua origem histórica, o problema da hermenêutica ultrapassa os limites que lhes são impostos pelo conceito metodológico da ciência moderna. Compreender e interpretar textos não é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo. Na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. Não se interessa por um método de compreensão que permita submeter os textos, como qualquer outro objeto da experiência, ao conhecimento científico. Tampouco se interessa primeiramente em construir um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência, embora também aqui se trate de conhecimento e de verdade. Ao se compreender a tradição não se compreendem apenas textos, mas também se adquirem discernimentos e se reconhecem verdades. Mas que conhecimento é esse? Que verdade é essa?. (GADAMER, 2003, p.29).

Ora, como um pensador que marcou a história da filosofia contemporânea, tal como o filósofo de Königsberg fizera em sua *Crítica* ao perguntar sobre a possibilidade do conhecimento (KANT, 1983, p.32), Gadamer, ao seu tempo, pergunta em sua obra magna: “Como é possível compreender?” (GADAMER, 2003, p.16). A pergunta pela compreensão remete seu interlocutor a verificar as condições de verificabilidade do modelo de conhecimento valorizado pelo conhecimento baseado na técnica, na instrumentabilidade, na calculabilidade, na mensurabilidade e no controle intencional de resultados epistemológicos a partir do que positivamente pode ser afirmado. Tal como Edmund Husserl, em “A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia” (1935) teria observado em sua conferência que seu atual “século da ciência” teria dispensado a razão (HUSSERL, 1996, p.37-8), Gadamer constata a necessidade de revisar e reavivar a intenção das ciências do espírito, que busca

valorizar as experiências subjetivas como modo de dar um sentido para si mesmo e para suas impressões sobre o mundo.

Não diferente do atual quadro da sociologia das ciências, Gadamer verifica que o modelo das ciências da natureza (expresso no modo positivista e produtivista de construção do conhecimento) é o que determina a validade do conhecimento segundo interesses que não concorrem para o que expressa a factível experiência dos sujeitos sobre aquilo que configura o ideal da formação humana. Na perspectiva de uniformizar, regularizar e legalizar um modelo de ciência próximo às expressões de racionalidade da ciência moderna indutiva, as ciências do espírito perderam identidade e a possibilidade de propiciar sentidos às experiências dos sujeitos sobre si mesmos e sobre seu próprio mundo. Em acordo com Hermann Helmholtz³⁰, Gadamer entende que as ciências do espírito devem configurar o que pode ser chamado de “ciências inexatas”, enquanto ideal diferente dos rumos assumidos pelo conhecimento válido segundo os critérios das ciências da natureza.

A autorreflexão lógica das ciências do espírito, que acompanha o seu efetivo desenvolvimento no século XIX, está completamente dominada pelo modelo das ciências da natureza. Mostra-o um simples olhar sobre a expressão “ciência do espírito”, na medida em que essa expressão só recebe o significado que nos é familiar em sua forma plural. As ciências do espírito compreendem a si mesmas por analogia à ciência da natureza, e isso tão decisivamente que o eco idealístico que acompanha o conceito de espírito e de ciência do espírito retrocede a um segundo plano. (GADAMER, 2003, p.37).

O desencantamento do projeto moderno da razão frente à apropriação política e econômica das ciências em defesa de interesses privados, fez com que diversas iniciativas da filosofia e das ciências humanas se dispusessem a discutir os rumos da racionalidade científica nos termos da lógica indutiva segundo John Stuart Mill. Num processo de desconstrução, crítica ou revisão, o século XX viu surgir diferentes orientações de pensamento teórico e prático como medida de revisão dos rumos tomados por aquilo que Hegel chamava de Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*).

Não há como regular positivamente, nos limites da mensurabilidade e da quantificação, a subjetividade que se expressa para além de todo querer e fazer.

³⁰ H. Helmholtz. **Vorträge und Reden**, 4.ed. vol. I. “Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaften”, p.167s.

O modelo físico-matemático de ciência não resolve aquelas manifestações do espírito humano que reclamam pela originalidade, pela criatividade e pela capacidade do ser humano de superar interditos e propor um novo modo de compreender o *cosmos*. Por isso, as ciências da natureza e a lógica indutiva remonta ao modelo de conhecimento que não dá conta de compreender o que significa a história efetual, o sentimento e a experiência do belo artístico, o sentimento de liberdade, a expressão da vontade. São expressões de conhecimento e de racionalidade que devem ser consideradas distintas, mas uma não pode se sobrepor a outra diante dos seus métodos e finalidades.

Porque somente aqui deve ser incluída a arte e, respectivamente, a estética na consideração da obra. Entretanto: com o desvelamento da subjetivação e estetização dos pilares fundantes da tradição humanística, não é perdida de vista a questão orientadora da autorreflexão das ciências do espírito. Gadamer atém-se a essas questões, quando submete a uma crítica arrasadora o processo que conduziu à criação de uma consciência totalmente nova e especificamente estética. O cerne da parte introdutória de 'Verdade e Método' consistirá, portanto, de uma crítica da abstração da consciência estética. Se nos permitem a expressão, poder-se-ia dizer que, de parte do objeto, o caminho para a estética expressa, para 'Verdade e Método' oferece mais uma antiestética do que uma estética. A criação da estética não é, pois, nada mais do que uma abstração que – nas palavras do jovem Heidegger – é preciso antes destruir do que relativizar, para (re)conquistar uma compreensão mais adequada da espécie de conhecimento que é acionada nas ciências do espírito. (GRONDIN, 1999, p.184-5).

Para reavivar o modelo de construção e validação do conhecimento próprio das ciências do espírito, Gadamer propõe repensar o ideal de formação cultural, expressão do projeto moderno do iluminismo alemão. A formação cultural, enquanto processo de significação das experiências artísticas e vivências estéticas, é o caminho pelo qual o sujeito se torna capaz de uma autorreferência e encontro consigo mesmo, na medida em que se projeta para além da manifestação da obra de arte.

Tomando como referências filosóficas fundamentais o historicismo de Dilthey, a fenomenologia de Edmund Husserl e a filosofia existencial de Martin Heidegger, Gadamer apresenta uma filosofia hermenêutica que reaviva as ciências do espírito e resgata os ideais da tradição humanista por meio do modelo de subjetivação das vivências estéticas.

2.4.1 A hermenêutica do conceito de formação (*Bildung*)

O conceito de formação remete necessariamente à introdução de uma marca interior no modo de ser e de pensar de um sujeito. Em alemão, a palavra *formação* é traduzida pelo termo “*Bildung*”, cujo radical “*Bild*” designa o termo “imagem” ou “forma”. A referência à etimologia do termo alcança significado pelo tipo de formação pretendida, ou seja, imprimir uma imagem, modelar, formar internamente. No contexto iluminista, em que o termo é utilizado por autores como Goethe, Herder, Humboldt, Herbart, Kant e Hegel, *Bildung* significa o tipo de cultura desejável à formação humana. Não obstante, no contexto da Paideia grega, o projeto de formação humana remontava à mesma intencionalidade do contexto iluminista, ambos com forte apelo político e cultural.

Trata-se de introjeção de um tipo de cultura, que resulta no modelo ideal de indivíduo e de sociedade. No final do século XVIII e início do século XIX, o ideal de formação encontra-se vinculado ao projeto de esclarecimento da razão moderna, tal como tratado anteriormente. O que Gadamer chama a atenção é para o potencial daquele projeto para reavivar as ciências do espírito, especialmente quando a ideia de formação cultural leva em conta a relação entre a educação raciocinada (Pedagogia) e as Artes.

O fato de a formação (assim como a atual palavra *Formation*) designar mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo correspondente a uma frequente transferência do devir para o ser. Aqui a transferência é bastante evidente, pois o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento. Não é por acaso que, nesse particular, a palavra formação se pareça com a palavra grega *physis*. Assim como a natureza, a formação não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas. (Vamos manter a desconfiança em relação à palavra e ao tema do “objetivo de formação”, por ser uma forma secundária. (GADAMER, 2003, p.46-7).

Assim, a formação é algo que se adquire, e se torna necessária enquanto cultivo de qualidades do espírito. Desde já, colocamos que cada escola deveria, por seu projeto pedagógico, se preocupar com a marca ou com a impressão de um tipo desejável de pessoa e de cidadão para a sociedade que vivemos e queremos. Poder identificar pessoas pela formação adquirida em determinada

família, cultura ou escola significa reconhecer a causa histórica e efetual da formação recebida naquele contexto. E para isso, não cabe às instituições educacionais reduzirem seus programas de ensino ao treinamento e apenas ao cultivo de aptidões práticas e técnicas. Antes, é preciso uma preocupação com o espírito, já que em última instância, nos educamos apenas para nos humanizarmos; não apenas para viver, mas para viver bem.

A formação indica a vivência do encontro consigo mesmo. Enquanto condição de vida do espírito, o processo de formação significa viver a consciência a partir da experiência do alheamento. O cultivo das vivências da consciência requer o cultivo da intimidade a partir daquilo que foi semeado pelo outro. Tal alteridade requer disposição de receptividade do diferente, manter-se aberto para o diferente e ultrapassar a si mesmo para alcançar a universalidade. E assim, não se trata apenas de alheamento e abertura para o diferente, mas de cultivo do senso comum, cuja terminologia (*sensus communis*) deve indicar o senso daquilo que é comum [a todos].

Nesse aspecto, a reflexão hermenêutica de Gadamer difere de outras tendências de pensamento quando não se orienta à verdade última, mas remonta às condições universais de uma ontologia que busca orientar as consciências para a compreensão do sentido do real factível. Ora, enquanto vivências das ciências do espírito, o seu entendimento indica a Filosofia, a Arte e a História como saberes que melhor orientam o modo de ser da compreensão enquanto um acontecimento.

2.4.2 A experiência da obra de arte como experiência formativa

Segundo Gadamer (2003), é por meio de experiências vividas que nos abrimos para o mundo e que damos sentido à nossa existência. Essa abertura ao mundo é receptividade ao que se apresenta, sem pré-conceitos, permitindo-se o desvelamento do mundo (*Aletheia*), como condição originária da verdade factível. Mas é, também, se permitir desvelar, e nos mostrarmos ao mundo segundo nosso modo de ser, expressão de nosso modo de pensar e olhar.

Tais expressões de orientação heideggeriana, têm sua materialidade naquilo que Gadamer chama de vivências estéticas. Por isso, “na experiência da arte vemos uma genuína experiência que não deixa inalterado aquele que a faz, e perguntamos pelo modo de ser daquilo que é assim experimentado. Assim, podemos

ter esperança de compreender qual é a melhor verdade que nos vem ao encontro ali” (GADAMER, 2003, p.153).

Gadamer afirma que a estética é expressão de uma cosmovisão. Por isso, somente no âmbito das ciências do espírito que se encontra o potencial de compreensão daquelas vivências da consciência que oferecem algum sentido para o nosso modo de ser no mundo. É nessa facticidade que a verdade dos entes se mostra (desvela) e faz aparecer o mundo, significado na sua originalidade (apofântico)³¹. Este é o ser da pré-sença, ou seja, o ser-aí (*Da-sein*) que originalmente se mostra em sua facticidade (temporalidade) enquanto possibilidade de lançar-se no mundo, projetar-se (*pro-jectum*), isto é, existir.

Tal compreensão requer a disposição da consciência em tratar essas categorias como um fenômeno hermenêutico e que, mais uma vez, assim como faz Heidegger ao questionar a metafísica, Gadamer o faz, como medida de compreensão da experiência da obra de arte.

O que chamamos de obra de arte e vivenciamos esteticamente repousa, portanto, sobre um produto da abstração. Na medida em que se abstrai de tudo em que uma obra se enraíza, como seu contexto de vida originário, isto é, de toda função religiosa ou profana em que se encontrava e em que possuía significado, então se tornará visível a “pura obra de arte”. Nesse sentido, a abstração da consciência estética produz algo que é, para si mesmo, positivo. Permite ver e existir por si mesmo aquilo que é pura obra de arte. Chamo a esse seu produto de ‘distinção estética’. (GADAMER, 2003, p.135).

As vivências estéticas possibilitam o encontro do sujeito com suas próprias impressões e recordações. A determinação da obra de arte é tornar-se uma vivência estética, no sentido em que contém a experiência de um todo infinito. Por isso, a obra de arte é compreendida como a consumação da representação simbólica da vida, a caminho da qual já se encontra também toda vivência.

Do ponto de vista teleológico, a vivência é a objetivação dos sentidos das experiências, portanto, é a produtividade da vida. (GADAMER, 2003, p.111-2). Toda a compreensão de sentido é uma *retradução* das objetivações da vida para a vitalidade espiritual de onde surgiram. É por isso que:

³¹ Cf. HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. [*Sein und Zeit*]. Vol. I. § 44: Pre-sença, Abertura e Verdade. Petrópolis: Vozes, 2002, p.287. “O ser-verdadeiro do *λογος* enquanto *αποφανσις* é *αληθευιν*, no modo de *αποφαινεσθαι*: deixar e fazer ver (descoberta) o ente em seu desvelamento, retirando-o do velamento”.

A obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos. Isso quer dizer: ela enuncia algo que, de acordo com o modo como esse algo é dito, se mostra como uma descoberta, isto é, como o descobrimento de algo encoberto. Nisso repousa aquele encantamento. Nada que conhecemos é 'tão verdadeiro, tão essente'. Tudo o que conhecemos é aqui excedido. Portanto, compreender o que a obra de arte diz a alguém é certamente um encontro consigo mesmo. Como um encontro com o que é propriamente, porém, como uma familiaridade que encerra um exceder-se a si mesmo, a experiência da arte é *experiência* em um sentido autêntico e sempre tem de dominar novamente a tarefa apresentada pela experiência: integrá-la no todo da própria orientação pelo mundo e da própria autocompreensão (GADAMER, 2010, p.7).

Nesse aspecto, a experiência da obra de arte se torna uma experiência de formação, quando seu sujeito é capaz de (re)conhecer a si mesmo, confrontando-se consigo mesmo e construindo um novo arranjo existencial. Aí acontece o processo de humanização desejável de modo livre e original, sem preconceitos ou determinações de uma compreensão alienada.

A experiência da obra de arte alcança seu potencial pedagógico e formativo por estabelecer o encontro de seu sujeito consigo mesmo, a partir de uma intencionalidade alheia que é incontrolável e, por isso, inesgotável enquanto possibilidade intencional de olhar e de compreensão.

A retradução heideggeriana (*Ser e Tempo*, §44) da concepção grega de verdade³² – ἀληθεύειν – remonta à possibilidade de construir saberes e propor significações do mundo aos moldes das vivências estéticas.

Nesse aspecto, remontamos a teoria da beleza livre e independente, configurado por Kant, em sua *Crítica da Faculdade de Julgar* (1793). Não cabe nenhuma determinação conceitual ao juízo de gosto estético. “Não pode haver nenhuma regra de gosto objetiva que determine através de conceitos o que seja belo.

³² Contrariando a concepção latina de verdade (*Veritas*), que invariavelmente estabelece e determina os critérios de validação do raciocínio e seu correspondente juízo de valor lógico. “Dicendum quod verum, sicut dictum est, secundum sui primam rationem est in intellectu. Cum autem omnis res sit vera secundum quod habet propriam formam naturae suae, necesse est quod intellectus, inquantum est cognoscens, sit verus, inquantum habet similitudinem rei cognitae, quae est forma eius inquantum est cognoscens. Et propter hoc per conformitatem intellectus et rei veritas definitur. Unde conformitatem istam cognoscere, est cognoscere veritatem. [A verdade, como dissemos, na sua noção primária, existe no intelecto. Pois sendo a realidade verdadeira, na medida em que tem a forma própria de sua natureza, necessariamente o intelecto cognoscente será verdadeiro, na medida em que tem semelhança com a coisa conhecida, que é a forma do mesmo, enquanto cognoscente. E, por isso, a verdade é definida como a conformidade na coisa com a inteligência].” Cf. AQUINO, T. Questão XVI: De Veritate. In: **Suma Teológica**. Trad. Alexandre Corrêa. 2. ed. Vol. 1. Porto Alegre: EST/UCS, 1980, p. 167.

Pois todo o juízo proveniente desta fonte é estético. Isto é, o sentimento do sujeito, e não o conceito de um objeto, é seu fundamento determinante” (KANT, 2002, p.73).

Tal vivência estética pode iluminar aqueles educadores que não tem a pretensão de determinar a validade última do saber pedagógico. Permitir que os alunos falem de suas experiências estéticas subjetivas, permitindo objetivar suas cosmovisões com base na práxis da vida é um modo de conduzi-los para um encontro consigo mesmo. A vivência estética dos processos formativos, remetem a comunidade educativa a um caminho hermenêutico, valorizando processos de compreensão, humanização e consciência de si. Essa linha de pensamento, é o que julgamos necessário à educação, frente a um mundo cada vez mais desumano e manipulado pela técnica.

Assim, a hermenêutica de Gadamer não somente se torna uma filosofia da arte de orientação ontológica e existencialista, mas alcança validade ético-política na medida em que, pela linguagem, oferece sentido às experiências subjetivas do mundo e constitui as compreensões históricas de nosso modo de ser no mundo. Como tal projeção teórico-prática não é inata, somente mediante a fundamentação e a formação pedagógica desses procedimentos hermenêuticos é que se torna exequível a objetivação desse modo de compreender o ser humano e o mundo.

2.5 Habermas: a revisão do projeto moderno e a formação de sujeitos

Na linha do raciocínio aqui instaurada, que busca construir um referencial teórico que dê conta dos fundamentos da educação nas perspectivas crítica e hermenêutica, tem-se em Jürgen Habermas, um dos mais importantes e produtivos intelectuais da segunda metade do século XX.

Em Habermas, temos a possibilidade de elaborar uma síntese prospectiva que também valoriza o potencial emancipatório da racionalidade iluminista. Na exigência de contrapor uma concepção de racionalidade crítica e comunicativa em relação à prevalência da racionalidade técnica e instrumental, Habermas propõe uma leitura crítica de Kant e dos intelectuais da dialética do esclarecimento, Adorno e Horkheimer, em diálogo com a filosofia pragmática da linguagem (Wittgenstein II, Searle, Austin e Apel) e a filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer.

As consequências dessa leitura síntese entre autores diversos e tradições densas do pensamento contemporâneo ocidental permite situar Habermas entre os intelectuais que afirmam que o projeto da modernidade encontra-se inacabado, e que seus históricos efeitos colaterais sugerem apenas uma mudança de rota, mas não a supressão de seus ideais antropológicos, éticos e políticos.

Na cena intelectual alastra-se a suspeita de que o esgotamento das energias utópicas denuncia não apenas um dos estados de ânimo passageiros do pessimismo cultural, mas toca mais fundo. Ele poderia denunciar uma transformação da moderna consciência do tempo em geral. Talvez dissolva-se aquele amálgama dos pensamentos histórico e utópico; talvez transforma-se a estrutura do espírito da época e do estado agregado da política. Talvez a consciência da história se descarregue de suas energias utópicas: assim como no fim do século XVIII, com a temporalização das utopias, as expectativas no paraíso imigraram para a vida terrena, hoje, duzentos anos depois, as expectativas utópicas perderiam seu caráter secular e readotariam uma forma religiosa. Julgo infundada essa tese do surgimento da pós-modernidade. Nem a estrutura do espírito da época nem o modo de debater as futuras possibilidades de vida se modificaram; nem as energias utópicas em geral retiraram-se da consciência da história. Antes, pelo contrário, chegou ao fim uma determinada utopia que, no passado, cristalizou-se em torno do potencial de uma sociedade do trabalho. (HABERMAS, 1987, p.105).

Desse modo, ativar o potencial autocrítico do projeto iluminista (precocemente suspenso) significa propor uma nova história dos conceitos modernos e, do ponto de vista hermenêutico, aproximar-se da reflexão pedagógica, ainda não esgotada.

Não obstante sua aproximação ao pensamento crítico (Kant e Adorno), Habermas reconhece as realizações positivas da hermenêutica, no sentido de buscar compreender as atitudes do diálogo como modo de refletir sobre si e sobre suas vivências na práxis do mundo da vida. Sem aceitar as pretensões de universalidade do modo de compreender as vivências da consciência segundo a hermenêutica de Gadamer, Habermas amplia seu pensamento acerca da linguagem no âmbito da teoria da ação comunicativa.

O pensamento de Habermas pode ser dividido em dois momentos distintos: o primeiro, seguindo a tradição filosófica da Escola de Frankfurt, com escritos sobre a estrutura da sociedade burguesa, a partir de uma leitura seleta das

obras de Karl Marx³³; o segundo momento, diz respeito às reflexões publicadas a partir das décadas de 1970 e 1980 – particularmente em “Conhecimento e Interesse” (1972) e todo o processo que culminou na publicação dos dois volumes de “Teoria da Ação Comunicativa”, em 1981. Desde então, Habermas vem tematizando questões referentes aos campos da filosofia, das ciências sociais e do direito enquanto modo de projetar os ideais de democracia e justiça política, a partir de processos de interação e entendimento mútuo proposto por sua teoria.

O esgotamento da filosofia da consciência não se encerra a uma reflexão epistemológica concernente à filosofia teórica enquanto processos de validação do conhecimento no âmbito da racionalidade comunicativa, mas também anuncia uma teoria de sociedade, que busca tornar válido expressões de racionalidade (teórica e prática) que concorre para o que é público e democrático. Assim, Habermas nos apresenta um modelo de gestão democrática do conhecimento que é cultivado no âmbito das compreensões pré-teóricas que pretendem ser validadas na problematização de asserções numa comunidade de comunicação.

Habermas não é um autor que trabalha diretamente com o tema da educação, mas suas ideias sistematizadas na Teoria da Ação Comunicativa permitem um diálogo propositivo com uma área em que discursos, performances e projeções sociais são cotidianamente empenhadas. Enquanto, “guardião da razão”, a filosofia pode oferecer um encaminhamento epistemológico, ético e político às interações sociais que ocorrem entre os sujeitos de uma comunidade de comunicação.

A proposição habermasiana de reconstrução do conceito de razão é um importante indicativo para a revisão do papel da filosofia da educação. Também esta deve se voltar para o problema da racionalidade moderna e contribuir para o restabelecimento da unidade da razão e da manutenção do contexto do mundo da vida escolar como a instância privilegiada do entendimento comunicativo. Seu posto de indicadora de lugar, de definidora dos fins da educação e de fundamentadora dos princípios pedagógicos deve ceder lugar a uma função de crítica dos saberes, de guardião da racionalidade, de mediadora e de interprete dos diversos saberes e de provocadora de atitudes de responsabilidade moral e de justiça social. Sua nova tarefa deve ser terapêutica, pedagógica, procurando esclarecer as confusões por ela mesma causada quando produziu uma visão cética sobre

³³ Cf. “Técnica e Ciência como Ideologia” (1954); Mudança Estrutural da Esfera Pública (1964); “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico” (1966); e Teoria e Práxis: estudos filosóficos” (1971).

valores – princípios éticos e jurídicos – e quando absolutizou a ciência monológica como único modo de ser da racionalidade. (MÜHL, 2003, p.318).

Os alcances pedagógicos do pensamento habermasiano requerem a revisão do conceito de razão esclarecida a partir de uma compreensão pragmática da comunicação. A interação entre os sujeitos participantes de uma comunidade educacional é o que possibilita uma configuração dialógica do agir pedagógico.

Pela teoria da ação comunicativa, Habermas inaugura outra perspectiva e um novo modelo de racionalidade. A linguagem passa a ser entendida como instância de mediação e validação de processos epistemológicos e éticos. A reflexão filosófica contemporânea não pode mais se basear no modelo de um sujeito isolado que tem diante de si o mundo dos objetos e dos outros sujeitos: sujeitos cognitivos são sujeitos comunicativos. A evidência cognitiva do indivíduo perde seu *status* como última instância de decisão, pois ele sustenta a visão do conhecimento humano como um processo comunicativo: o sujeito cognitivo, enquanto sujeito falante, em cada ato de fala se relaciona reflexivamente (estritamente) com suas próprias ações linguísticas atuais e seus proferimentos (sentença performativa) e não apenas com o conteúdo da afirmação. O que é sempre dado, o que é pressuposto e reconhecido pelo sujeito cognitivo não são princípios e produções de uma consciência pura, mas produções, faculdades, competências, regras e sentenças provenientes de sujeitos inseridos numa comunidade de comunicação. “O acordo comunicacional proposto, que se mede pelo reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade, permite a formação de uma rede de interações sociais e contextos de mundo da vida” (MÜHL, 2003, p.297).

Assim, para além dos processos de significação e compreensão subjetiva, a dimensão da linguagem enquanto práxis social possibilita outra versão sobre o entendimento, segundo o qual os sujeitos que proferem atos de fala devem reconhecer racionalmente o melhor argumento, comprometendo-se performativamente, no cotidiano vivenciado, com os acordos estabelecidos no âmbito do discurso. Essa interpretação tem por escopo a seguinte concepção de Habermas:

[...] na posição performativa, diante de um pano de fundo de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, [os seres humanos] fazem

simultaneamente, uns para os outros, experiências comunicativas entre si. Compreendem o que o outro diz ou acha. Aprendem das informações e objeções dos oponentes e mostram, com ironia ou silêncio, suas conclusões sobre asserções paradoxais, influências, etc. A suposição de um mundo objetivo comum projeta um sistema de referentes mundanos possíveis e com isto torna logo possíveis intervenções no mundo e interpretações sobre algo no mundo. (HABERMAS, 2002, p.53).

Enquanto autor que não dispensa a racionalidade procedimental para compreender processos de validação do saber e do agir humanos, Habermas propõe regras que visam orientar de modo pragmático as inserções de atos de fala no contexto discursivo. A fim de que prevaleça o melhor argumento, o discurso deve respeitar as seguintes regras:

- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de discursos.
- (3.2) a) É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção.
 - b) É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no discurso.
 - c) É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.
- (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2). (HABERMAS, 1989, p.112).

Tais regras não necessárias porque os discursos são orientados a partir de diversos interesses, públicos e privados. Além disso, os atos de fala podem ser emitidos não somente para descrever fenomenologicamente um estado de coisa, mas para exercer a persuasão e a coerção de argumentos orientados à heteronomia e processos de dominação. Na tabela abaixo, temos acesso aos tipos de atos de fala descritos por Habermas (1987, p.420), em sua teoria da ação comunicativa:

QUADRO 4 – Tipos de atos de fala e suas performances

Elementos pragmáticos formais Tipos de Ação	Atos de fala característicos	Funções da linguagem	Orientação da ação	Atitudes básicas	Pretensões de validade	Relações com o mundo
Ação estratégica	Perlocuções, imperativos	Influência sobre um oponente	Orientada ao êxito	Objetivante	Eficácia	Mundo objetivo
Conversação	Constatativos	Exposição de estados de coisas	Orientada ao entendimento	Objetivante	Verdade	Mundo objetivo
Ação regulada por normas	Regulativos	Estabelecimento de relações interpessoais	Orientada ao entendimento	De conformidade com as normas	Retidão	Mundo social
Ação dramatúrgica	Expressivos	Apresentação de um mesmo	Orientada ao entendimento	Expressiva	Veracidade	Mundo subjetivo

Fonte: HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Trad. Manuel Jimenez Redondo. V. 1, 4. ed. Madrid: Taurus, 1987a, p.420.

O desenvolvimento dos sujeitos no processo de formação ocorre pela crescente autonomia em termos da independência com que o sujeito resolve os problemas. O sujeito autônomo e competente é aquele capaz de introduzir asserções no discurso e que reage à coerção da sociedade, opondo-se à heteronomia imposta pelo social. Para Habermas, a competência comunicativa requer que o sujeito socialmente competente atinja, cognitivamente, o estágio de pensamento hipotético-dedutivo (na acepção de Piaget, 1967³⁴); linguisticamente, o estágio da fala argumentativa; moralmente, o estágio pós-convencional (de acordo com Kohlberg,

³⁴ PIAGET, J. **Biologie et Connaissance**. Paris, 1967.

1981³⁵); e interativamente, a habilidade de assumir a perspectiva dos outros, examinando sua própria ação e interação à luz da reciprocidade de direitos e deveres (segundo Mead, 1934³⁶).

Os sujeitos competentes para a interação (tanto cognitiva, como linguística, moral e motivacional) são capazes de reconstruir as leis e ordenamentos através da busca argumentativa e processual da verdade, questionando o sistema de normas que vigora na sociedade. Trata-se de buscar novos princípios normativos para a ação individual e coletiva à base do melhor argumento e, conseqüentemente, reorganizar sua sociedade em bases justas e igualitárias.

Com isso, se apresentam as teorias que indicam processos de fundamentação da práxis educativa: I) o potencial do projeto moderno iluminista; II) a revisão dialética do iluminismo a partir da teoria crítica de Adorno; III) o potencial autocrítico da razão moderna nas ciências do espírito, tendo por escopo a filosofia hermenêutica de Gadamer; e IV) a revisão do projeto moderno por meio da teoria da ação comunicativa de Habermas. Tais expressões de racionalidade são confluentes e permitem servir de base para se estabelecer um diálogo produtivo entre os fundamentos da educação e a arte.

Assim, frente à pertinência desse diálogo e com base no processo de síntese dessas expressões de racionalidade, propomos como tese fundamental uma concepção hermenêutico-dialética de currículo. Os alcances dessa teoria devem levantar suspeita à qualquer discurso dogmático de currículo e almeja levantar bases críticas de compreensão à formação teórico-curricular da formação do professor de Artes Visuais.

³⁵ KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development*. Vol I, São Francisco, 1981.

³⁶ MEAD, G.H. *Mind, Self, Society*. Chicago, 1934.

CAPÍTULO III

A CONCEPÇÃO HERMENÊUTICO-DIALÉTICA DE CURRÍCULO

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 1998, p.96).

Os fundamentos teóricos apresentados, decodificados pela leitura estrutural de diferentes e confluentes expressões de racionalidade, oferecem os indicativos de um modo de compreender qual é a forma que um currículo pode ter, em vista de tornar sensíveis os ideais do projeto da modernidade mediante o trabalho docente.

Os estudos sistematizados e profundos sobre as teorias de currículo não possuem mais do que meio século, aproximadamente. Há muito por se afirmar enquanto proposição teórica e enquanto descrição histórica e fenomenológica do quadro conceitual que se delega à área. Não nos parece prudente qualquer suspensão precoce das proposições curriculares segundo suas narrativas e fins pedagógicos. Frente aos estudos e pesquisas sobre o currículo, que se orientam ao esgotamento das teorias, nos colocamos na posição de se rever o potencial crítico e comunicativo das energias modernas que buscam propor uma educação livre e emancipatória.

3.1 O Currículo como Formação Cultural Crítica

No âmbito da defesa de nossa tese com base nos pressupostos teóricos inicialmente apresentados, enquanto um processo lógico dedutivo, apresentam-se as categorias que nos permitem afirmar o pensamento moderno sobre a educação com base na racionalidade iluminista, posteriormente, orientado pelo pensamento dialético de Adorno. Verificar o potencial pedagógico de uma concepção de currículo a partir de categorias teórico-práticas iluministas e dialéticas possibilita afirmar, junto a outros intelectuais, como Habermas, que o projeto

moderno de formação humana não se esgotou, mas, tal como se apresenta nesta reflexão, trata-se agora apenas de rever a sua corrida - “*curriculum*”.

A possibilidade de vislumbrar o caminho da racionalidade moderna significa que se reconhece valores epistemológicos, éticos e estéticos que ainda tem o que afirmar por meio de programas e processos formativos. Pensar na educação e no conceito de currículo a partir da relação entre conceitos filosófico-educacionais e estéticos de Kant e de Adorno indica caminhos de construção da racionalidade moderna e de seu compromisso com a emancipação humana.

Por uma questão de orientação didático-metodológica, a presente reflexão apresenta uma leitura da teoria crítica e uma reflexão sobre currículo à luz do pensamento estético e dialético de Adorno (I); e a síntese desse pensamento contribui para a formação da concepção hermenêutico-dialética de currículo, estabelecendo a confluência entre as ideias de Gadamer e Habermas.

3.1.1 O Currículo à luz do pensamento dialético e estético da Teoria Crítica

Do mesmo modo que Kant, Adorno também não se dedica diretamente ao tema das teorias de currículo em si mesmas. Não é suficiente assumir uma postura crítica frente aos programas e planos pedagógicos de seu tempo. Portanto, é pela reflexão sobre a educação e sobre os processos de formação cultural numa perspectiva crítica e dialética que se configura uma reflexão pertinente ao tema do currículo. Indiretamente, ao favorecer um encaminhamento (*Scurrere*) pedagógico orientado às determinações históricas do projeto de razão iluminista, revisto dialeticamente, de antemão, faz-se, sem o atual entendimento, uma teoria de currículo.

Ora, assim como Kant, é por meio da reflexão estética que a formação cultural se configura como um projeto de educação emancipatória. Na primeira metade do século XX, Adorno, e seus colegas frankfurtianos constataam que a crise epistemológica e ética dos ideais iluministas não os autoriza a sobrevalorizar tal projeto, todavia trata-se de elaborar uma leitura crítica aos seus desvios de percurso na medida em que se vincula às relações de poder político e econômico, próprias da cultura do capital.

A partir da leitura de algumas categorias do pensamento de Karl Marx, como os conceitos de dialética, história, alienação e trabalho, Adorno faz um diagnóstico crítico do modo de produção e formação cultural da sociedade capitalista.

A indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamente. Para Adorno, a indústria cultural corresponde a continuidade histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz, a racionalização da linha de produção industrial — seja fordista, seja flexível — do terror e da morte. (DALBOSCO, 1996, p.117).

O modo de produção capitalista fez com que a obra de arte não se tornasse mais a expressão da racionalidade humana original e originária de uma consciência esclarecida. Daí a necessidade de uma leitura crítica das manifestações culturais propostas pela cultura do capital, de modo que é preciso verificar se suas intenções concorrem para privilegiar interesses privados de uma classe dominante burguesa.

Ora, se por meio da obra da arte, como já se refere Kant, não somente vislumbramos a intenção do autor, como somos capazes de tomar consciência de si mesmos, a arte submetida aos processos de manipulação econômica, reconhece a sua produção e expressividade apenas por aquilo que comporta utilidade, na lógica consumista do custo-benefício. Assim, a autorreflexão também ocorre pelas relações dessa mesma orientação, fazendo reconhecer a si mesmo e aos outros sujeitos, como objetos que podem render algum benefício.

Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. Ela havia empurrado a paranóia para os recantos obscuros da sociedade e da alma. Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo em que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil. O aspecto evolutivo do pensamento, e tudo o que é genético e intensivo nele, é esquecido e nivelado ao imediatamente presente, ao extensivo. A organização atual da vida não deixa espaço ao ego para tirar consequências espirituais. O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. (ADORNO, 1995, p.93).

A reificação significa tratar o mundo exterior como coisa (*res*). Motivado pela racionalidade instrumental, através da relação *meio-fim*, a cultura é transmitida apenas em função do que é útil, e a ciência só obtém seu reconhecimento mediante a positivação, mensuração e quantificação de seus resultados.

Enquanto orientação curricular, a pedagogia que se orienta pelos ditames da racionalidade instrumental visa determinar a validade somente daqueles saberes que rendem algum tipo de benefício positivado por seus resultados. Podemos afirmar que o próprio currículo reificado é meio de reificação e alienação de outras consciências, mediante a massificação de conteúdos escolares impostos pelo sistema educacional.

Nesse aspecto, a educação se reduz ao âmbito da instrução, e tampouco se preocupa com a formação cuja dimensão pedagógica exige dos sujeitos a capacidade de pensar de modo autônomo e livre.

Com o progresso do esclarecimento, só as obras de arte autênticas conseguiram escapar à mera imitação daquilo que, de um modo qualquer, já é. A antítese corrente da arte e da ciência, que as separa como domínios culturais, a fim de torná-las administráveis conjuntamente como domínios culturais, faz com que elas acabem por se confundirem como opostos exactos graças às suas próprias tendências. A ciência em sua interpretação neopositivista torna-se esteticismo, sistema de signos desligados, destituídos de toda intenção transcendendo o sistema: ela se torna aquele jogo que os matemáticos há muito orgulhosamente declararam assunto deles. A arte da copiabilidade integral, porém, entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista. De facto, ela retorna mais uma vez ao mundo, na duplicação ideológica, na reprodução dócil. A separação do signo e da imagem é inevitável. Contudo, se ela é, uma vez mais, hipostasiada numa atitude ao mesmo tempo inconsciente e autocomplacente, então cada um dos dois princípios isolados tende para a destruição da verdade. (ADORNO, 1995, p.11).

Nesse aspecto, as propostas curriculares pautadas nesses princípios se tornam instrumentos estratégicos para o obscurecimento, tornando os sujeitos inertes frente ao que acontece no mundo. A falta da capacidade de pensar gera, tal como Hannah Arendt (1999) também já afirmou, a banalização da barbárie e a falta de criticidade frente aos interesses do poder dominante. Nesses casos, aquilo que Adorno tanto chamou a atenção, incorre na possibilidade de novos declínios da civilização: “que Auschwitz não se repita!” (ADORNO, 1995, p.104). De outro modo, exemplo de recaída da humanidade é que se viu na sistemática organização de um

Estado, cuja proposta educacional só poderia propor um currículo de acordo com os ideais do nacional-socialismo, na Alemanha governada pelo *Führer*. Um currículo nazista é apenas mais um tipo, entre outros, de expressão pedagógica reificada para atender interesses privados de classes dominantes.

A educação emancipatória deve se opor a toda espécie de barbárie. Para Adorno, um projeto dialético dos ideais propostos pelo Iluminismo seria a via pela qual, a racionalidade instrumental orientada a fins privados de dominação pública, poderia, então, ser a alternativa frente ao cenário cultural vivido.

Inicialmente, constatar que o programa do Iluminismo era propor o desencantamento do mundo, livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores, e que tais metas foram transviadas por um programa alinhado aos interesses da cultura do capital, de dominação da técnica e de exploração da natureza, é o primeiro ponto para propor sua revisão de percurso. O problema central é que a instrumentalização das coisas, inclusive da educação e das obras de arte, torna-se também a instrumentalização dos indivíduos.

Entretanto, como também não se trata de resistir à cultura do capital estritamente pela orientação revolucionária das categorias marxianas, o programa da Teoria Crítica propõe a seguinte alternativa:

Desacreditadas essas possibilidades, Adorno e Horkheimer vão buscar a emancipação, no contexto da Dialética do Esclarecimento, em três elementos:

- a) na obra de arte autêntica;
 - b) no pensamento dialético e
 - c) na exigência clássica de o pensamento pensar o próprio pensamento.
- (DALBOSCO, 1996, p.116).

Assim, na perspectiva da Teoria Crítica, um currículo não pode somente ser um programa de investigação e análise social da cultura e da política, mas se tornar um novo projeto político na medida em que assume uma postura dialética e emancipatória. A unidade entre: (a) teoria e a prática; (b) homem e natureza; e (c) cultura e civilização, expressa sínteses necessárias para reavivar as energias utópicas modernas deturpadas e decadentes.

Todavia, destacamos o potencial que a obra de arte reserva ao programa de emancipação social, proposto por Adorno.

A obra de arte ainda tem em comum com a magia o fato de estabelecer um domínio próprio, fechado em si mesmo e arrebatado ao contexto da vida profana. Neste domínio imperam leis particulares. Assim como a primeira coisa que o feiticeiro fazia em sua cerimônia era delimitar em face do mundo ambiente o lugar onde as forças sagradas deviam atuar, assim também, com cada obra de arte, seu círculo fechado se destaca do real. É exatamente a renúncia a agir, pela qual a arte se separa da simpatia mágica, que fixa ainda mais profundamente a herança mágica. Esta renúncia coloca a imagem pura em oposição à realidade mesma, cujos elementos ela supera retendo-os (*aufhebt*) dentro de si. Pertence ao sentido da obra de arte, da aparência estética, ser aquilo em que se converteu, na magia do primitivo, o novo e terrível: a manifestação do todo no particular. Na obra de arte volta sempre a realizar-se a duplicação pela qual a coisa se manifestava como algo de espiritual, como exteriorização do mana. É isto que constitui sua aura. Enquanto expressão da totalidade, a arte reclama a dignidade do absoluto. (ADORNO, 1995, p.11).

A obra de arte autêntica não é o espelhamento do real ou a manifestação técnica e utilitarista de produtos que expressam prazer e alegria efêmera, mas é a manifestação do espírito humano em oferecer algum sentido para a sua vida (o todo no particular – dialética). A magia da arte é aquela capacidade de produzir a admiração, em que não cabe nenhum conceito, mas que se reflete como experiência única de encontro consigo mesmo. O que se retém é aquilo que a obra de arte enuncia e que se opõe à realidade, porque ela é realidade em si mesma, capaz de propor a consciência crítica e o pensamento emancipado socialmente.

Mais uma vez, o pensamento de Adorno inspira uma teoria de currículo que pensa as Artes Visuais como um processo de formação crítica emancipatória e que, para isso, visa o reconhecimento da obra de arte autêntica, produção artística que é manifestação original e originária da cultura e do pensamento crítico. Não se trata de um programa de instrução técnica e instrumental (como por vezes se vê em algumas iniciativas de formação de professores de Artes Visuais).

No contexto das Artes Visuais, a técnica tem o seu papel: mediar a manifestação do espírito humano (*como?*) para transmitir conceitos (*o que?*) visando a emancipação social (*para que?*). O professor de Artes Visuais precisa ensinar o seu aluno a pensar artisticamente por meio daquilo que comporta a obra de arte autêntica: a capacidade de pensar e reter em si (sentido particular) o mínimo daquilo que a obra comporta (totalidade). Entretanto, é pela sensibilização (estética) e possíveis revisões curriculares (trajetórias; cursos) da formação desse professor que a área das Artes Visuais tem o seu valor reconhecido por aquilo que pode propor enquanto valor estético e valor político.

3.2 O currículo hermenêutico

Na perspectiva da hermenêutica gadameriana verificou-se o potencial pedagógico desse referencial teórico. Nesse aspecto, apresentar uma concepção hermenêutica de currículo significa determinar o nível das relações e dos processos pedagógicos. Ora, num mundo plural, marcado por diferentes orientações epistemológicas e axiológicas, em que, por vezes, a técnica e a objetividade reduz a capacidade de crítica e criação do espírito humano à racionalidade instrumental, se faz imperativo a revisão de processos formativos e, conseqüentemente, de orientações curriculares.

O reconhecimento do valor dos juízos estéticos, mediante a orientação ontológica da hermenêutica reabilita a arte como autêntica experiência da verdade (CARCHIA; D'ANGELO, 2009, p.175). Tal orientação compreende o currículo como um documento formativo que permite objetivar conhecimentos e saberes a partir de um olhar estético, fazendo reconhecer a verdade pelas manifestações subjetivas motivadas pela linguagem dos seus sujeitos. Nesses termos, a sala de aula se faz um círculo hermenêutico, cujos sujeitos, professores e alunos, significam seus pensamentos pelas vivências estéticas que determinam seu próprio modo de ser no mundo.

Posteriormente, Gadamer demonstra que a compreensão estética pode desempenhar a função de modelo no conhecimento extrametódico da verdade que reina em todas as ciências do espírito: a linguagem da obra de arte é caracterizada pelo fato de cada obra de arte conseguir concentrar em si mesma e exprimir aquele caráter simbólico que, do ponto de vista hermenêutico, pertence a todos os entes. Na experiência estético-hermenêutica, a verdade transcende o dualismo sujeito-objeto, tal como o “jogo” envolve e transcende cada um dos jogadores. Por isso, cada encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento não concluído, e é ele próprio uma parte desse mesmo acontecimento, sujeito a constantes atualizações. (CARCHIA; D'ANGELO, 2009, p.175).

No sentido de orientar a reflexão sobre uma concepção hermenêutica de currículo, apresenta-se três categorias que justificam tal iniciativa, a partir do alcance pedagógico do pensamento de Gadamer: (I) compreensão; (II) formação estética; e (III) a vivência estética. Sem reduzir o horizonte de interpretação da hermenêutica gadameriana nesse momento visa a relação entre o currículo e tais categorias é o que nesse momento visa fundamentar uma concepção de currículo.

3.2.1 O Currículo como experiência hermenêutica da compreensão

A possibilidade da compreensão fundamenta toda a filosofia hermenêutica de Gadamer. Não se trata da matéria compreendida, mas das condições formais que determinam todo o modo de compreender. Nisso reside sua universalidade. A compreensão é uma operação do espírito que visa oferecer sentido às experiências dos sujeitos no seu modo de ser em relação ao mundo que se manifesta.

O significado objetivado pela linguagem é o substrato da compreensão. A linguagem expressa a finitude das experiências subjetivas e possibilita a ressignificação de suas próprias representações na medida em que se reconhece, como um acontecimento, aquilo que requer a ampliação do horizonte interpretativo.

A universalidade ontológica da compreensão permite reconhecer aquilo que acontece para além de todo querer e fazer e busca fazer a mediação entre a historicidade e a atualidade.

O próprio conceito do todo só pode ser compreendido relativamente. A totalidade de sentido que se deve compreender na história ou na tradição jamais se refere ao sentido do todo na história. [...] A finitude do próprio compreender é o modo no qual a realidade, a resistência, o absurdo e o incompreensível alcançam validade. Quem levou a sério essa finitude deve levar a sério também a realidade da história. (GADAMER, 2003, p.22).

Nessa linha de pensamento, o currículo valoriza a experiência de mundo de cada sujeito da comunidade educativa. No círculo hermenêutico, o aluno é reconhecido pela sua capacidade de interagir consigo mesmo e com os demais ao manifestar pela linguagem o produto de sua consciência histórico-efetual. A consciência da tensão entre as suas próprias pretensões e a realidade na qual se encontra é o que, pelo sentido factível, pode motivá-lo a buscar ampliar seus horizontes e ousar novas significações.

Nesse aspecto, um currículo que valoriza a compreensão não é um currículo orientado à capacidade e à precisão da racionalidade técnica, mas reconhece o valor do espírito humano capaz de criativamente fazer uma experiência de mundo. Assim, não há verdade última do conhecimento, mas a disposição da

consciência em proceder historicamente na medida em que criativamente oferece novos sentidos e significados aos acontecimentos.

Compreender tais representações da consciência de modo pedagógico, por meio do currículo, não deixa de ser uma experiência hermenêutica, tornando-a um acontecimento (modo de ser do educador e do educando). No âmbito da racionalidade moderna, torna-se possível oferecer o sentido do universal ao particular e a ressignificação do particular pelo universal.

Além disso, tal postura curricular reconhece a pluralidade das experiências subjetivas mediante a expressão de suas diferenças. O exercício da compreensão requer mediação e linguagem enquanto atitude objetivamente e encaminhamentos pedagógicos necessários àquilo que requer ressignificações. Nisso reside o conceito de formação.

3.2.2 O Currículo e a esteticidade da formação

O conceito de formação (*Bildung*), como vimos, expressa um movimento de humanização do próprio espírito humano. Trata-se de uma elevação do espírito enquanto tarefa tipicamente humana. Nesse processo de formação, o alheamento é uma postura fundamental para que o indivíduo possa se reconhecer propriamente naquilo que lhe é estranho. “Reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro” (GADAMER, 2003, p.50).

Enquanto postura curricular, a formação não se encerra às questões do procedimento ou do comportamento, mas reconhece o movimento do ser enquanto disposição de receptividade do diferente, manter-se aberto para o diferente e no ultrapassar a si mesmo e alcançar a universalidade.

O currículo enquanto expressão de racionalidade formativa reúne em si toda uma concepção de movimento e de produção dos sujeitos em interação. Nesse aspecto, o currículo é imagem e cria (ou reproduz) imagens e se torna originário de novos horizontes e criações do espírito humano.

Assim, o currículo não se reduz ao elenco de conteúdos programáticos destinados à instrução, mas alcança universalidade enquanto processo de

humanização no reconhecimento de si, na história. A apropriação de conhecimentos não somente revela a competência técnica em relação ao mundo, mas designa o sentido humano do desvelamento de si no mundo.

O cultivo desse processo marca interiormente o espírito humano, determinando seu caráter e suas cosmovisões. Por isso, a compreensão hermenêutica do conceito de formação torna-se tão significativo para compor uma teoria de currículo. A educação busca a humanização da própria espécie (Kant) e não a artificialização de si por meio da técnica. Logo, é por meio da formação da consciência histórica e estética que se tem a possibilidade de se fazer tocar frente aos acontecimentos. Daí o potencial de uma concepção hermenêutica de currículo:

No fundo, formação não pode ser um objetivo, não pode ser desejada, a não ser na temática reflexiva do educador.) É justamente nisso que o conceito de formação supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes, do qual deriva. O cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo dado, de modo que seu exercício e cultivo são um mero meio para o fim. Assim, o material de ensino de um material de linguagem é um meio e não um fim. Sua apropriação serve apenas para o domínio da linguagem. Na formação, ao contrário, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila integra-se nele. Mas na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da 'conservação' o que importa para as ciências do espírito. (GADAMER, 2003, p.47).

A concepção hermenêutica do currículo é um projeto de formação centrado no ser humano. Trata-se de reconhecer as experiências humanas enquanto expressão de sensações, gostos, anseios, sonhos e utopias. Por isso, configura-se como expressão histórica e estética e se faz uma alternativa criativa frente aos enquadramentos e adestramentos das normas e hábitos pela racionalidade pedagógico-instrumental.

3.2.3 O currículo como vivência estética

O termo vivência somente ganhou uma função conceitual nos últimos dois séculos, a partir do movimento do romantismo alemão (Schleiermacher, Hegel e Schiller³⁷). Tal movimento valorizou as “vivências” (da consciência) contra a

³⁷ Cf.: GADAMER, 2003, p.104ss

mecanização da vida exercida pelas concepções positivista, liberal, funcionalista e utilitarista da sociedade intelectual moderna.

A vivência estabelece uma conexão produtiva e determinadora da vida. Desse modo, se reconhece a vida (conceito metafísico) por meio das vivências (conceito não-metafísico), tal como ao se apresentar uma biografia se reconhece o autor pelas suas obras.

Gadamer fundamenta o conceito de vivência estética a partir de Dilthey e Husserl: o primeiro compreende o conceito de vivência à produtividade da vida. Daí sua função teleológica, ao propor uma unidade de sentido das objetivações da vida. A unidade do real dado é o que expressa o sentido das diferentes vivências. O segundo, Husserl, configura o conceito de vivência às manifestações da consciência cuja intenção é expressão de sentido da vida objetivada. A intencionalidade da consciência determina o modo de ser da consciência.

Vemos assim que tanto Dilthey como em Husserl, na filosofia da vida e na fenomenologia, o conceito de vivência se mostra, de início como um conceito puramente epistemológico. Ambos pretendem dar-lhe um significado teleológico, mas não o determinam conceitualmente. O fato de ser a vida que se manifesta na vivência significa simplesmente que é a última instância a que podemos retroceder. A história da palavra forneceu uma certa legitimação a essa cunhagem conceitual baseada em sua produção. (GADAMER, 2003, p.112).

Nesses termos, do ponto de vista epistemológico, compreender o currículo como oportunidade de vivências significa tornar as intencionalidades da consciência objetivas e produtivas. A significação de todo o processo formativo ocorre pelas vivências do espírito orientado à significação do conhecimento na vida. O currículo deve estabelecer um vínculo interno entre as vivências e o conhecimento. A unidade que compõe o real dado e o conhecido se tornará significativo apenas na medida em que se traduzir em vivência intencional da consciência, e assim, se tornará vida produtiva.

Contudo, a filosofia hermenêutica de Gadamer apresenta o conceito de vivência estética, cuja determinação da obra de arte, julgamos procedente a uma concepção de currículo, visto que a experiência estética representa a forma de ser na vivência.

Nesse aspecto, a concepção de currículo se torna uma arte vivencial tornando-se determinação de toda expressão simbólica da vida.

As dimensões do conceito de arte vivencial somente se tornam conscientes quando deixa de ser autoevidente que uma obra de arte represente uma transposição de vivências e quando já não é autoevidente que essa transposição se deve à vivência de uma inspiração genial que, com a segurança de um sonâmbulo, cria a obra de arte que, por sua vez, converter-se-á numa vivência para aquele que a recebe. (GADAMER, 2003, p. 117).

A experiência da obra de arte pode ser entendida como uma vivência estética que inspira a produtividade da consciência num processo de formação desinteressado e inspirador da criação do espírito humano, remontando significações sobre si mesmo e sobre o factível. Esse é o encaminhamento dessa concepção de currículo que responde ao problema da verdade do conhecimento enquanto significação de vivências subjetivas que se dão na compreensão de abertura do ser. Trata-se de compreender melhor qual é a concepção de verdade que nos vem ao encontro ali (GADAMER, 2003, p. 153).

Portanto, a filosofia hermenêutica de Gadamer orienta uma atitude de abertura e diálogo a todos os participantes de uma comunidade de formação. O potencial pedagógico da hermenêutica no campo do currículo, da didática, das particulares metodologias de ensino, e até no campo da gestão e das políticas educacionais indica que tal compreensão não se esgota na presente reflexão. Frente ao contexto plural que nos encontramos, a hermenêutica indica uma postura autorreflexiva, subjacente à atuação emancipatória dos envolvidos no processo educativo.

3.3 O Currículo como racionalidade comunicativa

É muito importante destacar que uma teoria de currículo reserva toda uma atenção à epistemologia e aos processos cognitivos decorrentes de uma concepção de conhecimento. Relacionar currículo à noção de conhecimento significa estabelecer um sentido intencional e teleológico ao processo formativo. É isso que torna a educação uma ação pedagógica formal.

Portanto, o currículo é um documento de identidade formativo. Tal é a concepção epistemológica do currículo, tal será o tipo de sujeito cognitivo e prático formado. Não obstante, o currículo também pode ser entendido como um instrumento

de poder, cujos desdobramentos políticos sugerem o tipo desejável de formação de uma sociedade.

Na linha do pensamento de Habermas, amplia-se o alcance às discussões sobre a orientação curricular dos processos formativos, especialmente no contexto da formação superior em que se espera o amadurecimento dos discursos e o desempenho dos consensos. Dados os desdobramentos da teoria da ação comunicativa, a teoria de currículo pode se orientar por duas esferas de racionalidade: a teórica, no campo da epistemologia; e a prática, no campo da ética e da política. No entanto, tal encaminhamento pretende apenas tornar didática a presente reflexão, visto a confluência e a complementaridade desse sistema de pensamento.

3.3.1 Currículo e Epistemologia

A base ontológica que se torna proposta de todo o pensamento com pretensão de validez é a práxis da vida partilhada intersubjetivamente pelo *medium* da linguagem. Portanto, o currículo que se orienta pela perspectiva da racionalidade comunicativa preocupa-se em fundar discursos, construir conhecimentos e validar experiências subjetivas a partir do contexto de mundo da vida em que estão inseridos os sujeitos de uma comunidade educativa.

Os atos de fala são fundamentais para reconhecer os alcances da competência cognitiva dos sujeitos. Somente pela objetivação do pensamento na linguagem é que se pode reconhecer racionalmente a validade dos argumentos que surgem de um contexto social institucionalizado. Nesses termos, o currículo é entendido como um discurso, cuja pretensão de validez requer a complacência de seus concernidos segundo os interesses que lhes são viáveis dos pontos de vista pedagógico e social.

Para além da filosofia hermenêutica de Gadamer, que reduz o conceito de mundo da vida às vivências da consciência, Habermas afirma que o mundo da vida pode ser compreendido a partir de três esferas. Isso está exposto no seguinte quadro:

QUADRO 5 – Representações do Mundo da Vida segundo Habermas

Representações do mundo	Componentes simbolicamente estruturados	Plexos funcionais relacionados ao sujeito
Objetivo	Cultura	Reprodução cultural
Social	Sociedade	Socialização
Subjetivo	Personalidade	Individuação

Fonte: PIZZI, J. **O conteúdo moral do agir comunicativo**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2005, p.169.

O mundo da vida objetivo é estruturado simbolicamente pela cultura enquanto saberes, conhecimentos e tecnologias que são reproduzidos e difundidos por sobre as fronteiras de coletividades e comunidades.

O mundo da vida social diz respeito à compreensão de ordem legítimas através das quais os participantes de uma comunidade de comunicação regulam sua pertença aos grupos sociais.

O mundo da vida subjetivo é aquele que estrutura simbolicamente a personalidade e que permite o reconhecimento de si por processos de individuação (autonomia), oferecendo sentido, diferenciação e identidade pessoal nas relações com o outro por meio de interações comunicativas:

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo. Aquilo que brota das fontes do pano de fundo do mundo da vida e desemboca no agir comunicativo, que corre através das comportas da tematização e que torna possível o domínio de situações, constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa. [...]. A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade. (HABERMAS, 2002, p. 96).

O currículo que se orienta pelos plexos funcionais do mundo da vida, partilhado comunicativamente, tem como pano de fundo o compromisso com aquele tipo de saber que concorre para o que é reflexo do interesse público situado historicamente. Os conhecimentos reconhecidos como relevantes à formação dos sujeitos não podem ser impostos a partir da orientação epistemológica conduzida em primeira pessoa (eu penso), mas precisam ser validados no âmbito pedagógico de uma comunidade de comunicação. Por isso, válidos não são os saberes pré-teóricos impostos dogmaticamente por um sujeito que julga ter poder para determinar a verdade. Ao contrário, a motivação de todos os concernidos ao currículo em partilhar suas experiências de nível pré-teórico do saber é que resulta no reconhecimento dos argumentos e saberes mais razoáveis à compreensão e ao entendimento mútuo.

Nesse aspecto, o currículo se torna a expressão da gestão democrática do conhecimento que, enquanto construção coletiva, aspira validade e relativa universalidade. O contexto histórico e factível, em que se operam discursos e são remontadas expectativas, não reduz o conhecimento à expressão de verdade última, mesmos os saberes que, pelo currículo, alcançaram o nível teórico desejável.

Na medida em que o saber se justifica por um processo de aprendizado que supera os velhos erros, mas não protege dos novos, cada estado de saber atual permanece relativo à melhor situação epistêmica possível. Mesmo o acordo alcançado por meio de uma justificação “construtiva” e que provisoriamente conclui um discurso de modo convincente resulta num saber do qual os envolvidos, em seu papel de participantes da argumentação, podem saber que ele é falível e perfectível. Os atores que chegam a um bom termo com o mundo nutrem-se de suas certezas de ação, mas, para os sujeitos que, na moldura dos discursos, se certificam reflexivamente de seu saber, a verdade e a falibilidade de um enunciado são os dois lados da mesma moeda. (HABERMAS, 2004, p. 52).

As instâncias colegiadas legitimamente reconhecidas das instituições de educação superior devem motivar constantemente o debate sobre o currículo frente às suas pretensões epistemológicas, no sentido de não somente se abrir aos novos saberes, mas para descobrir nos velhos erros, a renovação crítica do que ainda não havia sido visto e do que ainda encontra-se oculto.

3.3.2 O Currículo e a Ética do Discurso

Do ponto de vista da racionalidade prática, a teoria da ação comunicativa amplia seus alcances e se torna uma fonte de inspiração de ações críticas, emancipatórias e transformadoras. Contra todo tipo de unilateralidade das ações sociais expressas por uma comunicação distorcida e alienante, a serviço de interesses privados, Habermas defende que a via social requer normas legitimadas no âmbito da publicização de discursos e expectativas.

Ora, como a formação requer uma ação pedagógica preocupada com os processos de moralização dos sujeitos, o currículo também precisa se ocupar com o tipo de racionalidade prática que deseja formar. Assim, não se trata de impor normas e exercer coação mediante comportamentos desejáveis, mas de lançar mão de justificativas razoáveis para agir de modo correto e ético.

Se os participantes da interação chegam ou não a um acordo é algo que se avalia em cada caso pelas tomadas de posição por sim/não, com as quais um destinatário aceita ou rejeita as pretensões de validade erguidas pelo falante. Numa atitude orientada para o entendimento mútuo, o falante ergue com todo proferimento inteligível a seguintes pretensões:

Que o enunciado formulado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas);

Que o ato de fala é correto relativamente a um contexto normativo existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza, é ele próprio legítimo);

Que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida.

Quem rejeita uma oferta inteligível de ato de fala contesta a validade do proferimento sob pelo menos um desses três aspectos da *verdade*, da *correção* e da *sinceridade*. (HABERMAS, 2003, p. 167-8).

De modo procedimental é que o currículo se configura como um documento formativo. Trata-se de remontar expectativas em torno de discursos que, processualmente se tornam maduros e razoáveis, logo, críticos e emancipatórios. Não se trata de criar um currículo de modo solipsista, a partir do pensamento teórico-prático de um sujeito isolado e autossuficiente, mas de promover a dinâmica do encontro e do debate prospectivo.

Logo, o procedimento crítico e emancipatório do currículo se torna não somente uma medida pedagógica relevante à formação humana, mas, sobretudo inspira a formulação de uma teoria de sociedade que tem por meta a construção daquilo que é chamado Estado Democrático de Direito.

Frente às alusões da Teoria da Ação Comunicativa, o currículo, enquanto produção democrática, visa formar os sujeitos morais para assumirem uma performance política e social à serviço dos interesses da esfera pública. Um currículo preocupado com a formação da esfera pública esclarecida criticamente e emancipada socialmente é o caminho pelo qual os sujeitos são capazes de reivindicar direitos e participar de decisões políticas que afetam diretamente a sociedade.

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões enfaixadas em temas específicos. [...] A esfera pública constitui principalmente uma estrutura comunicacional do agir orientado pelo entendimento, a qual tem a ver com o espaço social gerado no agir comunicativo, não com as funções nem com os conteúdos da comunicação cotidiana. (HABERMAS, 2003, p.92).

Portanto, o currículo tem por objetivo, desde a sua composição, possibilitar a tomada de posição de seus interlocutores. Por isso que, nesse aspecto, o currículo enquanto racionalidade comunicativa torna-se um instrumento político de questionamento do poder instituído. Ensinar os jovens a se posicionarem de modo competente, crítico é a meta de toda a educação emancipatória.

A revisão da racionalidade teórica e prática do currículo são os passos necessários para superar toda a iniciativa instrumental tecnicista e utilitarista do conhecimento. Nesse sentido, o debate e o diálogo produtivo sobre seus fundamentos torna-se a medida recomendável para não somente impor outra narrativa, mas para relacionar o currículo aos saberes teóricos e práticos legitimados publicamente.

Como poderíamos invocar uma síntese entre aspectos ressaltados dos pensamentos filosóficos de diferentes expressões de racionalidade, suas respectivas implicações unívocas de um conceito complementar e coerente resultante do que chamamos de concepção hermenêutico-dialética de currículo?

Frente aos conteúdos programáticos expostos no pensamento moderno desses filósofos, na perspectiva de uma fundamentação teórica hermenêutico-dialética, o currículo é um estratégico instrumento pedagógico e político de formação humana, construído comunicativa e democraticamente com

base nas vivências estéticas e na compreensão partilhada dos sujeitos sobre a práxis da vida.

Assim, se entende também que formação do professor de Artes Visuais requer um processo de revisão e atualização de sua base teórico-curricular. Trata-se de verificar qual é o papel do ensino de Artes Visuais na construção de uma sociedade inspirada pela concepção hermenêutico-dialética do currículo.

3.4 O Currículo na Formação de Professores de Artes Visuais

A formação dos professores é a iniciativa indispensável à construção de uma sociedade. É pelo trabalho dos educadores que a cultura se forma e um tipo de mentalidade se reflete na vida das pessoas. Para “professar o ato de educar”, o educador precisa acessar todo o legado histórico de conhecimentos que foram produzidos, a fim de que as futuras gerações possam progredir em relação às vivências presentes.

No caso do professor de Artes Visuais, o saber adquirido leva em conta o conhecimento crítico de todo o pensamento visual e a produção da cultura em suas diferentes linguagens artísticas.

Os cursos de graduação em Artes Visuais, segundo a proposta sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais, da SESu/MEC, “devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o Ensino das Artes Visuais” e na formação deve “o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual. (Parecer MEC/CNE n. 280, de 06/12/2007).

Nota-se bem que o conteúdo exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Artes Visuais vai ao encontro de princípios e fins normativos contemplados pela Constituição Federal do Brasil, de 1998 e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996); ou seja, tal como descreve o sociólogo Althusser (2007), a escola, assim como as instituições educacionais, são aparelhos ideológicos regulados pelo Estado.

Quando não se trata de um Estado tirano e ditatorial (de esquerda ou de direita), mas se configura por meio de representações de poder político baseado na democracia e no bem público (o Estado Democrático de Direito), tal ideologização

institucional pode garantir a formação de sujeitos que buscam legitimamente estabelecer relações humanas de solidariedade.

No Brasil, talvez ainda estejamos a caminho de tornar exequível aquilo que de modo avançado se apresenta por suas leis: a igualdade como princípio, o respeito e a convivência com as diferenças e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, sociais e políticas; a tolerância; a liberdade de expressão, ou seja, tudo o que corresponde às formas democráticas de vida.

No campo das Artes Visuais, frente às múltiplas formas de expressão artística e cultural que apresentam visões de ser humano e de mundo tão variadas, conviver de modo integrado à liberdade de expressão e à democratização da Arte representa o melhor modo de propor um projeto formativo capaz de promover e emancipar os indivíduos. Assim, a educação pela arte se torna meio de produção e compreensão de relações sociais vitais, a fim de promover a cidadania e gerar novos olhares sobre a realidade.

Como o ensino das Artes Visuais tem a responsabilidade de formar sujeitos que possam viver plenamente a democracia, de modo crítico, emancipado e livre, urge (re)pensar os processos de formação de professores em vista desses fins (que remontam ao projeto da racionalidade moderna iluminista). A discussão sobre os processos de formação de professores tem no tema “currículo” a sua forma nuclear. Logo, cabe propor uma discussão que leva em conta dois momentos temáticos complementares: (3.1) A relação entre matéria e forma do currículo em Artes Visuais, propondo a superação de paradigmas questionáveis em relação à racionalidade da arte; e (3.2) O currículo hermenêutico crítico na formação de professores de Artes Visuais, com a finalidade de inspirar novas reflexões sobre os fins de seu ensino.

Com base nos fundamentos teórico-curriculares apresentados nos capítulos precedentes, trata-se, no momento, de sugerir alcances e possibilidades de objetivação dessas ideias no campo da formação de professores de Artes Visuais.

3.4.1 A relação entre matéria e forma do currículo em Artes Visuais

A formação de professores em geral tem se apresentado, cada vez mais, em processo metódico de instrução técnica. A pergunta sobre “o que e como

ensinar?”, tem se sobreposto às perguntas “por que ou para que educar?” Pelo recuo das teorias sistematizadas nos estudos dos fundamentos críticos da educação, os referenciais metodológicos e didáticos têm dado a tônica tecnicista, pragmática e utilitarista da formação técnica e acadêmica dos futuros docentes.

Tal é o recuo das teorias, tal é a redução da capacidade de pensar e refletir criticamente o processo de formação profissional

Uma das marcantes tendências mundiais é a re-configuração do sistema de ensino superior, a qual, embora assuma feições específicas em cada país, parece seguir a diretriz geral de encurtar cada vez mais a ideia de formação humana, flexibilizando o ensino, para formar num curto espaço de tempo e com investimentos financeiros menores, profissionais para o mercado de trabalho. De todas estas transformações, uma das mais expressivas é a que está ocorrendo nas universidades europeias a partir da Declaração de Bolonha. (DALBOSCO, 2009, p.1).

Os interesses do mercado de trabalho buscam operadores do ensino brevemente titulados para a (re)produção de técnicas e saberes úteis à cultura do capital e do descartável. O nível de racionalidade técnica e instrumental visa fazer com que os educadores eduquem e sejam educados pela lógica da relação custo-benefício, com o mínimo de tempo e esforços. É o que ocorre não somente nas políticas de formação de professores, mas em toda a política pública de ensino superior, por meio do produtivismo acadêmico.

Essa é a marca que o positivismo e o tecnicismo delegam à educação: pelo positivismo, a redução das ciências do espírito pela relação de calculabilidade, quantificação e mensuração dos objetos conhecidos; pelo tecnicismo, temos o “saber fazer” como orientação técnica e produtivista que deve ser valorizada em vista dos alcances e de suas implicações na sociedade tecnocrática.

O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão de obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente. [...] esta rede é mantida apenas nos limites de sua sobrevivência, economicamente controlada e politicamente vigiada. (SEVERINO, 1986, p.92).

No campo das Artes Visuais, o positivismo e o tecnicismo, tendências complementares entre si, concorrem para reduzir o valor da produção e do ensino à linearidade e ao rigorismo técnico da obra de arte. São válidas somente as

manifestações artísticas que atendam a critérios pré-estabelecidos de linha, ponto, forma, cor, textura..., e que se enquadram na produção objetiva do real (vivo ou morto) em suas múltiplas linguagens.

Nesse sentido, a formação do professor e Artes Visuais se orienta à aquisição de habilidades e técnicas enquanto forma determinante do valor da arte em si mesma. E desse modo, são os laboratórios de produção artística e de ensino que suplantam a possibilidade de criação, reflexão e crítica da arte.

Trata-se de um modelo de “(de)formação” docente que é dinâmico e se renova em seus discursos toda vez que se requer a manipulação da consciência por meio da produção alienante e a-política da indústria cultural.

O problema de reduzir a formação do professor à competência técnica do produzir e do ensinar a arte é que, por consequência, também se reduz sua capacidade de pensar e de fazer pensar. Os prejuízos dessa postura resultam (como já resultou) em guerras, destruição, injustiças, ameaças para própria espécie humana, como se verifica e se toma por escopo nas reflexões de Adorno, em “*Educação após Auschwitz*” (1969) e de Hannah Arendt, em “*Eichmann em Jerusalém: relatos sobre a banalidade do mal*” (1963).

De outra maneira, a formação do professor orientada pela capacidade crítica, emancipatória e autônoma de construção do conhecimento, pela produção de uma autêntica obra de arte e pelo ensino prospectivo política e socialmente, tem melhores chances de efetivação ao propor um diálogo aberto entre seus concernidos.

Entretanto, frente à pluralidade de concepções pedagógicas e interesses sociais, culturais e políticos é preciso considerar que não é fácil estabelecer consensos em projetos pedagógicos e propostas curriculares. Daí a resistência dos responsáveis pela formação em se disporem ao debate e apresentar seus argumentos publicamente. Em geral, a adoção de um currículo se reduz à esquematização de uma grade de disciplinas ou à uma escolha aleatória daquilo que poderia chamar de um “cardápio epistemológico”. Há, ainda, aqueles que, observando a importância do currículo para a formação de professores e a construção de um tipo desejável de sociedade, impõem a própria orientação epistemológica e ético-política de currículo.

No entanto, é pelo reconhecimento da relação entre matéria e forma do currículo que se pode alcançar uma saída satisfatória às exigências e às diferentes expectativas de currículo.

Desde a Antiguidade grega, sobretudo com Platão e Aristóteles, é que se discute a natureza da relação entre matéria e forma na construção do conhecimento. No Século XVIII, com Kant, essa discussão ganha contornos relevantes para as diferentes ciências.

Na representação dos sentidos, porém, à em primeiro lugar algo a que poderíamos chamar matéria, a saber, a sensação, e, além disso, algo que se pode denominar forma, a saber, a configuração [*species*] dos sensíveis, que surge na medida em que o múltiplo [*varia*] que afeta os sentidos é coordenado por certa lei natural do ânimo [*animi*]. Ademais, assim como a sensação, que constitui a matéria da representação dos sentidos [*sensualis*], certamente denuncia a presença de algo sensível, mas no tocante à qualidade depende da natureza do sujeito, na medida em que ele é modificável por esse objeto; assim também a forma dessa mesma representação sem dúvida atesta certa referência ou relação ao que é sentido, contudo não é propriamente um esboço ou algum esquema do objeto, mas nada senão certa lei insita à mente para coordenar entre si o que é sentido a partir da presença do objeto. (KANT, 2005, p.237-8).³⁸

Assim, torna-se necessária a forma, enquanto estrutura lógica do pensamento para regular, pelos seus critérios reconhecidos, o que deve ser ajuizado no conteúdo dos estímulos sensoriais, isto é, aquilo que se tornou a matéria do pensamento. A forma define o entorno da matéria do pensamento de acordo com seus interesses e finalidades.

Na forma do currículo, consistem todos os princípios, métodos e fins que determinam sua matéria, ou seja, o conhecimento construído e ensinado. A relação entre matéria e forma determina o tipo de expressão de racionalidade do currículo, pois, regula o processo formativo segundo seus valores e seus modos de pensar e agir.

Nas Artes Visuais, o currículo tanto pode se fechar a uma orientação epistemológica, ética e estética restrita, em detrimento de todas as outras escolas e correntes de pensamento divergentes, como também pode estar aberto ao diálogo

³⁸ Cf. também: [para poder decidir sobre essa importante questão (o que é a verdade), devemos bem distinguir o que, em nosso conhecimento, pertence à matéria – remete, pois, ao objeto – e o que pertence apenas à forma e se refere àquela condição sem àquela um conhecimento não seria, em geral, de modo algum conhecimento.] In: KANT, 2002a, p.103.

com a pluralidade de concepções pedagógicas e artísticas a partir da clareza da relação entre matéria e forma do currículo em relação a todo o processo formativo.

Toda manifestação cultural pode ser reconhecida como matéria ou conteúdo artístico e estético suscetível à formação: desde a arte clássica antiga até as mais recentes produções artísticas pós-modernas e tecnológicas. Entretanto, no campo da forma, tal conteúdo ganha *status* formativo e, nesses termos, há a possibilidade de questionar, criticar, filtrar, verificar intenções, validar princípios e fins e, desse modo, fazer com que, pela forma, o currículo gere formação.

Nesses termos, o currículo hermenêutico-dialético pode oferecer uma contribuição significativa à formação do professor de Artes Visuais, visto que, da perspectiva de sua forma, apresenta condições razoáveis para acessar, refletir e produzir criticamente as mais diversas expressões artísticas e culturais (matéria).

3.4.2 O Currículo Hermenêutico-Dialético na formação do professor de Artes Visuais

A orientação hermenêutico-dialética do currículo, por ser uma proposta que, do ponto de vista dialógico, preocupa-se com a formação humana e os processos de formação social, infere-se que, também, pelo ensino de Artes Visuais, se ampliam os alcances de sua efetivação. Logo, dedutivamente, o currículo hermenêutico-dialético se baseia em princípios e ideias universais que se tornam exequíveis em torno de contextos particulares, tal como a área do ensino de Artes Visuais.

Nesse aspecto, ampliar o processo de formação sobre os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação se faz condição necessária para que se compreendam os fins de toda formação artística e cultural significativa à competência técnica estrita. Por isso, é a teoria, enquanto modo de pensar, que pode determinar a técnica, enquanto modo de fazer, e não é a técnica quem determina teoria, de modo utilitarista e superficial.

Para reconhecer e melhorar a compreensão que temos sobre a arte e sua história, bem como sobre as influências culturais aí presentes, é necessário assumirmos uma disposição atenta e um gradativo aprofundamento dos conhecimentos sobre as práticas artísticas. É preciso perceber e analisar de que maneira as interrelações artísticas e estéticas vem ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade. Além disso, é preciso verificar

como tais relações culturais mobilizam valores concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais. [...] Essa consciência pode nos ajudar a conhecer e reconhecer manifestações e interferências da arte em nossas vidas. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.18).

O currículo hermenêutico-dialético, ao propor a revisão dialética (Adorno), compreensiva (Gadamer) e comunicativa (Habermas) da racionalidade moderna iluminista, torna possível uma formação docente que atende diretrizes curriculares de políticas democráticas de ensino superior e, do ponto de vista cultural e político, se compromete com a emancipação social dos sujeitos em seus respectivos contextos de práxis do mundo da vida.

Tal orientação e concepção curricular não pretende ser um problema de cerceamento das manifestações pedagógicas, artísticas e políticas. Um currículo que se torna empecilho de práticas emancipatórias e criativas da razão humana é desnecessário em qualquer contexto educacional. De outro modo, também não se trata de aderir às manifestações pós-modernas que atestam aquilo que chamam de “pós-curriculo”, fazendo “suspender todas as condutas, relações, verdades que vem sendo reunidas sob o nome de currículo”, tal como afirma Corazza (2001, p. 131). Essa compreensão, como já vimos se baseia em referenciais que não concorrem para a emancipação social e a visão crítica, histórica e dialética da produção cultural capitalista. Ao contrário, suspeita-se que a defesa das teses pós-estruturalistas dos fundamentos da educação e do currículo servem de escopo aos interesses privados e subjetivos do poder econômico e político.

O currículo hermenêutico-dialético pretende ser uma expressão de racionalidade pedagógica capaz de promover o esclarecimento (*Aufklärung*). Trata-se de tornar possível o *pensamento* sobre a obra de arte e as manifestações culturais. Pensar significa manifestar-se humanamente. Pensamos porque somos humanos. Entretanto, pensar não se restringe em espelhar o real fora de si. Trata-se de formular juízos e raciocínios que determinam o valor do objeto representado.

Pelo pensamento o sujeito não somente opera representações sensíveis sobre os objetos, mas tem a possibilidade de se perceber em seus próprios pensamentos (aquilo que Kant chama de *apercepção*³⁹). Desse modo, ocorre o reconhecimento de si por meio da representação dos objetos. O sujeito se depara

39 Cf: KANT, 1983, p. 85.

com seus próprios pensamentos, transforma-se a si mesmo e ressignifica suas representações no sentido (novo) que emprega aos objetos.

Com isso fica claro que o que perfaz a essência da formação não é o alheamento com tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento. Nesse caso a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que formou. (GADAMER, 2003, p.50).

Por isso, a concepção hermenêutico-dialética de currículo não pretende determinar a conclusão que se deve chegar ao ter acesso ao conhecimento, mas deseja possibilitar a vivência criativa e a (re)significação do saber, na medida em que seus sujeitos se permitem deixar formar, cientes de que suas conclusões são falíveis e perfectíveis. A vivência da obra de arte e das manifestações culturais instaura-se no espaço-tempo (facticidade do sujeito e da obra de arte) oportuno para a produção de sentidos e o reconhecimento de si na experiência do gosto e do belo. É necessário oportunizar experiências de reconhecimento de si e do outro enquanto ponto de partida para uma formação pedagógica e estética emancipatória.

A capacidade de um sujeito de formular juízos estéticos sobre as obras de arte e as manifestações culturais de modo livre e crítico, independente de influências e expectativas externas, representa o nível da educação emancipatória que, não somente qualifica a formação necessária nas Artes Visuais, mas contempla as experiências e aprendizagem de todas as áreas.

Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente a emancipação, então por certo e preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem a emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. O motivo evidentemente é a contradição social; e que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. E claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje e se como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo. (ADORNO, 2000, p.180-1).

Por isso, se há necessidade de educar para emancipar é porque não são raras as iniciativas ideológicas de manipulação e alienação que se pretendem tornar válidas enquanto discursos pedagógicos e culturais a serviço de interesses privados ocultos. O professor precisa ser formado para a contradição, para a resistência e a publicização dos interesses. É o que pretende a postura curricular que aqui se defende. Formar professores esclarecidos e emancipados, capazes de, também, produzir democraticamente a autonomia e a maioria.

Desse modo, o ensino de Artes Visuais assume um papel de formação crítica de sujeitos políticos e de direitos. Não se educa para desenvolver nos sujeitos competências e habilidades estritas. O fim da educação é a humanização. Pela linguagem, estruturada nos atos de fala, materializa-se o processo formativo e são geradas performances a partir de discursos. É aí que a educação se torna um ato político, pois, a construção da “*polis*” é o resultado da formação pedagógica de uma sociedade.

Partilhar atos de fala expressivos enquanto manifestação de juízos estéticos autônomos, respeitando o nível de experiência de cada sujeito, representa a possibilidade de projeção política de uma sociedade democrática, que certamente pode ser formada. Toma-se, por exemplo, a experiência da visita a um salão de artes, em que coletiva e respeitosamente, os sujeitos são capazes de partilhar suas impressões e juízos estéticos com propriedade e autonomia.

Enfim, é o currículo que determina a identidade do professor em seu processo formativo (formação inicial ou continuada). No campo das Artes Visuais, todos os professores precisam dar conta das seguintes dimensões da formação: estético-artística, pedagógica e política. O currículo hermenêutico-dialético na formação de professores de Artes Visuais pretende dar conta dessas dimensões formativas a partir do interesse público e dos contextos de mundo da vida em que os sujeitos sociais se inserem, do papel humanizante delegado pela arte e pela cultura e do potencial emancipatório da racionalidade moderna revista de modo dialético e comunicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“À luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes presentes em nosso tempo, o que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo” (ARENDT, H. A Condição Humana, 1981, p.13).

A formação de professores de Artes Visuais encontra-se sob uma condição histórica complexa. A possibilidade de se discutir aspectos epistemológicos, estéticos e políticos, resultado do avanço e dos esforços de intelectuais de diversas instituições, convive, ao mesmo tempo, com a ameaça de retrocessos históricos e pedagógicos incentivados por interesses políticos e econômicos de ordem instrumental, técnica e utilitarista. Cada vez mais, manifestam-se na sociedade, sujeitos que afirmam certezas absolutas, autoritárias e inquestionáveis (também nos espaços escolares).

Quando entendemos que as políticas educacionais projetam a educação de um tipo desejável de sociedade, toda possibilidade de valorizar ideais como emancipação, liberdade, autonomia, respeito, tolerância, diversidade e cidadania são iluminados por uma educação que visa a constituição de um Estado Democrático de Direito. Pelo seu potencial reflexivo, autocriativo e crítico, as Artes Visuais não podem ser dispensadas de um projeto de sociedade marcado por tais valores. Ao contrário, há muito por se formar mediante vivências e experiências estéticas e artísticas.

A concepção hermenêutico-dialética de currículo na formação de professores de Artes Visuais, título desta tese, traz à tona toda a discussão teórica necessária para sustentar uma práxis educativa esclarecida e emancipatória. De modo crítico, a tese se qualifica entre as expressões de racionalidade que combatem toda pretensão de obscuridade e trevas sobre os indivíduos em suas manifestações. O apelo kantiano em “ousar saber” (*Sapere Aude!*) é o que motivou em tornar público o que ora se apresenta como concepção hermenêutico-dialética de currículo. Tal intenção é o que justifica a elaboração de uma tese doutoral caracterizada pela organicidade e avanço do conhecimento.

A pergunta: “Que pressuposto fundamenta uma concepção de currículo na formação de professores de Artes Visuais numa perspectiva hermenêutico-dialética? ”, pode ser respondida da seguinte maneira: é aquela concepção de currículo que valoriza o potencial reflexivo do professor para que, de modo compreensivo, dialético e comunicativo, se disponha, sensivelmente, a abertura a si, ao outro e ao mundo. Em síntese, é o que defende a concepção hermenêutico-dialética de currículo, apresentada no desenvolvimento desta tese.

Em geral, atendemos o objetivo de compreender os fundamentos de currículo numa perspectiva hermenêutico-dialética na formação de professores de Artes Visuais, por meio da reflexão que foi construída com base em autores importantes do pensamento ocidental moderno e contemporâneo. Essa compreensão, desde sua introdução, evidencia a confluência entre método e objeto, produzindo um duplo movimento: enquanto referencial metodológico, por meio de uma reflexão hermenêutica e dialética; e pelo processo de fundamentação da educação e do currículo na formação de professores de Artes Visuais, objeto apresentado de acordo com as mesmas concepções.

Entendemos que tal compreensão representa uma postura intelectual bem mais flexível e razoável do que sugerem uma determinação ou definição. Toda a tese procurou defender posturas menos dogmáticas e radicais. Entretanto, o modo como se sustenta o debate epistemológico e ético que embasam propostas e concepções curriculares em diferentes contextos formativos, nem sempre concorrem para a construção de um diálogo prospectivo, criativo e atento às diferenças e pluralidades. Por essa compreensão de currículo, nos opomos a toda tendência de radicalização das opiniões. A representação de ameaça por parte daqueles que não comungam das mesmas convicções e que assumem posturas divergentes aos radicalismos, resultam em hostilidades que não deveriam ocorrer, sobretudo, em instituições educacionais.

Verificamos que há muito ainda por se aprimorar quando falamos em exercício da democracia participativa e socialmente referenciada. O comportamento autoritário, que exige da coletividade, uma postura crítica segundo sua compreensão privada de pensamento crítico, não é o caminho pelo qual a comunicação e a dialética têm alguma chance de ser reconhecida.

Nesse contexto, ampliar o debate teórico para que a educação e seus processos formativos sejam embasados por fundamentos reconhecidos democraticamente, é o modo como se pode pautar a perspectiva teórico-metodológica que sustentamos, especialmente à formação de professores de Artes Visuais. Trata-se de um processo de esclarecimento crítico que, muitas vezes na história, passa por eclipses e obscurecimentos.

Desse modo, o objetivo que estabeleceu um olhar crítico sobre os fundamentos teórico-curriculares no atual contexto da formação de professores de Artes Visuais das IEES do Paraná, se tornou o ponto de partida de toda a compreensão curricular que sustentamos. Partimos da realidade para pensá-la e rerepresentá-la sob um novo projeto. As propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, das instituições estaduais de educação superior do Paraná são frágeis dos pontos de vista epistemológico, estético e pedagógico. Nenhum projeto tem clareza conceitual ou demonstra coerência teórica e prática. Verificamos que a formação e a discussão sobre os fundamentos da educação e as teorias de currículo e suas implicações pedagógicas e políticas, demonstram necessidades que só podem ser supridas mediante um processo de abertura dialógica dos formadores dos professores da Educação Básica. A universidade precisa realizar a autocrítica, (re)avaliar seus percursos, criar novas trajetórias, propor novos currículos.

Preservar a área das Artes, respeitando suas múltiplas linguagens com independência, é o caminho pelo qual é possível propor vivências estéticas e artísticas que permitam vislumbrar contextos políticos, sociais e culturais sempre melhores. A polivalência da Arte, proposta como disciplina no Educação Básica, é um retrocesso na formação artística e cultural do povo paranaense. O legado dessa visão instrumentalista e funcional da arte garante a manutenção do poder político e econômico do Estado, uma vez que se reduzem as chances de haver poéticas e juízos de valor estéticos e artísticos capazes de crítica e criativamente, compor uma nova história. As políticas públicas do ensino das Artes no Brasil necessitam reconhecer os alcances da área, a fim de constituir e formar um cidadão crítico e emancipado socialmente.

Na medida em que se reconhece a importância das Artes para a formação de sujeitos críticos, criativos, emancipados e autônomos, as universidades

e as sociedades de classe precisam abraçar essa causa para que, na forma da lei e de diretrizes curriculares, tenham reservado o direito de transmitir e produzir as diferentes linguagens artísticas e suas reflexões estéticas decorrentes.

Nesse sentido, inferimos que o objetivo de abordar os fundamentos da educação na perspectiva hermenêutico-dialética como pressuposto básico de currículo seria a via pelo qual defendemos uma concepção de racionalidade e de projeto de sociedade. Nos incluímos no mesmo círculo hermenêutico daqueles que defendem que os ideais da modernidade não se esgotaram, que ainda se nutrem de energias utópicas baseada na transformação da realidade concreta, material e histórica, e que entende, ao mesmo tempo, que não há verdade última. Todas as nossas teses são falíveis e podem sempre remontar a uma situação epistêmica, política, pedagógica e estético-artística mais razoável.

Os fundamentalismos de todos os gêneros e cores político-partidárias não nos remetem a uma situação de razoabilidade, diálogo e acordos propositivos. Por isso, toda educação que defende ideologias referendadas por interesses privados de dominação, merece o nosso repúdio e posição crítica, que também se objetivam por meio das Artes Visuais e de outras linguagens artísticas.

A experiência da obra de arte como experiência formativa possibilita inferências e vivências estéticas inumeráveis. Propiciar uma educação, cujos fundamentos se pautam na confluência entre a hermenêutica e a dialética, é possibilitar a formação de consciências sensíveis, abertas, criativas e críticas. Tais fundamentos, que manifestam a unidade da razão na multiplicidade de suas vozes, levam à aceitação de uma postura autorreflexiva e crítica, subjacente à emancipação social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com base nos alcances curriculares dos atuais processos formativos de professores de Artes Visuais do Estado do Paraná, e motivado por um processo de fundamentação teórico-metodológica da Educação, pontuamos os pressupostos de um currículo na perspectiva hermenêutico-dialética na formação de professores de Artes Visuais. A formação cultural crítica, a hermenêutica e a racionalidade comunicativa remontam um processo dialético, cuja síntese, fundamentam as categorias de uma concepção de currículo, suscetível à formação de professores de Artes Visuais. Favorecer reflexões estéticas e artísticas, bem como seu potencial

criativo e crítico, é possível em qualquer disciplina, mas é no contexto das linguagens artísticas que encontramos o espaço-tempo propício e privilegiado a tal formação.

Assim, pela concepção hermenêutico-dialética do currículo, a formação de professores de Artes Visuais se coloca no movimento contrário das dinâmicas formativas que valorizam a competência técnica, utilitarista e pragmática das práticas educativas. Trata-se, sim, de construir uma dinâmica formativa contra-hegemônica, que valoriza as manifestações da simplicidade, da originalidade, da sensibilidade, da criação e da crítica transformadora. Entendemos que não há outro modo de tornar exequível tal intenção, se não tornar viáveis os canais de diálogo e compreensão entre os sujeitos. As artes e suas manifestações organizadas são meios desse diálogo, e não podem se encontrar alheios à formação de professores-artistas e artistas-professores.

As presentes considerações finalizam e concluem a tese. Entretanto, não dispensam mais um olhar intencional sobre o movimento das ideias expostas. Nesse sentido, remontamos algumas citações que propiciam a vivência estética e poética da tese, tal como intuímos uma obra de arte. Como adendo às presentes reflexões conclusivas, assim o procedemos, chamando a atenção dessa poética por meio da reflexão das epígrafes de cada parte do trabalho.

Descartes, na citação: “E eu sempre tive um imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro nas minhas ações e caminhar com segurança nesta vida” (DESCARTES, 1973, p.41). O autor inspira não somente a importância do método na produção do conhecimento científico, mas nos reporta a compreensão de método como caminho. Por analogia, currículo também trata de um “caminho” por onde se percorre. Método e currículo são expressões de racionalidade indissociáveis, e se materializam em interesses e conhecimentos orientados a finalidades determinadas.

Os termos “ver claro” e “segurança nesta vida” chamam a atenção para a necessidade de esclarecimento e fundamentação pautada na realidade. Qualquer discurso teórico sobre currículo necessita partir de teorias e práticas curriculares existentes em determinado contexto. Assim se procedeu, a fim de que se pudesse apresentar perspectivas seguras e não especulativas. A práxis da vida de sujeitos históricos necessita ser reconhecida como propulsora de formação humana.

Paulo Freire nos apresenta a seguinte epígrafe “Será a partir da situação presente, existencial, correta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 1987, p.86). Compreendemos que educação e ação política são homônimos e requerem currículo. Além disso, currículo é relação de poder que deveria refletir as aspirações do povo, mas nem sempre refletem. Assim, observamos na apresentação de conceitos e perspectivas curriculares, as políticas de currículo na formação de professores e a atual configuração curricular dos cursos de licenciatura em Artes Visuais das Instituições Estaduais de Educação Superior do Paraná.

Da necessidade de rever “desvios de rota”, a discussão sobre os princípios e os fins da educação é condição imprescindível à ampliação de possibilidades formativas. Por isso, por meio de práticas democráticas de diálogo e reconhecimento do outro, em vista da convivência com a pluralidade de concepções políticas e pedagógicas, é que se pode “organizar conteúdos programáticos” que gerem, sobretudo, a superação dos limites da situação presente nas escolas e na sociedade.

Werner Jaeger, na epígrafe “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo” (JAEGER, 1989, p.3), inspira o segundo capítulo, no sentido de compreender a educação como uma necessidade antropológica. A preservação da espécie humana só é assegurada mediante a preservação e o desenvolvimento daquilo que nos qualifica como humanos, isto é, a nossa razão. Por meio de fundamentos teórico-práticos da educação, se propõe a unidade de autores como Kant, Adorno, Gadamer e Habermas. Tal unidade situa esses autores de tendência moderna num mesmo círculo hermenêutico, a fim de que suas ideias em comum possam inspirar uma concepção de educação e, conseqüentemente, de currículo.

Entendemos que, os propósitos modernos da educação, ampliados pelos crivos da dialética e da hermenêutica, tornam atuais ideais de outros tempos que podem promover a mudança das coisas e dos indivíduos. O que permanece

enquanto tipo? Permanece a necessidade antropológica de educação. Qualquer projeto de educação que não considera a formação humana como fundamento encontra-se a serviço de interesses que não são propriamente antropológicos. É o que notamos quando a dominação política e econômica, pautada pela imposição de interesses privados, determinam as políticas e diretrizes da educação pública.

Os fundamentos teóricos apresentados defendem a emancipação e a democracia socialmente referenciadas como princípios e fins de toda prática educativa, a fim de conservar o que gera vida e transformar os limites do mundo social e político em que vivemos.

Novamente citado certamente pela relevância de seu pensamento para a educação Paulo Freire nos reporta à seguinte frase: “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1998, p. 96). A possibilidade de intervenção no mundo inspira a apresentação de uma concepção hermenêutico-dialética de currículo. Tal concepção não se coloca na disposição de defender uma verdade última do saber e do agir educativo. Trata-se de organizar ideias e, modestamente, propor sínteses críticas, reflexivas e razoáveis sobre a construção do currículo.

Compreender o currículo como formação cultural crítica, como experiência hermenêutica e como racionalidade comunicativa significa que para intervir no mundo histórico e social, o ensino precisa atender determinadas exigências. Não se intervém no mundo sem considerá-lo concretamente, nem sem interesses previamente formulados. Entretanto, o que define o valor de tal intervenção é o modo como a educação se faz práxis, possibilitando emancipação, autonomia e liberdade para todos os sujeitos.

Pela especificidade das Artes Visuais, capaz de promover a reflexão crítica e a vivência estética mediante a experiência de compreensão da obra de arte, tem-se um campo fértil de formação de sujeitos emancipados e autônomos. O potencial reflexivo produzido pela representação de si e de seu entorno na obra de arte e nas manifestações culturais é o meio pelo qual as artes visuais e seu ensino podem colaborar para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Finalmente, nos inspiramos na obra “A Condição Humana”, de Hannah Arendt (1906-1975), filósofa política alemã, de origem judia, uma das pensadoras mais influentes do século XX. “À luz de nossas mais novas experiências e nossos

temores mais recentes presentes em nosso tempo, o que proponho, portanto, é muito simples: trata-se, apenas, de refletir sobre o que estamos fazendo” (ARENDT, 1981, p.13).

A concepção hermenêutico-dialética de currículo, que visa ser uma luz aos processos formativos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, é um modo de refletir a produção artística e cultural de nosso tempo, bem como questionar e orientar a formação da sensibilidade estética no meio docente.

As instituições de educação superior não podem ser reprodutoras da lógica do capital e do consumo, que valoriza, utilitariamente, apenas o que se pauta pela relação custo-benefício. A universidade precisa ser entendida como instituição de vanguarda, isto é, que se coloca à frente de seu tempo para inovar e promover avanços nas ciências e nas artes. Submeter a formação de professores de Artes Visuais aos interesses da cultura do capital, que entende a obra de arte como ornamento decorativo e de consumo, significa estagnar a área à mera manualidade e alienação, aniquilando-a ou reduzindo seu potencial criativo e crítico. Isso é o que deseja o poder político e econômico dominante, pois sabem do potencial crítico das Artes.

De outro modo, a consciência de classe do corpo docente, a postura democrática e emancipatória, a busca por fundamentação teórica e competência técnica, são caminhos que tornam as Artes Visuais uma prática educativa política. O professor de Artes Visuais formado segundo a concepção hermenêutico-dialética de currículo pode ser um agente social e crítico de esclarecimento.

REFERÊNCIAS

1. Referências Citadas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad.: Alfredo Bosi. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995, 254p.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 127p.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

AQUINO, T. Questão XVI: De Veritate. In: **Suma Teológica**. Trad. Alexandre Corrêa. 2. ed. v. 1. Porto Alegre: EST/UCS, 1980, p. 167.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

ARANHA, Maria L.A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: Um relato sobre banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira São Paulo. Companhia da Letras, 1999.

_____, **A Condição Humana**. Trad.: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARBOSA, Ana M. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

_____, **Recorte e Colagem**: influência de John Dewey no ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

BIASOLI, Carmen L.A. **A formação do professor de arte**: do ensaio à encenação. Campinas: Papirus, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDT, Cleri A.; [MIALHE, Jorge L.](#) A educação na Alemanha Nazista e seu papel na modulação de idéias e comportamentos. **Historia de la Educación**. Buenos Aires, Anuário, v. 14, p. 1-23, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgado em 15 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm . Acesso em 12 de setembro de 2015.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**, Bacharelado e licenciatura. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Artes Visuais, licenciatura e bacharelado. PARECER CNE/CES n. 280/2007. Aprovado em 6/12/2007.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e licenciatura**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Artes Visuais, licenciatura e bacharelado. Resolução CNE/CES n. 1, de 16 de janeiro de 2009.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer homologado, Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13. Aprovado em 09/06/2015. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

_____, **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jan. 2015.

_____, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas em Educação. **Relatório de Área ENADE 2014: Artes Visuais**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao.../2014_rel_artes_visuais_licenciatura.pdf. Acesso em dezembro de 2015.

_____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> . Acesso em setembro de 2015.

CARCHIA, Gianni; D'ANGELO, Paolo. **Dicionário de Estética**. Lisboa: Ed. 70. Lexis 14. 2009.

CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. 2.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994, 472p.

CESCA, Vitalino. **História da política educacional no Brasil Colônia**. Santa Maria: UFSM, 1994.

CHATELÊT, François. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. Trad.: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: JZE, 1997, p. 133.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DALBOSCO, Cláudio A. Por uma Filosofia da Educação transformada. In: **Anais do 32. Encontro da Associação Nacional da Pós-graduação em Educação (ANPED)**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT17-5336--Int.pdf>. Acesso em março de 2015.

DALBOSCO, Cláudio A. Racionalidade, Esclarecimento e Emancipação na perspectiva de Adorno e Horkheimer. In: CENCI, Ângelo. **Ética, Racionalidade e Modernidade**. Passo Fundo. Ed. UPF, 1996, p.83-93.

DALBOSCO, Cláudio A.; FAVERO, Altair A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.). **Filosofia, Educação e Sociedade**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2003, 199p.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. In: Os Pensadores. V.XV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DIDEROT, Denis. **Plano de uma Universidade**. In: GUINSBURG, J. Obras I: Filosofia e Política. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EIDAM, Heinz; DALBOSCO, Cláudio A. **Moralidade e Educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

FEDERAÇÃO DE ARTES/EDUCADORES DO BRASIL. **Carta de São Paulo**. 2012. Disponível em: [http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2013/01/CARTA%20DE%20SAO%20PAULO%20\(definitiva\).pdf](http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2013/01/CARTA%20DE%20SAO%20PAULO%20(definitiva).pdf). Acesso em: dezembro de 2015.

FERRAZ, Maria H. C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____, **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H.C.T. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da Obra de Arte**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

_____, **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad.: Flávio P. Meurer. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOERGEN, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 28, maio, 2012, p. 149-169.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad.: Atílio Brunetta. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRONDIN, Jean. **Introdução à Hermenêutica Filosófica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **A Ideia da Universidade: processos de aprendizagem**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.74, n.176, p.111-130, jan-abr.1993.

_____, **A Nova Intransparência**. Novos Estudos - CEBRAP. São Paulo: n. 18, set. 1987, p.103-114.

_____, **Agir Comunicativo e Razão Destrancendentalizada**. Trad. Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002, 111p. Kommunikatives Handeln um destranzendentalisierte Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2001].

_____, **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, 236p. [Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1983].

_____, **Direito e Democracia**: entre a facticidade e validade. Vols. 1 e 2. Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. [Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratische Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992].

_____, **Era das Transições**. Tradução: Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____, **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Trad. Ana M. Bernardo et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998, 350p. [Der Philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1985].

_____, **Pensamento Pós-Metafísico**: estudos filosóficos. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002, 271p. [Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1988].

_____, **Teoria de la Acción Comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Trad. Manuel Jimenez Redondo. V. 1. 4. ed. Madrid: Taurus, 1987a, 517p. [Theorie des Kommunikatives Handelns: Handlungsrationaltät und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1981].

_____, **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004, 330p. [Wahreit und Rechtfertigung: Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1999].

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

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte 1. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback.. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 280-300.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia de Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 1440p.

JANSON, Horst W. **História da Arte**. Trad.: J.A. Ferreira de Almeida, Maria Manoela Roberta Santos, Maria Jacinta Matos. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad.: Valério Rohden; Antônio Marques. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

_____, **Crítica da Razão Pura**. [Kritik der reinen Vernunft]. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, 415p.

_____, **Escritos Pré-Críticos**. Trad.: Jair Barboza. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

_____, **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. In: Os Pensadores (Vol. II). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____, **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. [Idee zu einer Allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht]. Trad.: Rodrigo Naves; Ricardo Ribeiro Terra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, **Manual dos Cursos de Lógica Geral**. Trad.: Fausto Castilho. 2.ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002a.

_____, Resposta à Pergunta: o que é o Esclarecimento? [Beantworten der Frage: Was ist Aufklärung?]. In: **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

_____, **Sobre a Pedagogia**. [Über Pädagogik]. Trad. Francisco C. Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 2002, 107p.

KOHLBERG, Laurence. **Essays on Moral Development**. Vol I. São Francisco: Harper & Row, 1981.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1993.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. In: Os Pensadores. Trad.: José A. Gianotti. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 31.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad.: Luis C. Castro e Costa. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, Maria B. **Aisthesis**: estética, educação e comunidades. Chapecó: Argus, 2005.

MEAD, Georg H. **Mind, Self, Society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MÜHL, Eldon H. **Habermas e a Educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: EDUPF, 2003, 344p.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CES/CEE n. 13, de 11/04/2012**. Reconhece o Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/CES/pa_ces_13_12.pdf. Acesso em outubro de 2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CES/CEE n. 18, de 15/07/2014**. Reconhece o Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2014/CES/pa_ces_18_14.pdf Acesso em outubro de 2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CES/CEE n. 50, de 05/05/2011**. Reconhece o Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202011/CES/pa_ces_50_11.pdf Acesso em outubro de 2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CES/CEE n. 177, de 03/08/2010**. Reconhece o Curso de Artes Visuais da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP/UNESPAR). Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CES/pa_ces_177_10.pdf Acesso em outubro de 2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CES/CEE n. 243, de 09/04/2008**. Reconhece o Curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR). Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2008/pa_243_08.pdf Acesso em outubro de 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Arte: Ensino Médio**. [Livro Didático]. 2.ed. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/arte.pdf. Acesso em setembro de 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf . Acesso em setembro de 2015.

PENNA, Maura (coord.). **O dito e o feito: política educacional e arte no Ensino Médio**. João Pessoa: Editora Manufatura, 2003.

PIAGET, Jean. **Biologie et Connaissance**. Paris: Editions Gallimard, 1967.

PIZZI, Jovino. **O conteúdo moral do agir comunicativo**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2005, p.169.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1995.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad.: Ernani F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, José H. Filosofia e Crítica da Ciência. In: **Estudos CEBRAP** 15, jan-mar, 1976, p. 161-173

SECO, Ana P.; AMARAL, Tânia C.I. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em novembro de 2015.

SEVERINO, Antônio. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz T. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: Núcleo Editorial da FAV - UFG, 2004.

_____, **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 / 2010.

SPENCER, Herbert. **The Principles of Sociology** [Princípios de Sociologia]. Charleston: Bibliolife, 2014.

STEIN, Ernildo. **Crítica da Ideologia e Racionalidade**. Porto Alegre: Movimento, 1986.

_____, **Dialética e Hermenêutica**: uma controvérsia sobre método em Filosofia. In.: HABERMAS, J. *Dialética e Hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

THOUARD, Denis. **Kant**. Trad.: Tessa M. Lacerda. São Paulo: Estação Liberdade, 2004, 172p.

XAVIER, Maria E. S. P. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. Vol.44, n.151, São Paulo Jan./Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010. Acesso em outubro de 2015.

ZILLES, U. A Fenomenologia Husserliana como método radical. In.: HUSSERL, E. **A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

2. Referências Consultadas

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad.: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-123.

CRAMPE-CASNABET, Michele. **Kant**: uma revolução filosófica. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994, p. 7-66.

DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luis; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre Filosofia e Educação**: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004, 375p.

FLICKINGER, Hans Georg. Pedagogia e Hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FÁVERO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L.; RAUBER, Jaime J. (Orgs.). **Filosofia e Racionalidade**: *Festschrift* em homenagem dos 45 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: EDUPF, 2002, p. 141-155.

GADAMER, Hans-Georg, **Verdade e Método II**: Complementos e Índice. Trad.: Enio p. Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

HABERMAS, Jürgen, **Conhecimento e Interesse**. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, 367p. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973].

_____, **Técnica e Ciência como “Ideologia”**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001, 147p. [Technick und Wissenschaft als “Ideologie”. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1968].

NUNES, Ana L. R. **Trabalho, Arte e Educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.