



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARLENE RIBEIRO DE CASTRO MUNHOZ

**FORMAÇÃO, ARTE E LEITURA DE MUNDO HUMANIZADA:
POSSIBILIDADES NA AÇÃO DOCENTE**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2018

MARLENE RIBEIRO DE CASTRO MUNHOZ

**FORMAÇÃO, ARTE E LEITURA DE MUNDO HUMANIZADA:
POSSIBILIDADES NA AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Munhoz, Marlene Ribeiro de Castro.

Formação, Arte e Leitura de Mundo Humanizada: : Possibilidades na Ação Docente / Marlene Ribeiro de Castro Munhoz. - Londrina, 2018.
124 f.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco .

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Formação de Professores. - Tese. 2. Educação Estética. - Tese. 3. Ensino de Arte. - Tese. 4. Leitura de Mundo Humanizada. - Tese. I. Franco , Sandra Aparecida Pires. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

MARLENE RIBEIRO DE CASTRO MUNHOZ

**FORMAÇÃO, ARTE E LEITURA DE MUNDO HUMANIZADA:
POSSIBILIDADES NA AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires
Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões
Giotto
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof.^a Dr.^a Diene Eire de Mello
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de Fevereiro de 2018.

Pela vida e pela oportunidade de novas possibilidades, sem Ele nada seria possível!

A Deus

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o que sinto nesse momento, e como é bom agradecer! Agradecer significa que temos a quem agradecer e motivos para agradecer.

Foram muitos os momentos de força, mas também de fraqueza. E em todos esses momentos tive Deus me amparando, minha família me acarinhando e meus amigos me encorajando.

E nesse processo de vida e estudo, agradeço imensamente a Deus pela vida e pela oportunidade de estudar e ampliar minha visão de mundo.

Agradeço meus pais, por tudo que fizeram por mim, pela educação e valores transmitidos, que hoje fazem de mim o que sou.

Ao Manoel, meu amor, marido, companheiro e amigo, que está comigo em todos os momentos, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, me amando e me incentivando.

A Manuella, filha amada, essência da minha vida, sempre presente me dando força, me animando, e me ajudando a compreender melhor o amor e o mundo.

Aos filhos Marcelo, Marlon e Pedro, que ganhei durante a vida, são presentes de DEUS e me ensinaram o significado do amor incondicional.

Aos amigos que são tantos... Agradeço a Deus por ser tantos que fica difícil nomeá-los. Mas saibam que todos estão no meu coração e no meu pensamento.

As amigas de mestrado que ganhei: Elza, Geuciane, Francielle, Malu, Nathalia e Vânia. Compartilhamos conhecimentos, angústias, medos, alegrias, que com certeza me fizeram ter mais consciência do quão bom é aprender.

Ao professor Edmilson Lenardão e a professora Eliana Ballarotti do Nascimento pelo incentivo, esforço e compreensão para a concretização dessa minha formação intelectual. Pela ética com que me proporcionaram essa oportunidade.

Aos docentes do Departamento de Educação da UEL, em especial aos professores do Programa de Mestrado em Educação.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e a Prof.^a Dr.^a Diene Eire de Mello, pela disponibilidade de aceitarem

contribuir com a pesquisa. Agradecer também a delicadeza da Prof.^a Dr.^a Cyntia em me presentear com a leitura do poema “Com licença poética” de Adélia Prado:

“Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
-- dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.”

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco, que me proporcionou a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e ampliar minha visão de mundo humanizada. Pela compreensão diante de tantos imprevistos, paciência e incentivo para sempre continuar em frente, o que fez toda diferença para o desenvolvimento dessa pesquisa e me propiciou uma formação humana e crítica. Sou grata também pelos valiosos conhecimentos e orientações, será sempre meu exemplo de ser humano e profissional.

A todas as pessoas que não mencionei, mas que contribuíram com a minha formação intelectual, meu sincero obrigada!

E não sede conformados com este mundo, mas sede transformados pela renovação do vosso entendimento, para que experimenteis qual seja a boa, agradável, e perfeita vontade de Deus.

Romanos 12:2

MUNHOZ, Marlene Ribeiro de Castro. **Formação, Arte e Leitura de Mundo Humanizada**: possibilidades na ação docente. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa se desenvolveu durante a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Universidade Estadual de Londrina, na Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas. A pesquisa da qual deriva esta dissertação surgiu a partir da seguinte problemática: O professor, na sua ação docente, por meio da estética, pode possibilitar a ampliação da leitura de mundo humanizada? E preocupou-se em realizar um levantamento teórico sobre o tema: Formação, Arte e Leitura de mundo humanizada, por entender que a formação docente interfere diretamente na formação do aluno, e que a arte é uma das possibilidades de desenvolvimento humano. Por isso, a pesquisa realizada teve como objetivo compreender a formação do professor para uma ação docente consciente, por meio da estética, como possibilidade em desenvolver e ampliar a leitura de mundo humanizada. Definiu-se como metodologia o estudo bibliográfico pautado na abordagem crítico-dialética, com o uso da bibliometria como ferramenta de análise que buscou mapear e discutir produções acadêmicas existentes sobre o tema Formação, Arte e Leitura de mundo humanizada. Para tanto, o referencial teórico fundamentou-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica, e na Teoria Histórico-Cultural. Os resultados apontaram que a arte é uma das possibilidades de contribuir para a formação humana, por se apresentar como riqueza da expressão individual, e ao mesmo tempo um trabalho coletivo, pois avança em uma relação dialética, entre a razão e os sentidos, entre o intelecto e os sentimentos humanos, possibilitando aos sujeitos se desenvolverem como seres sociais com consciência da sua prática social. A contribuição dessa pesquisa está centrada no fato de esclarecer as possibilidades, na ação docente, por meio da reflexão estética, de desvelar as contradições sociais, políticas, econômicas, culturais e afetivas, de modo a possibilitar uma leitura de mundo humanizada aos alunos e contribuir com o desenvolvimento humano, formando homens conscientes em sua forma de pensar e agir na sociedade vigente. Com o desenvolvimento do trabalho, foi observado que a arte é uma das possibilidades de contribuir para a formação humana por ser uma rica expressão humana, de modo a permitir o desenvolvimento cognitivo e sensível do aluno, possibilitando ao aluno avançar na compreensão e leitura de mundo, tornando-os mais críticos com consciência da sua prática social.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Estética. Ensino de Arte. Arte. Leitura de Mundo Humanizada.

MUNHOZ, Marlene Ribeiro de Castro. **Formation, Art and World Reading: possibilities in docent action.** 124 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The present research was developed during academic formation of Postgraduate Program – Master's Degree, from State University of Londrina, in Research Line Teaching: Knowledge and Practices. The research from which this dissertation derives arose from the following problematic: Does the teacher in his teaching activities, through the aesthetic, enable the amplification of the reading of the humanized world? and was concerned with carrying out a theoretical survey on the theme: Formation, Art and World Reading: possibilities in docent action, by understanding that docent formation interferes directly in the student's formation and that art is one of possibilities for human development. Therefore, the research has as proposal discuss teacher's formation for a conscious teaching action, through aesthetics, as a possibility in developing and expand the reading of the humanized world. It was defined as the bibliographical methodology study based on the critical-dialectic approach, with the use of bibliometrics as an analysis tool which sought to map and discuss existing academic productions on the theme "Formation, Art and World Reading: Possibilities in docent Action". Wherefore, the theoretical reference was based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism, Historical-Critical Pedagogy, and Historical-Cultural Theory. The results showed that art is one of the possibilities to contribute to human formation, because it presents itself as a wealth of individual expression, and at the same time a collective work, since it advances in a dialectical relation between reason and the senses, between intellect and human feelings, enabling the subjects to develop as social beings with awareness of their social practice. The contribution of this research is centered in clarifying the possibilities, in docent action, through aesthetic reflection, to unveiling social, political, economic, cultural and affective contradictions, to allow a humanized world reading to students, and to contribute with human development, forming men conscious in their way of thinking and acting in the current society. With the development of the work, it was observed that art is one of the possibilities to contribute to the human formation by being a rich human expression, so as to allow the cognitive and sensitive development of the student, enabling the student to advance in the understanding and world reading, making them more critical with awareness of their social practice.

Keywords: Teacher Formation. Aesthetic Education. Art Teaching. Art. Humanized World Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico número de publicações por ano, descritor: Arte.....	79
Figura 2 – Gráfico publicações por região, descritor: Arte.....	80
Figura 3 – Gráfico número de publicações por ano, descritor: Formação de professores “and” Arte.....	83
Figura 4 – Gráfico publicações por região, descritor: Formação de professores “and” Arte.....	83
Figura 5 – Gráfico número de publicações por ano, descritor: Educação Estética.....	86
Figura 6 – Gráfico publicações por região, descritor: Educação Estética.....	86
Figura 7 – Gráfico número de publicações por ano, descritor: Visão de Mundo.....	89
Figura 8 – Gráfico publicações por região, descritor: Visão de Mundo.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritor: Arte.....	64
Quadro 2 – Descritor: Formação de professores AND Arte.....	81
Quadro 3 – Descritor: Educação Estética.....	84
Quadro 4 – Descritor: Visão de Mundo.	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EAD	Educação a Distância
FOCO	Formação Continuada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OBEDUC	Observatório da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
MST	Movimento Sem Terra

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A SOCIEDADE CAPITALISTA E AS CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	19
2.1	As Contradições da Sociedade Capitalista e a Formação do Homem Social.....	19
2.2	Formação Humana para Além dos Interesses da Classe Dominante/do Capital	33
3	AS POSSIBILIDADES DA AMPLIAÇÃO LEITURA DE MUNDO HUMANIZADA POR MEIO DA ARTE.....	44
3.1	A Necessidade da Arte para o Homem na Sociedade Capitalista	44
3.2	A Pesquisa como Possibilidade de Avançar nos Conhecimentos Teóricos e Ampliar a Visão de Mundo	62
4	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE PARA AÇÃO DOCENTE CONSCIENTE COMO SUBSÍDIO PARA FORMAÇÃO HUMANA DO ALUNO.....	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

Não há estrada real para a ciência e só têm possibilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas (MARX, 2013, p. 132).

O presente estudo faz parte da formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes – Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, cujo objetivo é desenvolver atividades de ensino e pesquisa, focalizando aspectos relacionados à Formação Inicial e Continuada de professores. Como proposta deste estudo optou-se por discutir a formação do professor para uma ação docente consciente¹, por meio da estética, como possibilidade de desenvolver e ampliar a leitura de mundo humanizada.

O estudo teve início com inquietações a respeito da pesquisa a ser desenvolvida com o título: Formação, Arte e Leitura de Mundo Humanizada: possibilidades na ação docente. Muitas são as temáticas na área educacional as quais necessitam de pesquisas científicas e aprofundamento teórico, para o entendimento da função da educação escolar no presente século e na sociedade capitalista. Diante dessas questões, da necessidade de frequentes estudos e pesquisas, na área educacional e da vivência profissional da pesquisadora, na condição de pedagoga, optou-se em analisar a ação docente consciente e, para tanto se fez necessário entender a formação do professor, em especial no campo da arte.

A atenção com a formação inicial do professor parte do pressuposto que essa formação precisa possibilitar uma educação que analise o contexto da

¹ Para a Pedagogia Histórico-Crítica a ação consciente requer a superação do senso comum à consciência filosófica sobre o mundo, em um movimento que parte da síntese, passa pela análise e chega à síntese do concreto pensado. Ou seja, Duarte (2008, p. 46) explica que: “O processo do conhecimento conteria três momentos: síntese, análise e síntese. Sem a mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síntese própria do senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão da realidade investigativa em seu todo concreto”. Para esta perspectiva teórica a consciência se desenvolve a partir da apropriação da ciência, da arte e da filosofia como formas de apropriação do saber mais desenvolvido da realidade. Segundo Saviani (2011, p. 68), a formação da consciência “[...] aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber”. O pensamento consciente se desenvolve à medida que o conhecimento científico, artístico e filosófico, elaborado pelos homens, é socializado aos alunos com o objetivo da formação do ser social, histórico e concreto para melhor compreensão do mundo em que vive.

sociedade atual e que proponha a compreensão do espaço e do tempo acadêmico como possibilidade de aprofundamento teórico visando efetiva consciência para a prática social. Gamboa (2012) defende a necessidade da formação filosófica, no Ensino Superior, para melhor compreensão epistemológica da problemática de pesquisa e, assim, da educação. E, justamente é nessa direção que a pesquisa foi norteada, pela necessidade da compreensão epistemológica, por meio da estética, para a ampliação da leitura de mundo humanizada.

Diante disso, buscou-se por meio de um referencial teórico embasado no Materialismo Histórico e Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, compreender a formação do professor, para uma ação docente consciente e objetivada para uma emancipação humana.

Nesse sentido, discutiu-se a formação do professor, na Educação Superior, no contexto histórico-social do século XXI, buscando analisar a concepção de sociedade, de educação e de homem a partir da sociedade capitalista, considerando os interesses dessa sociedade contemporânea, compreendendo como se estabelece a formação de professor e os interesses para o mercado de trabalho e a formação omnilateral dos sujeitos. Por meio da compreensão da sociedade vigente, com base numa perspectiva de formação humana, utilizou-se como base teórica o Materialismo Histórico e Dialético, para avançar no entendimento do tipo de professor que a universidade está formando, e em que medida os cursos de licenciatura possibilitam uma formação humana. Como afirma Frigotto (1999, p. 77), “[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, e de vida no seu conjunto”.

Constata-se então, que a educação do sujeito em uma perspectiva integral do homem objetiva formá-lo de modo a desenvolver a consciência histórica e social da realidade posta. Sendo, portanto, segundo Sacristán (2000, p. 24), a formação omnilateral uma das possibilidades de “atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis, no cenário social”.

Assim sendo, os estudos aqui apresentados partem da realidade posta e das contradições dessa sociedade para buscar embasamento teórico com as leituras selecionadas e com a análise da problemática a ser investigada. Dessa forma, o estudo surgiu a partir da seguinte problemática: O professor, na sua ação docente, por meio da estética, pode possibilitar a ampliação da leitura de mundo

humanizada?

A partir dessa indagação iniciou-se a pesquisa com orientações gerais sobre leituras da bibliografia selecionada para aprofundamento do estudo e delimitações dos objetivos a serem trabalhados. Outro aspecto que favoreceu o aprofundamento teórico e as delimitações dos objetivos foi a participação da pesquisadora nas reuniões e grupos de estudos do Projeto OBEDUC: “A Práxis Pedagógica: concretizando possibilidades para avaliação da aprendizagem” e do Projeto FOCO: “Formação Continuada: implicações do materialismo histórico e dialético e da teoria histórico cultural na prática docente e no desenvolvimento humano”.

Diante desse cenário, buscou-se entender como promover uma visão de mundo, em que o trabalho do professor possibilite a formação de um homem omnilateral, iluminando-o de modo a transcender as aparências e suscitar a compreensão para além da singularidade e da universalidade, a particularidade.

É relevante compreender que as categorias contribuem para a percepção do fenômeno estudado na sua totalidade e que a estética pode ampliar o conhecimento da arte, que tem seu valor baseado em uma visão emancipadora, com possibilidades de superar a formação unilateral para a formação omnilateral do homem. Vázquez, (1978, p. 35-36) afirma que: “[...] a Arte só é uma forma de conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana”.

Dessa forma, foi definido o fenômeno de estudo na ação docente, por meio da estética como possibilidade de contribuição a uma leitura de mundo humanizada e o caminho metodológico se deu por meio de estudo bibliográfico, sendo a análise respaldada pela abordagem crítico-dialética, a qual segundo Gamboa (2010, p. 107-108),

Questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças.

Definiu-se pelo estudo bibliográfico por entender que o momento atual, a realidade posta é uma construção social e histórica e os fenômenos podem ser entendidos nas dimensões sociais, históricas e econômicas, perante a leitura e

confronto de produções acadêmicas na base de dados: *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, com a finalidade de verificar o que já fora produzido a respeito do objeto de estudo a ser pesquisado, e também para o aprofundamento e discussão da temática obtendo avanços nos fundamentos teóricos.

Assim sendo, a pesquisa foi desenvolvida mediante a análise do conceito de arte em diferentes autores e análise bibliográfica que norteia o conceito de arte, tendo o objetivo de verificar os conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados durante a formação docente. A pesquisa foi realizada, portanto, por meio de estudo bibliográfico o qual subsidiou a análise dos fundamentos teóricos como suporte para ação docente consciente, na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. Como fundamenta Fazenda (2000, p. 81) no,

Processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Ressalta-se que a análise bibliográfica deu-se à luz dos determinantes sociais, históricos e filosóficos, já que as pesquisas crítico-dialéticas se dispõem nos “[...] estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA In FAZENDA, 2010. p. 106) ora apresentado nesta pesquisa com abordagem qualitativa que, segundo Fazenda (2000, p. 58),

[...] descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade etc. Mas a generalidade mais elevada está na experiência elevada, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa.

A abordagem teórica pressupõe ainda análises das relações humanas nas dimensões sociais, históricas e econômicas, partindo da realidade para se avançar no entendimento da problemática no contexto atual e nas possibilidades da ação docente com consciência crítica, que segundo Frigotto (1999, p. 8) é o “[...] que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo”. Logo, a análise e a síntese da formação de professores, em particular na arte devem ser percebidas na relação conflitante entre uma educação

para as necessidades do capital ou para as necessidades humanas.

Nesse sentido, o método utilizado refere-se à organização teórica, perante a revisão bibliográfica, pautado na abordagem crítico-dialética, que foram levantados durante os estudos, de modo a interpretar a problemática apresentada diante dos conflitos sociais, partindo do real, do concreto simples, baseado na história que é produzida pelos homens e então com uma nova forma de abordar o tema sustentado pelo concreto pensado, se aproximar da verdade, não absoluta, mas possível diante dos estudos e das análises (BOTTOMORE, 1988).

Em síntese, Saviani explica o método como: “A construção do pensamento que se daria, pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1991, p. 11). Sendo assim, a justificativa para a escolha desta metodologia deve-se ao fato deste tipo de estratégia visar à interpretação do contexto, por buscar a realidade completa e profunda sobre o tema abordado dentro do seu contexto atual.

Diante de tal quadro é pertinente questionar: que tipo de homem queremos formar? Que tipo de professor a universidade está formando? É possível uma formação humana numa sociedade que privilegia o ter em detrimento do ser? Qual a formação necessária ao professor, para ação docente consciente, que possibilite ao aluno uma leitura de mundo humanizada? A arte é uma das possibilidades para essa formação humana?

O estudo se organizou em três capítulos com a intenção de compor um estudo que reflita as possibilidades para a formação de professores, por meio das categorias marxistas e dos determinantes sociais e históricos para a formação humana. Nesse sentido, no primeiro capítulo, refletiram-se à luz do referencial teórico citado anteriormente sobre a sociedade capitalista, a qual forma o professor em seu contexto social e universitário para a ação docente, suas contradições quanto à lógica da formação para o mercado de trabalho e a formação humana, assumindo um posicionamento que reflita a afirmação de Saviani (2012, p. 41) “[...] o que significa educar seres humanos hoje”.

O segundo capítulo teve como intenção apresentar e discutir conceitos de arte refletindo sua importância para a humanidade, bem como a necessidade da arte para a formação humana e superação da alienação frente à cotidianidade. Ao final, foi realizado um levantamento bibliográfico, na base de dados Scielo, a fim de analisar a questão central dessa dissertação. Para isso, foram pesquisados os

descritores: Arte, Ensino de arte, Formação de professores de arte e Formação de leitores visuais. Assim, apresentou-se nesse capítulo uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de confrontar o que se produziu academicamente sobre o título: “Formação, arte e leitura de mundo humanizada: Possibilidades na Ação Docente”, relacionando-os aos aspectos da formação humana no contexto da sociedade capitalista.

Na intenção de se desvelar o objeto de pesquisa proposto nesse estudo, foi que no terceiro capítulo discutiu-se a formação do professor de arte para ação docente consciente como subsídio para formação humana que possibilite a ampliação da leitura de mundo mais humanizada. Nesse sentido, a intenção do estudo em possibilitar uma leitura de mundo humanizada, com a apropriação da arte, precisa ter um arcabouço teórico em que os aspectos pedagógicos lhes possibilitem compreender a educação, na sociedade atual. Sendo que a educação pode fazer a mediação entre a vida cotidiana e os conhecimentos mais elevados da produção humana.

Deste modo, por considerar que “o domínio teórico do processo educativo é a grande diferença entre a atividade docente alienada e a atividade consciente” (PARANÁ, 2010, p 110), é que a Educação Superior precisa vislumbrar a formação de professores com conhecimento teórico e metodológico para ação docente, de modo a ampliar a leitura de mundo dos alunos. Por conseguinte, o que se espera dessa pesquisa é estudar as possibilidades da formação dos professores para a ação docente, por meio da estética, que contribua para a formação humana, por entender que a arte eleva o homem da consciência de si para consciência para si.² (MARX, 1984).

² Giroto, Souza e Silva (2012, p. 172) explica a consciência em si como “[...] a consciência vivida, mas não reflexiva, na qual o sujeito tem uma vaga e confusa percepção de si mesmo e do que se passa à sua volta.” E continua explicando a consciência para si como “[...] a consciência ativa e reflexiva na qual o sujeito tem consciência de pertencer ao gênero, de com ele relacionar-se. É capaz de reconhecer a diferença entre si e o gênero, de direcionar sua ação em função dos valores genéricos que assume”.

2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E AS CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la (GALEANO, 1982, p. 187).

Este capítulo teve por objetivo refletir sobre a sociedade capitalista e suas contradições na formação docente. Para esse fim buscou-se, por meio da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, entender as influências na formação do homem social. O estudo se guiou pela análise das contradições que se apresentam por meio da luta de classes, na sociedade capitalista, para a compreensão do enfrentamento na formação humana, para além do desenvolvimento industrial e dos interesses da classe dominante.

Diante desse cenário pretendeu-se analisar, à luz do referencial teórico do Materialismo Histórico e Dialético, a sociedade capitalista, a qual forma o professor em seu contexto social e econômico para a ação docente, suas contradições quanto à lógica da formação para o mercado de trabalho e a formação humana para o mundo do trabalho³, defendendo um posicionamento a favor da autonomia e contra a alienação.

2.1 As Contradições da Sociedade Capitalista e a Formação do Homem Social

O sistema capitalista, em sua essência, busca satisfazer as necessidades materiais, produzindo e acumulando riqueza para uma pequena parcela da população, por meio do processo produtivo de exploração da mão de obra da classe trabalhadora, em detrimento do desenvolvimento do ser humano nas suas formas mais plenas e nas condições de igualdade e justiça social.

Sendo assim, é importante a compreensão desse sistema social para que se

³ A **formação para o mercado de trabalho** segue a lógica do capital. Segundo Frigotto (2001, p. 80): “Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração”. Em contrapartida, Frigotto (1995) explica que a **formação humana para o mundo do trabalho** requer uma formação com “[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu dever histórico” (FRIGOTTO, 1995, p. 31-32).

possa entender as suas consequências para a vida humana, bem como a ampliação da visão de mundo diante das possibilidades de enfrentamento e superação das condições históricas de exploração e opressão da classe dominada. Tal busca histórica permitiu uma adequada visão, com consciência da realidade, e atenta às necessidades mais básicas do homem, do seu pleno desenvolvimento e consciência de suas potencialidades como ser social, possibilitando novos caminhos para a superação da ordem social vigente, a qual impede o desenvolvimento integral do ser humano.

Buscar no processo histórico a compreensão determinante do século XVIII, desvelando os fatos históricos e sociais marcantes de uma época, como a transição do sistema feudal e a consolidação do sistema capitalista torna-se essencial. Segundo Marx (2011a, p. 55), em toda a história da humanidade, o indivíduo na sociedade não é compreendido “como resultado histórico, mas como ponto de partida da história, visto que o indivíduo natural, conforme sua representação da natureza humana, não se origina na história, mas é imposto pela natureza”.

Partindo desse princípio, ao analisar o século XVIII, com a transição da sociedade feudal e as novas formas sociais e de produção que se assentam no ciclo de vida natural, conforme sua representação da natureza humana é vital conhecer as relações sociais de produção que constituem o modo de produção que ocorre entre capitalistas e trabalhadores, para demonstrar as contradições da sociedade capitalista e, assim, avançar na busca da superação da ordem vigente, “numa dinâmica social voltada à promoção da dignidade, liberdade e universalidade da vida humana, o que não será possível sem o estabelecimento de novas relações de produção [...]” (DUARTE, 2012, p. 13).

Andery (2007, p. 178) menciona:

A utilização da razão, de dados sensíveis e da experiência (em contraposição à fé) são traços que marcam o trabalho dos pensadores desse período, como consequência da transferência da preocupação com as relações Deus-homem para a preocupação com as relações homem-natureza.

Essa relação homem-natureza mudou a visão de mundo no modo de produção, com a ascensão da classe burguesa e o surgimento do sistema capitalista de produção, que teve seu marco na Revolução Industrial.

Amparadas nessas mudanças, as transformações nas relações de trabalho

compreendidas no processo histórico e à luz dos determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais, estabeleceram o sistema capitalista e suas contradições entre riqueza e miséria, exploração do homem pelo homem e as desigualdades sociais. O trabalho, no sistema capitalista, desempenha a função de mercadoria, cujo valor é mensurado pelo salário, perdendo assim seu caráter educativo, como ação humana que objetiva o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Nesse sentido, o sistema capitalista aponta o trabalho como mercadoria distanciando-o do seu papel essencial, cujo cerne, na perspectiva marxista, centra-se no entendimento de que o homem se torna humano por meio do trabalho, em um processo histórico, mediante ao qual de geração em geração se apropria e transmite os conhecimentos elaborados pela humanidade, desde sua origem. Nessa lógica, o homem constrói sua história e a da humanidade pela interação social com o outro, no coletivo, pela assimilação do saber elaborado ao longo da história. Com o passar do tempo, ele internaliza os conceitos aprendidos e vai se transformando, tornando-se sujeito histórico e social nas relações sociais e é com o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que o homem conquista sua subjetividade e forma-se sujeito social e histórico.

Leontiev (1978) afirma que a relação do homem

[...] numa sociedade organizada na base trabalho; [...] modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetida não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Araújo e Santos (2011, p. 4), afirmam que o “Desenvolvimento do trabalho foi a primeira condição para a humanização do homem, ocasionando, posteriormente, a modificação do cérebro, bem como dos órgãos dos sentidos: visão, audição, olfato, paladar e tato”. O trabalho faz parte da vida e da formação do homem social e para compreendê-lo na sociedade atual pressupõe-se analisá-lo com base nos determinantes históricos, sociais, econômicos e filosóficos que afetam e interferem no modo de pensar e de agir desse homem. A partir dessa premissa avança-se na análise em torno das possibilidades das condições humanas de superação da ordem social vigente, em favor de um processo de formação e desenvolvimento humano para prática social.

É importante ressaltar que, no processo dos meios de produção da sociedade capitalista, encontram-se vários sentidos para a categoria trabalho.

Antunes (1999) parte da ideia que o sistema capitalista é tridimensional, em uma esfera que engloba capital, trabalho e Estado. Para o autor, é imprescindível a compreensão pela estética nas relações sociais e de produção. Em seu livro “Os sentidos do trabalho” utiliza a expressão classe-que-vive-do-trabalho, que significa os indivíduos expropriados dos meios de produção, os quais vendem sua força de trabalho em troca de salário. Essa relação do trabalho na sociedade capitalista, a qual ele caracteriza como exploratória e desumana, redimensiona o sentido do trabalho, em uma dimensão para além das condições alienantes em um sentido o qual “[...] gerará as condições sociais para o florescimento de uma subjetividade autêntica e emancipada, dando um novo sentido ao trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 184).

O homem por sua natureza produz continuamente sua existência, transformando a natureza e adaptando-a por meio do trabalho material ou imaterial, sendo o trabalho material exemplificado por bens materiais, já o trabalho não material ou imaterial por conceitos, pensamentos, ideias.

Segundo Lazzarato (1991 *apud* AMORIM, 2014, p. 33),

[...] trabalho imaterial é apresentado como um trabalho sem substância física e que tem sua fonte predominante em trabalhos intelectuais que podem estar relacionados à prestação de serviços, à administração, à gerência e ao controle dos processos de trabalho, ou mesmo a atividades produtivas que têm como fundamento o conhecimento e a informação utilizados dentro dos processos de trabalho. A informação e o conhecimento são, assim, considerados o núcleo duro do trabalho imaterial.

O processo educativo situa-se na categoria do trabalho imaterial por sua natureza e intencionalidade de produzir nos indivíduos a humanidade produzida pelos homens (SAVIANI, 1991).

A educação como trabalho imaterial necessita de, segundo MÉSZAROS (2008, p. 65),

[...] elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

A perspectiva marxista entende a sociedade como atividade do homem por meio de seu trabalho, atividade vital para sobrevivência humana. A condição humana a partir do trabalho apresenta-se tanto como atividade alienante ou como

possibilidade de superação dos processos de objetivação, mediante a apropriação e transformação da natureza a fim de suprimir as necessidades humanas. O trabalho para Marx (1983a, p. 297) é o

[...] processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media [sic], regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.

Marx (1983) analisava o trabalho como ação intencional, de transformação e de construção da própria história humana que transforma a natureza e o homem, como ser social. Saviani (2012, p. 37), explica que “[...] a partir da evolução da vida surgiu o ser humano como ser social, surgiu a esfera da vida em sociedade, a esfera da sociabilidade”.

Nessa esfera o trabalho assume o papel essencial na vida humana.

Por meio do trabalho, o ser humano incorpora de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI, 2012, p. 21).

Diferentemente da visão da sociedade capitalista, Marx (1983) entendia o trabalho como categoria central no processo de humanização e meio de apropriação e dominação da natureza para humanizar-se, na sociedade capitalista. Com Martins (2013, p. 231) é possível reiterar que “[...] as relações sociais se encontram submetidas a um determinado tipo histórico de divisão de trabalho que se impõe aos indivíduos, independentemente de suas vontades”.

O trabalho se caracteriza como matriz do ser social e pressuposto da existência humana, como categoria. Nota-se que há uma interdependência entre o trabalho e as demais categorias, contudo esta dependência está baseada na relação ontológica, diferente de uma relação mecânica. Portanto, a partir da análise do trabalho, o ser social é entendido a partir da categoria na totalidade em si mesmo, da sua existência e na sua realidade; também se percebe a realidade social como uma totalidade em contraposição à ideia pós-moderna, cuja realidade social é um conjunto de fragmentos, cabendo aos sujeitos organizá-lo, para que a sociedade seja mais harmônica – posto a fragmentação da realidade social fazer com que se

perca a historicidade, e assim a totalidade como categoria de análise.

Ao escrever a “Crítica da dialética e da filosofia hegeliana em geral”, Marx (2010) influenciou todas as ciências humanas, em uma análise filosófica envolta pela realidade do sistema social, notadamente pela economia política. O pensamento de Marx buscou entender a sociedade capitalista, a partir dos fatos sociais, em contraposição às ideias de Hegel⁴, o qual parte da visão do abstrato para a análise. Em contrapartida, Marx (2010) parte do concreto simples, avança para a abstração e retorna ao concreto pensado⁵, em uma síntese da realidade posta.

Saviani (2013, p. 4), explica que:

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto. Destarte, a análise que objetiva superar o pseudoconcreto em direção ao concreto demanda apreender as leis gerais que determinam e regulam sua existência no mundo objetivo. Em outras palavras, superar a aparência do fenômeno implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem.

Nesse sentido, a análise da sociedade capitalista para Marx refere-se a interpretar a problemática apresentada diante dos conflitos sociais, partindo do real, do concreto simples, baseado na história que é produzida pelos homens, e então com uma nova forma de pensamento pelo concreto pensado, se aproximar da verdade, não absoluta, mas possível diante dos estudos e das análises.

Lara (1999, p. 85) explica que para Marx “a História não é a história da ideia ou do Absoluto: não é o desenrolar-se de um plano divino. Ela é fruto da ação do homem concreto”. Para o materialismo histórico e dialético tudo é matéria, as coisas acontecem no plano real, não no mundo das ideias e a única coisa da qual se pode afirmar a existência é a matéria, posição contrária ao pensamento, cuja verdadeira realidade está no mundo das ideias.

⁴ Filósofo alemão, cuja visão idealista do mundo considera a realidade isolada das questões sociais e históricas, ficando somente na apreciação do mundo das ideias (MARX, 2010).

⁵ “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (MARX, 1983, p. 15).

Nesse sentido, Marx (1983) analisa a partir da realidade posta e à luz da história da humanidade, a sociedade capitalista formada por classes sociais antagônicas: burguesia e proletariado, na qual a burguesia é proprietária dos meios de produção e explora a força de trabalho do proletariado, pela sua venda. Nesta associação a riqueza da burguesia se origina do lucro obtido desta relação injusta e desigual, caracterizada pela exploração do homem pelo homem. Com isso, para Marx (1983) o homem é ser social historicamente determinado construtor de sua história baseada em seu trabalho, e é influenciado por múltiplas determinações as quais o acompanham desde o nascimento.

A concepção marxista toma a revolução social como estado de luta contra a exploração a ser modificada, pois enquanto a burguesia tiver privilégios em detrimento da classe trabalhadora, não haverá mudanças e a desigualdade social decorrente será da exploração da classe dominante sobre os trabalhadores, não apenas no trabalho, mas na vida como um todo. Dessa forma, na sociedade capitalista há o explorador e o explorado, e nesta luta o explorador, representado pela elite, detém o poder e privilégios sociais e os explorados, representados pelo trabalhador, são a parte mais fraca e destituída de seus direitos.

Para Marx, a luta de classes é uma característica própria da história humana e, nesse sentido a sociedade comunista poderia equilibrar as forças e desigualdades sociais. O filósofo e sociólogo alemão Marx (1983a, p. 255) esclarece que:

[...] a luta de classe no mundo antigo apresenta-se principalmente sob a forma de uma luta entre credor e devedor e termina em Roma com a decadência do devedor plebeu, que é substituído pelo escravo. Na Idade Média essa luta termina com a decadência do devedor feudal, que perde seu poder político com sua base econômica. Contudo, a forma dinheiro – a relação entre credor e devedor possui a forma de uma relação monetária – somente reflete o antagonismo de condições de existências econômicas mais profundas.

A história demonstra que em todas as sociedades há luta entre classes sociais e Marx (2005, p. 40) nos explica: “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro [...]”, ou seja, há sempre uma classe em oposição a outra. Contudo, na sociedade capitalista, as condições sociais e econômicas são mais profundas e desiguais, sendo a luta de classe acentuada e ainda mais necessária pela forte desigualdade social.

Lênin (1977, p. 13) menciona, esclarecendo, a luta de classe como caracterizada por uma “[...] luta coletiva dos operários contra os patrões, a fim de conseguir condições vantajosas de venda de sua força de trabalho, melhorar as condições de vida e de trabalho dos operários”. A busca por uma sociedade menos desigual e injusta, na garantia de direitos sociais e humanos e nas conquistas da apropriação das riquezas materiais e culturais aos sujeitos de forma igualitária.

De acordo com Bottomore, (1988, p. 21), Hegel entende como

[...] a vida humana, o homem, é equivalente à autoconsciência. Toda alienação da vida humana não passa, portanto, de alienação da autoconsciência [...]. Toda reapropriação da vida objetiva alienada surge, portanto, como uma incorporação na autoconsciência.

Em oposição, a forma de pensar de Hegel para Marx é apenas aparência e não essência, pois a essência requer compreensão das relações que se estabelecem nos fatos, já a aparência é apenas o fenômeno em si. Hegel, por sua vez, considera em seus estudos a alienação do sujeito como sendo própria da sua consciência. Nesse aspecto, Engels e Marx (2007, p. 94) negam o pensamento de Hegel, pois para ele “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”.

Marx (1983), como materialista histórico e dialético, considera o material como fonte para a compreensão do mundo. O conhecimento tem seu início na aparência, porém essa aparência não pode ser um critério único para o conhecimento, deve-se buscar conhecer por meio da aparência e dos sentidos imediatos, avançando no conhecimento científico, artístico e filosófico.

Se para Marx (2007, p. 534), “[...] a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”, Bottomore (1988, p. 226) elucida e traz a essência como “ir além das aparências superficiais, captando e reconstruindo a totalidade social com todas as suas contradições”. Dessa forma, para entender as contradições sociais é preciso ir além das aparências e superar as reflexões imediatistas e alienantes apresentadas nas relações sociais. Logo, ao refletir sobre as contradições da sociedade atual avalia-se a relação indivíduo e sociedade pelas relações sociais de produção.

De acordo com Marx (1983), a produção satisfaz as necessidades humanas, ou seja, os homens transformam a natureza por meio do trabalho, e também

transformam o mundo natural por meio de sua ação, tornando-se assim homens sociais e históricos. Para Saviani (2012, p. 4) a ação humana

[...] depende da consciência [...] Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada. Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato.

Seguindo esse raciocínio nota-se que a discussão da produção e dos meios de produção se torna fundamental para se entender a organização da sociedade capitalista e suas contradições, como sistema social, no qual os homens pensam e agem conforme as condições materiais e do tempo histórico da sociedade a eles dadas. Tonet (2012) explica com clareza as contradições da sociedade capitalista, gerada tanto pela riqueza quanto pela pobreza, as quais são próprias de um sistema social cujo valor é dado ao capital em detrimento da vida humana.

Ao mesmo tempo em que produz condições para desenvolver uma riqueza imensa, também cerceia e deforma a produção desta mesma riqueza. Ao mesmo tempo em que produz condições para criar riqueza suficiente para atender às necessidades de todos, também impede o acesso a ela para a imensa maioria que a produz. Ao mesmo tempo em que produz condições para realizar efetivamente a igualdade e a liberdade de todos, também aumenta extraordinariamente a desigualdade social e suprime a liberdade dos indivíduos ao submetê-los à sua lógica. Ao mesmo tempo em que produz condições para um desenvolvimento amplo e rico dos indivíduos, também os torna unilaterais, deformados, empobrecidos e opostos entre si. Ao mesmo tempo em que produz condições para um intercâmbio harmonioso e adequado entre o homem e a natureza, sua lógica interna o impulsiona à devastação e à degradação da natureza e de suas relações com os homens (TONET, 2012, p. 22-23).

As contradições inerentes a essa sociedade exigem a compreensão do processo histórico oriundo das relações sociais e econômicas, em relação à riqueza material e intelectual dos homens, regidas pela lógica do capital, a qual concentra as riquezas do gênero humano nas mãos da minoria da população. A exploração da classe trabalhadora deixa a classe explorada ainda mais à margem dessas riquezas e, assim, conseqüentemente, alienada do verdadeiro sentido do trabalho.

A sociedade capitalista, no seu modo de produção, ao se apropriar da força de trabalho do homem, o expropria da sua produção e compreensão dos modos de produção. Como exemplifica Frigotto (2010), ao alienar o homem do seu trabalho, na essência educativa e humana, o sistema capitalista extrai

[...] do homem a condição originária de se produzir enquanto homem – ou

seja, de todo homem poder apropriar-se pelo trabalho em relação com os demais homens, da natureza para transformá-la em seu benefício, ou requer com esta relação originária sob a forma capitalista privada de apropriação – é tirar e eliminar as condições de existir do homem (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

Diante dessa expropriação do homem do seu trabalho – como princípio educativo e como ação humana vital – é preciso ter o princípio do trabalho na premissa de desenvolver e realizar o homem em sua condição humana e não apenas uma forma de satisfazer suas necessidades externas. Ramos (2004, p, 12) cita o quanto

[...] o trabalho é tomado como princípio educativo não porque sob o modo e produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção. Mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanentemente os meios de produção. Deste modo, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta.

Nessa perspectiva, avalia-se a relação do homem com o trabalho, a partir da sociedade vigente, como uma relação de alienação e exploração, diante das condições sociais e econômicas existentes, pois “[...] por um processo de exploração, no lugar do qual o trabalho alienado constitui, em verdade, um processo de expropriação” (MARX, 1983, p. 9).

Marx (1983) sustenta em seu clássico livro “O capital”, o trabalho como meio alienante do homem na relação de exploração da sociedade capitalista, a qual se apresenta por uma luta de classes. Uma classe explora a força de trabalho de outra, de tal modo que o homem não se apropria, com conhecimento e consciência, do processo de produção. E nesse viés Marx (2011b, p. 18) assevera:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Tal assertiva demonstra como as ações humanas no processo histórico e social, na sociedade capitalista, conferem às relações de exploração e dominação nas atividades humanas a compreensão do trabalho, em uma ação consciente que possibilite ao homem libertar-se do domínio da natureza, assegurando assim sua

existência, enquanto ser físico e social. Dessa forma, o trabalho humano, em uma ação consciente, pode libertar o homem do domínio da natureza, passando este a dominá-la. Marx e Engels (2007, p. 87) relatam

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza.

A partir do trabalho se estrutura o tipo de sociedade e de homem, e pelo processo histórico, pela realidade social e pela atividade social o homem se constrói. O homem primitivo era dominado pelas forças da natureza, a produção aumentou com o desenvolvimento das forças produtivas. Ou seja, com o desenvolvimento de instrumentos e novas técnicas de trabalho, aliado ao surgimento da propriedade privada, a divisão do trabalho e das classes sociais. Surge aí o excedente, já que se produzia mais do que o necessário para a subsistência imediata, e a partir de todo esse processo se originam as desigualdades, a dominação e a exploração do homem pelo homem. Nessa organização social residem as contradições desse sistema, no qual a força do trabalho do homem expropria a sua vida, pois ao mesmo tempo em que produz riquezas para atender a todos, também impede o acesso a essa riqueza pela maioria. Assim, quanto maior o desenvolvimento do sistema capitalista maior a desigualdade.

Marx (1983), em seus estudos, ao analisar a sociedade capitalista entende-a pelo viés da economia e das relações sociais, compreendendo-a pelo ponto de vista do processo de produção, acumulação e distribuição do capital. A categoria da mais-valia é essencial para perceber as desigualdades sociais e a exploração do homem sobre o outro homem. Ao conceituar mais-valia Marx (1983, p. 138) destaca

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.

As desigualdades, desde este ponto de vista, se dão pela apropriação dos meios de produção e da força de trabalho do proletariado pelo capitalista. Marx e Engels (1999) dimensionam bem a relação entre os indivíduos nessa sociedade: os trabalhadores sendo explorados e não recebendo o salário digno pelo trabalho

realizado, produzem riqueza para a elite, fortalecendo cada vez mais a classe dominante e deixando a classe dominada ainda mais sobrepujada.

Uma das maiores críticas a esse sistema social – o capitalismo se dá pela desigualdade na acumulação de riqueza e poder concentrado nas mãos de uma pequena parcela da população, a qual controla o capital, deixando a grande parte da população à margem da sociedade e das oportunidades de melhores condições de vida.

A exploração da força de trabalho surge no auge da sociedade capitalista, no século XIX, com a Revolução Industrial, cujas relações sociais e de produção se modificam evidenciando uma nova classe social no processo econômico, a burguesia. Assim, ocorre a expansão desse novo sistema social, que se desenvolve e se constitui em um novo vínculo de servidão, a exploração de uma classe sobre a outra, cujo objetivo é obter lucro e acumular riqueza. Hobsbawm (1996, p. 19) nos diz do auge do capitalismo, ocorrido por meio do “[...] crescimento econômico que se pautava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro”.

Nessa lógica de desenvolvimento do capitalismo, com o advento das fábricas, a força de trabalho é expropriada dos trabalhadores. Isso também ocorre em relação ao conhecimento do seu próprio trabalho. O conhecimento teórico-prático já não pertence mais ao trabalhador, ou seja, ao trabalhador cabe preparar-se para acompanhar as necessidades produtivas do mercado. A evolução nas fábricas e indústrias, nesse momento, requer um trabalhador passível de adaptação ao sistema com uma formação técnica, sem a necessidade de se apropriar dos meios de produção das fábricas e indústrias, sempre com o pensamento ideológico burguês e os interesses do capital.

Portanto, na sociedade capitalista, a forma como o sujeito manifesta sua existência se reflete por suas condições materiais e pelo modo de produção coletivo da sociedade em que vive. Marx e Engels (2007, p. 87) são enfáticos:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são conhecidos, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também como o

modo como eles produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Saviani (2007, p. 154), a esse respeito explica:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto de trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.

Nessa visão, o trabalho, pela interação com o mundo natural, pela transformação da natureza, humaniza o homem e modifica o mundo que o cerca, criando riquezas por meio dos bens materiais que lhe dispõe a natureza. E para Konder, (1984, p. 29) o trabalho “[...] é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo”.

Entretanto, o momento histórico é fundamental para entender a sociedade e as relações sociais que nela se estabelecem. Nessa perspectiva, o trabalho é categoria central para entender o mundo, partindo do princípio que o trabalho faz parte da história da humanidade, é uma atividade que está presente nas relações humanas, determinando a vida humana e a diferenciando da vida animal. Ainda segundo Andery (2007, p. 11) é “[...] uma atividade humana intencional que envolve forma de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida”. Contudo, esse trabalho produz relações desiguais entre os homens na sociedade capitalista, sendo que alguns vivem do trabalho que o outro realiza.

A sociedade precisa ser pensada a partir dos indivíduos que constituem as classes sociais: a burguesia e o proletariado; a primeira detém os modos de produção e a segunda vende a força de trabalho para a primeira. De acordo com Marx (1983, p. 18), “A força de trabalho é, pois, uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. Por que a vende ele? Para viver”.

Diante dessa indagação e da afirmação avança-se na compreensão de que nem sempre essa força de trabalho foi considerada uma mercadoria. O exemplo na sociedade escravista, na qual a força de trabalho não era vendida ao dono do escravo, já que o escravo e sua força de trabalho não são indissolúveis, portanto, eram vendidas juntas, sendo desta forma, o dono do escravo também dono de sua força de trabalho.

Já na sociedade feudal, segundo Tonet (2012, p. 20),

[...] esse modo de trabalho revelou-se uma forma mais produtiva e até mais humana do que o modo escravo, uma vez que o servo já não era um simples instrumento de produção nas mãos dos senhores e, ao mesmo tempo, senhor de alguma propriedade.

Sendo o trabalho categoria essencial de análise, Marx (1983) em seus estudos analisou o trabalho de forma mais radical, ou seja, analisou-o desde sua raiz, origem e função como atividade humana. Em sua ótica ele desenvolve uma concepção em que o trabalho “[...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas [...]” (MARX, 1983, p. 303). Em contraposição, na sociedade capitalista, o trabalho torna-se atividade exploratória do homem sobre o outro homem, na busca de acumulação de riqueza em detrimento das necessidades humanas, sendo as necessidades do capital o regulador desse sistema.

A relação entre as classes sociais também tem como característica a alienação do trabalhador, e entende-se por alienação o estranhamento entre trabalhador e o que se cria por meio do seu trabalho. Desta forma, nesse sistema o trabalhador fica reduzido à reprodução do capital, perdendo assim sua humanidade na medida em que se reduz a mero reprodutor de máquinas.

Mézsáros (2011, p. 126) cita:

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero “fator material de produção” – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto.

O processo de percepção da alienação e avanço à consciência crítica da realidade se dá pela lógica da possibilidade de superação da propriedade privada e dos meios fundamentais de produção da sociedade. Bottomore (1988, p. 129) nos esclarece: “O processo de formação da consciência de classe coincide com a ascensão de uma organização de classe abrangente. Esses dois aspectos apoiam-se mutuamente”. Nessa premissa, a educação formal possibilita a luta na construção de uma sociedade que seja superior à sociedade capitalista, mais avançada e mais desenvolvida em conhecimento, ou seja, uma sociedade em que os homens se apropriem das “conquistas mais significativas e duradouras para a

humanidade” (DUARTE, 2008, p. 35).

Duarte (2010) discute que a superação da sociedade capitalista precisa ser elaborada a partir da apropriação de tudo aquilo que foi historicamente construído pela humanidade, inclusive na sociedade capitalista, de modo a incorporar ao novo sistema, “[...] tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos” (DUARTE, 2010, p. 17). Porém, superando o sistema exploratório, alienante e desumano do modo de produção, acumulação e distribuição do capital, sem negar as possibilidades de análise de progresso social associado ao progresso e evolução da existência humana.

Diante disso, entende-se que o ponto de partida para a compreensão da realidade posta e o enfrentamento da ordem social para além dos interesses da classe dominante, se assenta na lógica, da disseminação dos bens culturais produzidos pela humanidade, ao longo da história, para que os sujeitos possam entender o mundo em que vivem e assim interferir nele e torná-lo mais igualitário e justo. E é a partir da compreensão da sociedade vigente, dos homens que nela vivem e da sua formação enquanto sujeitos sociais, concretos e históricos que se prosseguirá este estudo, avançando na questão da formação para além do capital à formação humana.

2.2 Formação Humana para Além dos Interesses da Classe Dominante/do Capital

A relação entre educação e sociedade pressupõe o entendimento histórico dos processos da organização social e das contradições no interior dessa organização. Sabe-se que na sociedade capitalista essa organização se dá em uma divisão entre classes sociais: burguesia e proletariado, e também pela exploração de uma classe sobre a outra. Nesse sentido, Noma e Czernisz (2010, p. 213) nos alertam que “[...] o modo de produção capitalista não se constitui em regime de produção absoluto e eterno, ao contrário, trata-se de modo de produzir a vida”, assim sendo, passível de superação.

E para tanto, a possibilidade de superar o sistema vigente requer que a escola trabalhe no sentido de transmitir aos alunos a cultura nas suas formas mais desenvolvidas, de modo a enfrentar a imposição da classe dominante, a qual

defende uma escola, onde é mais importante a capacidade de adaptação do indivíduo ao sistema produtivo, para atender os interesses do mercado.

Para Duarte (2012, p. 26),

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social.

A escola ao cumprir seu papel de transmitir os conhecimentos historicamente elaborados ao longo da história da humanidade a todos, independentemente da classe social, inicia o processo de igualdade de direitos e justiça social, mesmo que teoricamente. Instrumentalizar os homens a superar a ordem social vigente, de modo a avançar nas formas mais desenvolvidas da existência humana contribui, segundo Duarte (2010, p. 48), “[...] para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos”.

Frigotto (1993) enfatiza que a educação escolar em oposição à formação humana segue os

[...] critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado (FRIGOTTO 1993, p. 67).

Sob a lógica da teoria do Capital Humano, a educação escolar representa um fator de desenvolvimento econômico, sendo um processo de investimento mínimo de instrução para a classe trabalhadora, a qual garanta a aprendizagem de conhecimentos relativos aos meios de produção e atenda as demandas do mercado econômico. Logo, amparada em uma ideologia da qual o homem só se sente útil por meio do trabalho, o qual não o beneficia, como sujeito social e do qual ele não se reconhece como produtor de riqueza, já que na sua concepção alienada são propriedades da classe burguesa que detêm os meios de produção.

Ao analisar a teoria do capital humano, percebe-se que para essa teoria é postulada a educação escolar como um mecanismo de manutenção do sistema social e econômico. A educação é tida como salvadora e redentora dos problemas

sociais e é depositada ao indivíduo a responsabilidade da sua condição econômica e social, deixando à margem toda diferença de classes sociais e as condições de desigualdades impostas pela sociedade capitalista. Para essa teoria, a educação escolar serve ao capital, reproduzindo e mantendo o sistema vigente.

Em contraposição a essa teoria, que esconde as verdadeiras intenções e interesses do mercado, criando uma falsa ideia ao indivíduo onde as oportunidades são dadas a todos, alguns não sabem aproveitá-las, sendo o indivíduo o principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso. A perspectiva educacional precisa promover uma formação a qual instrumentalize o sujeito com conhecimentos sistematizados para, dessa forma, ele ter possibilidade de se apropriar das riquezas humanas materiais e, assim, perceber a essência da sociedade a qual vive e se munir intelectualmente a fim de ter condições de participar nas lutas sociais em favor de um compromisso social de transformação e não de manutenção.

Esta análise é fundamental para compreender o papel da educação na sociedade capitalista, não com o objetivo de superar o sistema social vigente, mas sim na compreensão de que a educação é uma das possibilidades de emancipação humana, e que pode contribuir no entendimento da forma alienante do trabalho desenvolvido, tornando-o o mais humano. Para tanto, Lombardi (2011, p. 349) defende que é preciso “[...] viabilizar aos que vivem do trabalho o acesso e a apropriação aos conteúdos e saberes elaborados pela humanidade, possibilitando uma potencialização de sua luta em defesa de seus interesses”.

Ainda é necessário entender que o trabalho, nessa perspectiva, busca superar a exploração e a dominação da classe trabalhadora pela classe dominante, sendo concebido como princípio educativo. Noma e Czernisz (2010, p. 221) comentam a importância de “[...] entender que o trabalho é a categoria essencial que permite explicar a história, a produção humana, o processo de constituição do homem concreto”. Portanto, perpassa a condição de atender as necessidades imediatas do ser humano. Como explica Marx (2010), o homem ao se preocupar com suas necessidades imediatas perde sua capacidade de percepção e análise da realidade em que vive. Da mesma forma que a fome lhe apresenta apenas a forma abstrata⁶ do alimento, não o diferenciando nesse caso do animal, também o

⁶ Bottomore (1988, p. 515) diferencia o “Trabalho abstrato (que produz valor) e o trabalho concreto (que produz valores de uso), ou entre o trabalho socialmente necessário (que determina a quantidade precisa de tempo de trabalho incorporada a uma determinada mercadoria) e trabalho particular”.

trabalho, em seu caráter abstrato, não objetiva desenvolver o princípio humano que se dissolve nas bases dessa atividade como princípio educativo, cujo objetivo é humanizar o homem.

Isto posto, a dualidade entre formação para o mercado de trabalho e formação para o mundo do trabalho necessita ser compreendida à luz do contexto histórico, social e econômico, na pretensão de superar as contradições postas nessa sociedade capitalista em uma proposta de formação emancipatória, percebendo para além das aparências ideológicas produzidas pela sociedade capitalista. Martins (2000, p. 51-52) assevera:

[...] a produção intelectual do período da decadência interfere na educação escolar e induz a um esvaziamento de sua finalidade de ensinar, pois as expectativas que o Estado e as classes dominantes mantêm com relação aos resultados da educação escolar apontam para a formação de um cidadão pacífico, ordeiro e preparado para concorrer no mercado de trabalho, uma perspectiva muito distinta daquela que vê na escola a função de democratizar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade para formar um cidadão crítico e habilitado a transformar a realidade social superando as mazelas da sociedade capitalista.

Partindo desse pressuposto, discutir a educação na lógica da produção do mercado é entender, segundo Lombardi (2011, p. 99), que: “A educação e o ensino são determinados pelo modo de produção da vida material”. Nesse sentido está a valorização de se compreender o contexto da sociedade atual, carregado de interesses econômicos, os quais interferem na ação educativa, possibilitando a formação humana para apropriação dos conhecimentos elaborados pelos homens ao longo da história da humanidade, a fim de formar sujeitos críticos com capacidade intelectual de lutar pelos seus interesses.

Sendo a educação uma atividade essencialmente humana, se confirma a necessidade de uma práxis pedagógica com ênfase no desenvolvimento humano. Saviani comenta que (2007, p. 154), “[...] o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas [...]” e assim, entende-se que os homens trabalham e se educam num processo social de busca por melhorias das condições de vida e de trabalho postas nessa sociedade. Contudo, de acordo com Saviani (2012, p. 2-3) a educação escolar ofertada precisa desviar-se do sistema escolar que

[...] estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo

fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurado pelas tecnologias de informação e pela sua subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho [...].

Para Gramsci (1982), a educação escolar para a classe trabalhadora precisa superar a formação na lógica burguesa, de formação para o capital, se aproximando de uma formação humana, que permita condições do sujeito se posicionar em relação à luta de classe. E ainda explicita novos caminhos para essa luta de forma que contribua para elevar a cultura do sujeito de modo a retirá-lo do estado de alienação, avançando intelectualmente na formação teórica, desenvolvendo sua capacidade de pensar e compreender conscientemente sua situação social atual. Nesse âmbito, Gramsci (1982, p. 9) destaca, alertando:

[...] se estuda para acrescentar, para afinar a capacidade de luta de cada um e de toda a organização, para compreender melhor quais são as posições do inimigo e as nossas, para poder adequar melhor as nossas ações de cada dia. Estudo e cultura não são para nós outra coisa que a consciência teórica dos nossos fins imediatos e supremos e do modo que podemos conseguir traduzi-los em ação.

Segundo Gramsci (1982, p. 9), “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Em oposição ao pensamento de Gramsci, a educação escolar na lógica capitalista passa a ser vista como um meio de adaptar o homem aos interesses do mercado de trabalho e ao mundo moderno, numa lógica de tempo e espaço que aliena o homem com os meios de produção, invertendo a lógica do trabalho de princípio educativo para manutenção do sistema capitalista.

Harvey (1994), ao analisar as condições pós-modernas, comenta que o trabalho nessa lógica nega a condição humana e o trabalho como princípio educativo, articulando o setor educativo ao setor produtivo, para fortalecer os interesses do capital. Harvey (1994, p. 119) ainda comenta que “[...] a produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho” num contexto alienante e exploratório, “[...] cujos frutos possam ser apropriados pelos capitalistas [...]”, (HARVEY, 1994, p. 119), expropriando o homem de seus instrumentos e dos processos de produção.

Lombardi (2011) demonstra os fundamentos e as possibilidades da educação para os filhos do proletário e coloca que a “educação realizada para o

proletariado torna possível delinear as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado” (LOMBARDI, 2011, p. 26). Na sociedade capitalista, o trabalho como princípio educativo fica incompreensível, pelas condições econômicas dessa organização social, colocando os trabalhadores à margem de se apropriar das máximas conquistas do gênero humano, ao longo da história. Sendo o processo de formação humana o que contribui para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, elevando-os do seu grau de “consciência em si” para “consciência para si”.

Marx (2007, p. 35) esclarece que “a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens”. Nesse sentido, a relação entre a educação e a sociedade é essencial para iluminar a realidade posta nessa sociedade excludente, desigual e exploratória, compreendendo as relações de dominação. Lombardi (2011, p. 37) afirma que:

Certamente Marx e Engels também defendiam o estabelecimento de relações necessárias entre educação e sociedade, expressas quer na análise do caráter ideológico e utilitário da educação na sociedade burguesa, quer como projeto de construção de uma sociedade igualitária.

A partir da clareza que as contradições da sociedade interferem na educação, e que não há prática educativa neutra, é preciso discutir a função social da escola como “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular” (SAVIANI, 1991, p. 103). Nesse viés, consiste a razão da sistematização do saber como possibilidade de emancipação humana.

Para Frigotto (2011, p. 237), a conjuntura do sistema educacional se analisa a partir da “[...] natureza dos acontecimentos e dos fatos e as forças sociais que os produzem [...]” e historicamente há uma resistência dos dominantes em se ter políticas públicas que coloquem a classe trabalhadora em ascensão como sujeitos da história, em um enfrentamento de executar programas de combate a desigualdades sociais, sendo “[...] capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

As políticas públicas existentes atendem aos interesses da classe dominante e Frigotto, amparado em Singer (2009, p. 84 apud FRIGOTTO, 2011, p. 239), discorre que:

Com efeito, como assinala Singer, a conciliação dá-se, por um lado, na continuidade da política macroeconômica, fiel aos interesses da classe detentora do capital e, por outro, no investimento na melhoria de vida de “uma fração de classe (trabalhadora) que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização”.

O erro dessas políticas públicas, segundo Frigotto (2011), está em não atender as necessidades dos filhos dos trabalhadores, assumindo assim a educação em favor dos interesses da classe dominante, sendo que a questão econômica está estruturada como controle social a serviço dos modos de produção. Nesse sentido, segundo Noma e Czernisz (2010, p. 220), “À educação é atribuído o papel de qualificação para o mercado de trabalho, num contexto de desemprego estrutural, no qual se intensifica o confronto entre a força de trabalho e o capital”.

Em oposição a esse papel atribuído à educação pela lógica do capitalismo, Noma e Czernisz (2010, p. 212) afirmam

[...] ser ingênua a crença na possibilidade de corrigir as distorções do mercado pelo aumento da qualificação dos trabalhadores. Argumentamos que o lugar que o homem ou a mulher irão ocupar na produção não é definido pela escola, portanto torna-se muito difícil solucionar a crise por intermédio da escolarização.

Diante dessas reflexões, questiona-se: é possível a formação humana na sociedade capitalista?

Ao buscar responder a esse questionamento é importante perceber as contradições da sociedade capitalista, as quais foram produzidas historicamente, compreendendo que a razão da educação nessa sociedade é vital para concretizar o objetivo enquanto processo de humanizar os sujeitos. Assim, permitem que se apropriem dos bens culturais e materiais, que participem de forma consciente na sociedade que vive, fazendo-se ser social e histórico. Segundo Leontiev (1978, p. 261), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo que há de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Os homens se constroem como seres sociais na transformação da natureza pela atividade social, ou seja, pelo trabalho. O entendimento do trabalho como princípio educativo é essencial para conceber a formação escolar para o mundo do

trabalho, em contraposição à lógica do capital, a qual “Sob o domínio das relações capitalistas de produção, o trabalho assume forma degradada e alienada” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 207).

No processo histórico da humanidade, o homem se apropria da natureza e a transforma, sendo essa uma atividade vital do homem, a qual é denominada ‘trabalho’, e se difere segundo Saviani (2010, p. 426) das atividades

[...] de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

Pelo trabalho se dá a existência humana, e também pelo trabalho na transformação pela natureza os homens se constroem como seres humanos. Pelo processo histórico e sua realidade social eles se constroem, dessa forma não nascem bons ou maus, egoístas ou solidários, porém a natureza humana está no homem e essa é a base para afirmar que o capitalismo pode ser superado e que a educação tem seu papel fundamentado no desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o trabalho e a educação são atividades que acompanham o ser humano por toda a vida, sendo que a história da humanidade se faz pela produção de sua existência, ou seja, pelo trabalho como princípio educativo, e pelo processo de apropriação e de transmissão dos conteúdos historicamente construídos. Em oposição a este pensamento, a sociedade capitalista, segundo Frigotto (2011, p. 245) prioriza a educação não como “[...] direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” e continua explicando que “O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado” (FRIGOTTO, 2011, 248).

Assim, a educação centra-se em uma lógica de perpetuar os interesses do mercado de trabalho, na disseminação das ideias e dos interesses da classe dominante, e em favor do capital e da acumulação. Frigotto (2011, p. 245) comenta que a educação

[...] centrada na pedagogia histórico-crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em

diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil.

Portanto, para a análise da educação na sociedade capitalista é necessário relacioná-la aos modos de produção da vida material. Contudo, essa relação requer da educação mais do que preparação de mão de obra em um processo de exploração e alienação. A responsabilidade da educação está em oferecer condições intelectuais para que os filhos dos trabalhadores compreendam a conjuntura atual, buscando superar a expropriação dos bens materiais e culturais para seu pleno desenvolvimento humano na lógica de “[...] destinar a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas” (LOMBARDI, 2011, p. 33).

Não há dúvidas de que a educação não resolve sozinha os problemas da humanidade, contudo revela-se como uma estratégia articulada da ideologia dominante “[...] atribuir à educação o *status* de estratégia para a melhoria das condições econômicas e sociais da população” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 218). Lombardi (2011), sustentado nos argumentos de Marx e Engels, esclarece:

A expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, resultado da separação dos trabalhadores dos instrumentos de trabalho da matéria-prima e, enfim, dos próprios produtos produzidos. A revolução era para eles o caminho para superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital, com a superação da estrutura de classe burguesa e de uma divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção no processo revolucionário, portanto a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo (LOMBARDI, 2011, p. 109-110).

Com efeito, compartilha-se da concepção de uma educação que ultrapasse a lógica do sistema capitalista, em uma lógica de emancipação humana, buscando a essência da educação nas contradições do contexto social. Contudo, Noma e Czernisz (2010, p. 222) expõem que para manutenção do sistema vigente

A educação deixa de ser processo de formação do ser social em sua totalidade no sentido do desenvolvimento humano-genérico e se transmuta em algo apenas instrumental e operacional, destinada a atender a demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação escolar na sociedade capitalista precisa dispor o legado cultural às novas gerações, de modo que influenciem os sujeitos para ação emancipatória nessa sociedade, instrumentalizando-os para que compreendam as contradições e os processos alienantes dos modos de produção, buscando superar as relações de exploração e dominação da sociedade posta.

A educação emancipadora do homem é citada por Lombardi (2011, p. 36):

Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

Essa educação sistematizada na sociedade atual necessita difundir o saber nas suas formas mais ricas e desenvolvidas, colaborando para a humanização e para a plena formação humana, e, dessa forma, se constitui como uma das possibilidades de superação da ordem vigente mais igualitária e justa. Segundo Gramsci (1982), a educação escolar precisa servir a sociedade na formação de intelectuais, para agirem na sociedade de forma consciente de suas condições sociais e econômicas. Porém, para isso ocorrer a educação escolar necessita se referir tanto à seleção entre o produzido pela humanidade enquanto conhecimento, quanto aos posicionamentos em relação às formas de como fazer para que esses indivíduos se apropriem desse conhecimento.

Nesta perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona a favor da transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e também da formação omnilateral, ou seja, a formação plena dos seres humanos. E cabe aqui ressaltar a concepção defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, a qual postula que na educação escolar nenhum conhecimento se sobrepõe a outro, assim a ciência e a filosofia não são mais importantes do que a arte, nem o contrário, sendo a ciência a arte e a filosofia conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento humano e indispensáveis à formação das novas gerações.

Lombardi (2011, p. 115) fundamentado em Marx afirma: “[...] a união entre instrução e trabalho industrial não tinha por objetivo simplesmente o aumento de produtividade, mas seu principal objetivo deveria ser o de ‘formação omnilateral do homem’, uma formação integral [...]”. Constata-se então, que a educação do sujeito

em uma perspectiva integral do homem objetiva formá-lo de modo a desenvolver a consciência histórica e social da realidade posta. Sendo, portanto, segundo Sacristán (2000, p. 24) a formação omnilateral uma das possibilidades de “atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis, no cenário social”. Ainda ressaltando, segundo Leontiev (1978), que os sujeitos se tornam sociais por meio da interação com o outro e na apropriação daquilo “[...] que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Com isso, o estudo parte do propósito inicial desse capítulo, de analisar a sociedade vigente, na qual o homem vive, se desenvolve e se forma como ser social. O seguimento se dá com a análise da formação do professor, especialmente em arte, o que é essencial para entender as possibilidades da ação docente consciente diante das condições sociais e econômicas dadas aos sujeitos nessa sociedade, já que a arte é uma das possibilidades para ação docente consciente e para uma formação humana que propicie aos sujeitos a aquisição da produção humano-genérico, a fim de combater a alienação dos determinantes impostos pela sociedade atual.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo teve como objetivo compreender a necessidade da arte para formação humana na sociedade capitalista. E, para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o uso da bibliometria como ferramenta de análise, a fim de mapear e discutir o produzido academicamente sobre o tema da presente pesquisa.

3 AS POSSIBILIDADES DA AMPLIAÇÃO DA LEITURA DE MUNDO HUMANIZADA POR MEIO DA ARTE

[...] se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido (SAVIANI, 2008, p. 47).

Neste capítulo foi discutido o conhecimento e suas dimensões científicas, filosóficas e artísticas, em especial, o conhecimento artístico como produção humana e seus conceitos, conforme o período histórico e o sistema social vigente. Também foi realizada a reflexão em torno da necessidade da arte para o homem na sociedade capitalista, relacionando-a ao trabalho, ao conhecimento e à ideologia imposta por essa sociedade, em uma perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, à luz das categorias dialéticas que iluminam os fenômenos para uma reflexão do sujeito social e histórico. Não se pretende aqui esgotar a discussão sobre as definições e conceitos da arte e sim apresentá-los de forma a refletir o quão importante é o conhecimento artístico ao gênero humano. Ao final, foi apresentada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de confrontar o que já se produziu academicamente sobre o título “Formação, Arte e Leitura de Mundo Humanizada: Possibilidades na Ação Docente”, com o uso da bibliometria como ferramenta de análise, relacionando-os aos aspectos da formação humana no contexto da sociedade capitalista.

3.1 A Necessidade da Arte para o Homem na Sociedade Capitalista

Discutir o conhecimento necessário ao homem requer a compreensão das suas dimensões, a partir da história e da evolução da humanidade. Em uma breve retrospectiva histórica, observa-se que na sociedade ocidental o conhecimento se aproximava do pensamento filosófico, vinculando-se aos saberes populares e religiosos, e era transmitido de geração em geração, pelas narrativas orais.

Com o Renascimento, o homem avança nas conquistas na área do conhecimento, relacionado ao mundo real e não ao mundo das ideias, em uma perspectiva a qual explica o mundo pelo racionalismo, ampliando assim, por meio da razão, as dimensões do conhecimento humano, valorizando a ciência, a filosofia e a

arte.

Contudo, os questionamentos a respeito de: onde vem o conhecimento? Como ele se transforma? E seus tipos/dimensões?, são questões que remetem à reflexão, a partir da história da humanidade e de sua construção na sociedade, que desde os primórdios busca no conhecimento explicar os fenômenos naturais, sociais e culturais, conforme as necessidades de sobrevivência do homem. Essa necessidade move a humanidade em sua trajetória de desenvolvimento e evolução. Dessa forma, é importante perceber, no processo de construção do conhecimento, o homem com quem desenvolveu ferramentas para dominar a natureza e, assim, dominar o mundo.

O avanço do conhecimento influenciou a formação das civilizações e as organizações sociais e políticas, estabelecendo modos de viver em sociedade, os quais foram se modificando durante a história. Uma das primeiras marcas do conhecimento como evolução da espécie humana, se deu por meio do fogo, que trouxe com ele o seu poder de transformação para a humanidade. A evolução do conhecimento ganhou novas formas de se propagar, com desenhos em cavernas para registro da história, novas possibilidades de ferramentas para caça e pesca, entre outras formas de símbolos para impulsionar a evolução humana.

Novas descobertas na ciência, na arte, na religião, na matemática e na filosofia proporcionaram avanços no conhecimento e novas formas de olhar o mundo. A história demonstra que a humanidade acompanhou e impulsionou a evolução desses conhecimentos, ao mesmo tempo em que ela própria prosperava e aperfeiçoava sua forma de se comunicar e avançar na sua organização social, econômica e política. Com isso, nesse estudo foi discutido o tripé do conhecimento alçado na ciência, na arte e na filosofia, em acordo com o conhecimento fundamentado na produção humana, acumulado historicamente, diante do desenvolvimento do gênero humano, em uma necessidade de transmissão para as novas gerações.

Para Lukács (1965, p. 12),

Nem a ciência, nem os seus diversos ramos, nem a arte, possuem uma história autônoma, imanente, que resulte exclusivamente da sua dialética interior. A evolução em todos esses campos é determinada pelo curso de toda a história da produção social em seu conjunto; e só com base neste curso é que podem ser esclarecidos de maneira verdadeiramente científica os desenvolvimentos e as transformações que ocorrem em cada campo singularmente considerado.

Nessa perspectiva, reconhece-se o conhecimento como produção humana e cultura universal, essencial ao ser humano e elaborado pelos homens ao longo da humanidade. Saviani (2008, p. 57-58), esclarece-nos: o conhecimento poderoso⁷ ao gênero humano é aquele o qual “[...] expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal” e Duarte (2010, p. 48) complementa os “[...] conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade”. Portanto, o conhecimento válido e necessário para o homem diz respeito ao clássico, aqueles elaborados ao longo da história da humanidade.

Saviani (2003) considera o conhecimento clássico como:

[...] aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. E por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica: embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É neste sentido que se considera Descartes um clássico da Filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de História, um autor contemporâneo – é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional (SAVIANI, 2003, p. 101).

Avaliando o conhecimento clássico em suas dimensões científica, filosófica e artística, se entende o surgimento da filosofia, sendo o “surgimento de uma nova ordem do pensamento” (LARA, 1999, p. 75). Em contraposição ao mito, se assume sendo essa nova ordem a qual busca na razão entender e explicar o mundo, não se utilizando assim de explicações incontestáveis e assumindo a racionalidade como verdade absoluta. Assim, nessa perspectiva, a dimensão filosófica se institui como conhecimento válido e universal, cuja validade se dá pela fonte histórica, a qual contribui com o pensamento crítico, sistemático e rigoroso, em uma aquisição radical

⁷ O conhecimento poderoso, a que se refere Michael Young, é aquele que empodera intelectualmente o sujeito a agir na sociedade de forma consciente e a entender melhor o mundo que o cerca. Young (2007, p. 1296), afirma que: “Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola [...]”. E Young (2007, p. 1297) continua explicando que aos sujeitos essa “pode ser a única oportunidade de adquirirem o conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”.

acerca do mundo, do homem e do pensamento, relacionando a filosofia e o conjunto das ciências.

Em vista disso, ao tomar a racionalidade como verdade absoluta, Lara (1999, p. 74) explica que “nem tudo cai sob o controle da racionalidade”, por isso a importância de se perceber que não se pode “definir-se somente em relação a uma racionalidade abstrata e transcendental. Deve buscar, na totalidade dialética da sua vida” (LARA, 1999, p. 93). Totalidade entendida como categoria central de análise, a qual, segundo Cury (1985, p. 36), é um processo que “[...] implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente”.

Araújo (2003, p. 23-24) esclarece que a “[...] filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional”. Logo, o conhecimento científico incluiu a filosofia para entender o homem como objeto e sujeito do conhecimento, sendo esses conhecimentos diferenciados, porém indissociáveis.

Araújo (2003, p. 24), ainda afirma que:

A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) o que é saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo.

Essa relação entre o sujeito e o mundo, na perspectiva filosófica, precisa se utilizar da categoria da totalidade para trazer a compreensão do fenômeno a partir das contradições entre o todo e as partes, entre o real e os processos sociais, sendo sua análise acompanhada da percepção por meio da dialética na prática social do sujeito. Cury (1985, p. 38) explica que “[...] a realidade, então, só pode ser conhecida na totalidade concreta quando se conhece a mesma dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética [...]”. Nesse sentido, entende-se que a categoria da totalidade está interligada à categoria da contradição, a qual parte da totalidade para se entender as partes a partir da realidade percebidas no seu todo.

Ainda se tratando das dimensões do conhecimento, discute-se o conhecimento em sua totalidade e a relação com a realidade posta, bem como as condições dadas aos sujeitos, a partir da apropriação desse conhecimento, para

entender seu mundo, relacionar-se e interferir nele. A ciência segue a lógica rigorosa do conhecimento, buscando sempre se aproximar da verdade; a arte, por sua vez parte da relação do homem com o mundo e o conhecimento, “[...] a arte necessita ater-se à vida concreta de homens concretos, ou seja, a compreender o homem como síntese das múltiplas determinações e apreendê-lo exatamente em sua estrutura real e em seu movimento real” (PEIXOTO, 2003, p. 72). Nesse movimento, Marx, (1987, p. 178) expõe que “[...] o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos”, pois esses sentidos não são dados naturalmente aos homens, mas sim desenvolvidos nas relações sociais e com o mundo. É a partir desses sentidos (naturais e biológicos) em conjunto com a apropriação da cultura, que o homem tem a possibilidade de se humanizar, na busca da sua possível emancipação e intervenção na sociedade em que vive. A apropriação da cultura artística se relaciona e é percebida assim, pelos sentidos e vivências do sujeito social e histórico, e nessa dimensão o conhecimento da arte se pauta pela inter-relação entre o homem com o mundo e o conhecimento. Nesse tripé, a arte é entendida pela racionalidade, pelos sentidos humanos, pela sensibilidade e por sua capacidade de transcender⁸ a condição humana.

A arte em um mundo sem transcendência, sem sensibilidade, segue a lógica da sociedade capitalista, na qual se perdeu os sentidos, as sensações, as emoções humanas em uma relação de competitividade, individualidade, obtenção de lucro e acumulação de riqueza, em contraposição a uma transcendência para além das aparências imediatas. Fischer (2002), ao discutir a necessidade da arte questiona a relação do homem e o mundo, bem como a busca do homem em completar-se como ser humano pela arte. Contudo, nessa sociedade sem transcendência, a arte é necessária mesmo que para suprir a necessidade de entretenimento ou para transcender esse mundo injusto e desigual, ainda que de forma alienada.

Diametralmente, em um mundo transcendental a arte tem como função desenvolver no homem uma consciência crítica do mundo em que vive, de modo a elevá-lo intelectual e humanamente, transpondo seu grau de ‘consciência em si’ em ‘consciência para si’, em um processo histórico e humano. Transpondo sua

⁸ Entende-se por transcendência humana a capacidade do homem de elevar-se além das condições postas nessa sociedade, avançando na apreensão da sua realidade, com consciência crítica, ultrapassando o mundo sem transcendência, o qual os sujeitos somente estão interessados em seus objetivos imediatos e práticos (FISCHER, 2002).

consciência para além da superficialidade do cotidiano, essa elevação da consciência em si para consciência para si se dá pela apropriação dos conhecimentos eruditos, de forma crítica, consciente e com a compreensão da vida social e das contradições inerentes ao sistema econômico vigente, na busca de se humanizar e suprir suas necessidades humanas de forma digna e justa.

Para Lukács (1965, p. 16):

A educação dos cinco sentidos é trabalho de toda a história universal até nossos dias. O sentido subordinado a exigências práticas animais é um sentido limitado. Para o homem faminto, não existe a forma humana do alimento e sim apenas a sua existência abstrata como alimento: o alimento pode se apresentar indiferentemente em qualquer forma, ainda que seja a mais grosseira, e não se conseguirá dizer em que ponto a sua atividade nutritiva se diferenciará da do animal. O homem angustiado por uma necessidade não tem senso algum, mesmo para o espetáculo mais belo: o mercador de pedras preciosas só vê o valor comercial delas, não vê a beleza e a natureza peculiar de cada pedra; ele não possui qualquer senso estético para o mineral em si. Portanto, a objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, é necessária tanto para tornar humanos os sentidos do homem como para criar um sentido humano adequado à inteira riqueza da essência humana e natural.

Nesse sentido, a arte possibilita ao homem se humanizar e compreender sua história, avançando na apropriação do patrimônio histórico-genérico e desenvolvendo sua sensibilidade estética e humana. Lukács (1978, p. 35) afirma que “[...] é decisiva para a estética a necessidade de representar com verdade objetiva, e ao mesmo tempo como um mundo humano, adequado ao homem, uma realidade que existe independentemente da consciência humana”. A estética, do mesmo modo, diz respeito à percepção do mundo na busca de entendê-lo e agir nele conscientemente, pela razão e pela sensibilidade, se aproximando e buscando a verdade e a liberdade. Assim, a estética visa desenvolver a sensibilidade, aguçando seus sentidos e sensações, em uma forma de pensar e conceber a sociedade vigente, dando condições do ser humano elaborar seus pensamentos, de modo a tornar-se mais justo e digno de viver em uma sociedade mais igualitária.

Na estética, a arte se apresenta, tanto no conteúdo quanto na forma, como produção para estimular e acentuar os sentidos humanos e ampliar o pensamento humano. De acordo com Lukács (1978), a relação forma e conteúdo ultrapassa a relação da arte com o mundo social. Para o autor, forma e conteúdo se fundem na arte, sendo que a forma manifesta o modo do artista de se expressar e o conteúdo se revela na sua subjetividade. Nesse sentido, Duarte (2016, p. 70) esclarece que:

[...] a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski, a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano.

Por estar entre as primeiras manifestações do homem, a arte possibilita ao sujeito vivenciar o mundo, expressar suas ideias, percepções, sentimentos e sensibilidade, e de modo mais efetivo explorar o mundo que o cerca e interpretá-lo de forma intensa e crítica, com conhecimento e consciência das origens e das dificuldades inerentes às relações sociais, percebendo as raízes dos problemas sociais e econômicos. Para Duarte (2016, p. 79), a arte “[...] não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passado de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida”. Assim, a arte possibilita ao sujeito, sentir, perceber, vivenciar e se apropriar de sentimentos, antes desconhecidos, que fazem parte da história da humanidade.

Partindo desse princípio, a arte configura-se como uma maneira humana de proporcionar ao sujeito uma forma de comunicação mais abrangente que dissemine a cultura e que o possibilite se aproximar da verdade e da justiça social, não em uma representação do cotidiano tal como é, e sim como representação simbólica da realidade social e humana. Duarte (2016, p. 81) apoiando-se em Lukács, assegura

A obra de arte coloca diante do indivíduo, de forma confrontadora, a vida humana, mas não como uma cópia da vida cotidiana desse indivíduo e sim como um mundo construído de tal maneira que o indivíduo é levado a vivenciar as relações humanas de forma particularmente intensa e provocativa. Nada disso, porém, é alcançado se o artista não conseguir essa transformação do conteúdo em forma e da forma em conteúdo.

A dimensão artística do conhecimento, dessa forma, se dá pela relação entre o homem, o mundo e o conhecimento estético. Kosik (2002, p. 139) enfatiza que a arte é “[...] parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”. Com isso, a relação do homem com o mundo está associada, como explicita Marx (1987, p. 178), “[...] com todos os sentidos”, onde há uma inter-relação com os sentidos naturais, biológicos, instintivos e os apropriados pela cultura humano-genérico.

Fischer (2002), em um viés marxista, discute a arte como possibilidade de

construção de um socialismo crítico e explicita essa sua visão de mundo abordando a função histórica da arte e a arte como trabalho. Fischer entende o trabalho na sociedade capitalista como mecanizado, alienado, o qual já não tem mais significado para o homem. A arte, nesse sentido, ressignifica as relações sociais do homem, nessa sociedade capitalista e refunde o homem como ser social, diante das novas relações, com o qual ele está cada vez mais individualizado diante dessa sociedade dividida em classes sociais.

Em uma perspectiva crítica, a partir do Materialismo Histórico e Dialético o conhecimento artístico se constitui nas bases filosóficas como criador/artista e seu trabalho criador. Para Peixoto (2003, p. 39), o trabalho criador é “[...] algo inédito, um objeto novo e singular, que expressa o sujeito criador e, simultaneamente, o transcende, enquanto [sic] objeto portador de um conteúdo de cunho social e histórico e enquanto objeto concreto, como uma nova realidade social”. Nesse sentido, entende-se que a arte é única, porque o criador para criar precisa conhecer a singularidade, a universalidade, para assim criar a sua particularidade. E é pela vivência e pela apropriação da cultura humana acumulada que o homem poderá ter uma visão mais profunda dentro da complexidade da sociedade atual para entender melhor as implicações socioeconômicas na vida humana e as consequências para o futuro da humanidade.

Lukács (1978, p. 64) esclarece,

Naturalmente, em Hegel, não somente a particularidade, mas também a universalidade e a singularidade são tanto processo como resultado; o universalizar-se e o individualizar-se são nele, por outro lado, um movimento logicamente compreensível e expressável das coisas e de suas relações, do mesmo modo como a especificação, o particularizar-se (determinar-se). Precisamente estes movimentos e sua autoconsciência constituem para Hegel a verdadeira e autêntica dialética, a atividade do pensamento concreto [...].

Ao se discutir a arte como conhecimento, como se pretendeu nesse capítulo, primeiramente é necessário entender sua apresentação em diversas manifestações artísticas, nos modos: visual, corporal e musical. Manifestações das quais se encontram as possibilidades e potencialidades de se revelar os determinantes sociais, os modos de viver, as estruturas sociais e individuais, os processos de objetivações das vivências de um povo ou um grupo, com o intuito de revelar as relações entre o passado e o presente, demonstrando de forma explícita o humano e suas relações sociais. Nesse sentido, entende-se arte como toda elaboração cultural

da humanidade ao longo da história e então é possível observar o conceito de arte modificado conforme o período histórico e o sistema social vigente.

A arte não tem um só conceito, há várias interpretações e definições a seu respeito. Deste modo, em uma perspectiva da arte como atividade humana, a arte possibilita o entendimento do mundo a partir da estética e da história. Fischer (2002, p. 11) discute a arte como meio de “[...] colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante”. Em acréscimo a esse pensamento, Lukács (1965, p. 29) menciona que:

A verdadeira arte visa maior aprofundamento e a máxima compreensão. Visa captar a vida na sua totalidade onicompreensiva. Quer dizer: ela, a verdadeira arte, aprofunda-se sempre na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a capa dos fenômenos; mas não representa esses fenômenos essenciais de maneira abstrata, fazendo abstração dos fenômenos e contrapondo-se àqueles, e sim apreende exatamente aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, fixando, também, aquele aspecto do mesmo processo segundo o qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, na sua própria essência.

Sabe-se que o conhecimento artístico é produzido pelo homem na sua prática social, durante a história da humanidade e na escola ele deve ser estudado e compreendido em sua produção coletiva. Baseada nisso, a arte possibilita aos sujeitos avançar na compreensão da realidade vigente, percebendo o conjunto da vida humana, em sua totalidade e particularidade, de modo a enxergar a essência das contradições apresentadas na sociedade em que vive, para além do que aparenta a cotidianidade. De acordo com Fischer (2002, p. 57)

[...] a arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.

Ela é a realidade e, assim, capacita o ser social para captar a realidade do seu tempo, tendo coerência com o processo histórico que se realiza no interior da sociedade, à luz da economia, da história e da filosofia.

Nesse sentido, a arte na educação pode ser entendida como o ato humanizador, o qual garante aos sujeitos a apropriação do que é humano, do produzido historicamente pelos homens, com a finalidade de promover a consciência do sujeito para compreensão da realidade, de modo a agir nela conscientemente.

Os conceitos, as definições e a função da arte foram se modificando ao longo da história, conforme o tipo de sociedade estabelecida. Em sua origem, a arte se confundia com a origem do homem e do trabalho, já que a arte é uma forma de trabalho e faz parte da vida humana. Assim, o homem transforma a natureza pelo trabalho e com a utilização de ferramentas se torna humano e se relaciona com a natureza, transformando-a por meio do uso de ferramentas, da razão e de suas mãos, buscando dominá-la, se humanizar e se desenvolver. Para Fischer (2002), a arte não fica no passado, ela é sempre atual porque expressa a vida humana, suas paixões, desejos, conflitos, limitações e potencialidades.

Fischer (2002, p. 21) menciona que “A arte é quase tão antiga quanto o homem”. Pode-se afirmar assim, que arte é conhecimento e desde sua origem se manifesta por meio dos sentimentos, das ideias, das sensações, das linguagens, dos pensamentos e da comunicação, expressando o modo como o homem vivencia e se relaciona com o mundo. Com isso, o homem desde sua origem marcou sua existência se utilizando da arte e, assim, ao se expressar transmitiu às demais gerações conhecimentos da humanidade.

Contudo, a arte como conhecimento se dá a partir da apropriação das riquezas culturais acumuladas ao longo da humanidade, avançando na compreensão das questões sociais e humanas para além das aparências imediatas e superficiais, mas com aquisição da cultura acumulada pela humanidade ao longo da história. Bottomore (1988, p. 158) afirma que “A cultura e, particularmente, a arte assumem, assim, um papel ambíguo: servem de sustentáculo aos desejos de liberdade e felicidade [...] que são inviabilizados nas sociedades modernas, mas projetam-nos em uma esfera ilusória [...]”.

Uma das explicações para a origem da arte é pela magia, nesse pensamento a arte servia ao homem como instrumento mágico para dominar a natureza. Também há que se considerar a origem da arte pelas coisas brilhantes, pela atração sexual, pelos movimentos rítmicos, ou seja, por toda produção humana. Com isso, afirma-se que na relação entre o homem e o mundo, por meio da expressão da arte, por considerar a sua função inicial e as transformações que sofreu ao longo da história, a certeza “[...] de que a arte tem sido, é e será sempre necessária” (FISCHER, 2002, p. 12).

Fischer (2002), buscando entender e conceituar arte, explica que ao apanhar uma fruta no pé, o homem estica o braço, o corpo, e não conseguindo procura ao

seu redor algo que possa ajudá-lo. Se servindo de uma vara, avalia-a para que alcance a fruta. Com isso, o homem conquista uma potencialidade ilimitada e é nessa mágica, nessa descoberta que reside a origem da arte. Portanto, foi adicionada uma função mágica à vara. Daí parte a capacidade do homem de pensar as máximas potencialidades do instrumento para servir aos seus propósitos.

Nesse sentido, ao discutir que há uma necessidade do homem, em buscar na arte, em algo fictício, irreal, mágico, transcendental, compreender sua essência humana, e completar-se enquanto ser humano pleno e íntegro. Para Fischer (2002, p. 13), o homem “anseia por unir na arte o seu ‘Eu’ limitado com sua existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade”. Então, faz parte da natureza humana o desejo de desenvolver suas máximas capacidades humanas. Esse desenvolvimento é conquistado quando o homem pela necessidade de sobrevivência extrai da “[...] natureza ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza” (SAVIANI, 2011, p. 11). No entanto, na sociedade vigente há muitas ilusões deformando a realidade atual e impondo ao sujeito a responsabilidade por sua condição social, ocultando assim as interferências de uma sociedade desigual e injusta que difunde a inclusão ou a exclusão do sujeito conforme sua conveniência de lucro. Desta forma, ilude os indivíduos com ideias superficiais sobre a sociedade e o sistema econômico vigente e revela um ideário de ilusões que se pautam na superficialidade e nas aparências das ideias da classe dominante. Como afirma Rossler (2006, p. 288), “Mas a sedução fica na aparência, na superficialidade deslumbrada das ideias e dos fatos, limitando-se às vinculações afetivas alienadas. Não se pauta em argumentos ou pressupostos racionais. Não se baseia no estudo e na reflexão teórica profunda”.

Ao se apropriar do mundo cultural o homem, segundo Fischer (2002, p. 13),

[...] indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E, o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz.

Na compreensão do que diferencia o homem dos demais animais na realização de um trabalho, Fischer (2002) explica que o animal tem seu instinto e o homem tem a razão, o qual segue um propósito, um objetivo. Sendo que o homem

cria primeiro a ideia e se utiliza de ferramentas para transformar a natureza. Entretanto, é importante perceber e ter consciência que ao verificar a possibilidade de que nada mais é impossível, a partir da utilização de ferramentas certas e apropriadas, o homem está fazendo arte, reside aí a origem da arte.

Assim, a arte não se restringe à transformação pela mágica, porém a magia que surgiu desde seus primórdios não pode ser desconsiderada, pois na arte há sempre um pouco de magia. Entende-se que a magia de transformar a natureza em instrumentos necessários para sobrevivência e desenvolvimento humano, qual seja o processo de transformação por meio do trabalho, é a própria arte. Fischer (2002, p. 42) explica que “[...] o homem transforma o mundo como um mágico [...]”, ou seja, ao transformar a natureza ele exerce a verdadeira essência da arte.

O primeiro homem a fazer um instrumento a partir da pedra foi o primeiro artista. Fischer (2002, p. 42) explica que ao desenvolver o instrumento o homem domina a natureza e que

Essa magia encontrada na própria raiz da existência humana, criando simultaneamente um senso de fraqueza e uma consciência de força, um medo da natureza e uma habilidade para controlá-la, essa magia é a verdadeira essência de toda arte.

Nesse contexto, o homem primitivo se utilizava da experimentação primeiro para depois pensar e compreender o processo de seu trabalho, a ação humana. Contudo, ao se apropriar da natureza e ao transformá-la o homem se humanizava, ele já não esperava mais saber o que a natureza tinha a lhe oferecer, mas sim pela ‘antecipação intelectual’, desenvolvia ferramentas e até criava objetos que não existiam na natureza para servi-lo e, assim, garantir sua subsistência, avançando no conhecimento e evoluindo da experimentação para a concretização do seu pensamento racionalmente percebido e entendido.

Na sociedade primitiva, a arte era quase que exclusivamente coletiva, todas as manifestações artísticas eram em grupo, assim ser excluído desse grupo significava a não vida, o isolamento. Porém, com o surgimento da sociedade em classes, o homem se afasta da natureza e essa falta de harmonia, juntamente com as exigências de um novo modo de produção, torna o homem mais individualista, egoísta e estressado. Sendo assim, Fischer (2002, p. 50) menciona que “Numa sociedade dividida em classes, as classes procuram recrutar a arte – a poderosa voz da coletividade – a serviço de seus propósitos particulares”, produzindo uma

sociedade com desigualdades sociais, com privilégios econômicos e sociais de uma classe sob a outra, numa relação contraditória, a qual a riqueza se acumula nas mãos de uma minoria.

No sistema capitalista, a arte se torna uma mercadoria diferentemente da arte desenvolvida nas sociedades primitivas, onde o artesão desenvolvia sua arte para um sujeito específico e conhecia todo o processo de desenvolvimento. Para o capitalismo, a arte mudou seu valor artesanal e passou a ser um produto, que tem seu valor estético agregado ao valor comercial. Nesse sentido, a arte tende a seguir a lógica da sociedade vigente, ou seja, a lógica do mercado, a qual expressa o artista como produtor de mercadoria, cujo objetivo é capitalizar o que ele produzir. Bottomore (1988, p. 41) esclarece, que

Uma análise da arte como ideologia tem de mostrar, de um lado, o lugar específico que um estilo de arte (ao mesmo tempo forma e conteúdo) ocupa no corpo total das ideias e imagens de uma classe dominante durante uma determinada fase histórica de sua existência.

Nesse sentido, a arte como conhecimento fundamental ao desenvolvimento humano e à formação das novas gerações representa, segundo Lukács (1978, p. 284),

[...] sempre e exclusivamente o mundo dos homens, já que em todo ato de reflexo estético (diferentemente do científico) o homem está sempre presente como elemento determinante, já que na arte o mundo extra-humano aparece apenas como elemento de mediação nas relações e nas ações e nos sentimentos dos homens, deste caráter objetivamente dialético do reflexo estético, de sua cristalização na individualidade da obra de arte, nasce uma duplicidade dialética do sujeito estético, isto é, nasce no sujeito uma contradição dialética que, por sua vez, revela também o reflexo de condições fundamentais no desenvolvimento da humanidade.

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2016) afirma a arte como conhecimento transformador do sujeito, pois a arte para ele não se limitava a transmitir o sentimento do artista ao receptor, e sim a apresentar e a disseminar para toda a sociedade os sentidos humanos desenvolvidos nas relações sociais. Desta forma, a função da arte para Duarte (2016, p. 68-69) se caracteriza pela “[...] elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano [...]”.

Pode-se conceituar a arte, segundo Fischer (2002, p. 13), como “[...] meio de tornar-se um com o todo da realidade, como o caminho do indivíduo para a

plenitude, para o mundo em geral, como a expressão do desejo do indivíduo no sentido de se identificar com aquilo que ele não é [...]”. Nesse sentido, a arte possibilita ao sujeito avançar no seu desenvolvimento integral e pleno, capacitando-o a compreender sua realidade, podendo ele interferir e agir de modo consciente na sociedade em que vive, ou apenas viver de modo consciente da sua função social tornando-se mais humano.

Para Lukács (1978), a arte, por ser um reflexo da realidade, permite que o homem eleve seu entendimento da realidade e de si próprio, amparado na história da humanidade, ampliando a percepção da realidade para além das aparências, e realizando o distanciamento das possíveis verdades das relações sociais. Com isso, ao avançar do estado de fragmentação do homem ao ser íntegro e pleno, a arte revela ao homem a realidade ainda obscura e desconhecida, evoluindo nas questões imediatas e rompendo com as superficialidades apresentadas e reproduzidas na cotidianidade. Lukács (1978 p. 266-267) menciona:

A verdade mais profunda da arte, ao contrário, consiste em representar precisamente esta “astúcia” da vida. Assim, se a arte não pode se elevar às mais altas universalidades, nem tampouco às leis puras ou à universalidade científica do tipo, não se trata para ela de uma debilidade imanente ou de um limite insuperável que a abstraculize, mas sim, ao contrário, trata-se de sua máxima força e de sua mais alta virtude, de sua contribuição específica para a ampliação, o aprofundamento e o enriquecimento da consciência humana. Por isso, se os homens e as situações típicas, os objetos etc., que a arte representa aparecem de modo variado e substancialmente divergente, não se deve falar de relativismo subjetivista, de contraditoriedade no sentido aristotélico. Esta divergência é o reflexo justo – esteticamente justo – da vida.

Sendo um reflexo estético da vida, a arte provoca no homem uma necessidade humana de se apropriar de seus conhecimentos para enriquecer sua consciência como sujeito concreto e social. “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas, a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (FISCHER, 2002, p. 20). Nesse sentido, o autor salienta o quanto a arte avança no conhecimento do mundo, no sistema social vigente, nas contradições inerentes ao sistema social e na compreensão da realidade para além da superficialidade cotidiana, clarificando as relações sociais, possibilitando assim ao homem se relacionar com seu meio e com sua realidade de modo consciente, com a apropriação dos conhecimentos artísticos. O autor ainda acrescenta que a arte tem por função capacitar o homem a “[...] incorporar a si aquilo

que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (FISCHER, 2002, p. 19). Um homem mais consciente que direciona sua vida de forma livre, crítica, autônoma e consciente.

Portanto, o homem se desenvolve como gênero humano e ser social à medida que domina a natureza apropria-se da cultura acumulada e a reproduz. Vigotski (1999) considera o artista como ser original e há uma relação entre a apropriação da cultura e o ato criador. Segundo o autor, nesse momento catártico ocorre a reação estética, uma reelaboração de sentimentos, ideias, pensamentos, conceitos e percepções, acontecendo dessa forma uma síntese do objetivo e subjetivo. Vigotski (1999, p. 314) é enfático:

[...] para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.

Para Vigotski (1999), a arte faz com que os sujeitos se apropriem e percebam os sentidos até então desconhecidos, e ao se apropriarem desses sentidos compreendem o mundo que os cerca, possibilitando assim transformá-lo (DUARTE, 2016).

Lukács (1978, p. 233) afirma que “Na ciência, um conhecimento falso ou imperfeito é sempre substituído por um mais correto e mais compreensivo” e continua explicando o quanto na arte, ao contrário, não há “[...] substituição de um produto por outro”, mas sim uma percepção estética, histórica e social que “[...] depende da maior ou menor justeza e força compreensiva com as quais é refletida a realidade, da profundidade e da paixão com as quais é captado o que é essencialmente novo [...]”, já que ela influencia e é influenciada por sua história e pela sociedade vigente. Nesse mesmo sentido, Duarte (2016, p. 70) menciona que “[...] a arte gera nos indivíduos adultos ou crianças um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional”.

Read (2001) enfatiza que por meio do ensino de arte, utilizando-se das obras de arte e da prática artística, desenvolvem-se os sentidos, partindo da realidade e da sensibilidade humana. Para ele, a consciência artística está “profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e ação [...]” (READ, 2001, p. 24).

Amparado nos pensamentos de Lukács, Duarte (2016) analisa as relações

entre arte e vida cotidiana a partir da história e do trabalho e entende a partir desta relação o desdobramento de outras formas de objetivação do gênero humano. Nesse sentido, a função da arte na sociedade de acordo com Duarte (2016, p. 68-69) é a “[...] elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano”. Ele ainda menciona como o objetivo da arte

[...] tomar o sentimento que uma determinada pessoa experimentou em sua vida cotidiana e transmiti-lo a outras pessoas. Vigotski afirma que um poema que trate da tristeza não tem por objetivo meramente contagiar o leitor com a tristeza do autor do poema, pois nesse caso triste seria o próprio papel da arte. Para ele, o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas a sentir (DUARTE, 2016, p. 68).

Em oposição a essa perspectiva, associada na crença do gênero humano se desenvolvido e evoluído na compreensão da sua realidade, a partir da apropriação dos conhecimentos acumulados pela história da humanidade, há documentos oficiais com uma vista simplista e simplória do acesso e ensino da arte.

O importante é que a escola possa ensinar arte com propostas que, além de ensinar variedade e profundidade nos conteúdos, ensinarão ao aluno prosseguir aprendendo por si – como aprender a pesquisar, por exemplo – que garantirão a ele poder aprender por toda a vida (BRASIL, 1998, p. 44).

Há em decorrência a desvalorização da percepção histórica da produção da cultura e do desenvolvimento da consciência do gênero humano, por meio da arte, já que esvazia a escola de conteúdos necessários à formação humana e institui a educação como salvadora dos problemas sociais por meio do esforço individual, formando os indivíduos aptos para o sistema capitalista e o mercado de trabalho.

Lukács (1978 p. 252) ressalta que arte é “[...] compreendida como momento importante do desenvolvimento social da humanidade, sem perder sua essência específica”. No entanto, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN há mais de duas décadas simplificando o ensino da arte, em uma perspectiva centrada na cultura local e nas experiências do cotidiano, bem como apresentado tal ensino como a possibilidade em que os alunos estariam desenvolvendo “[...] modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando [...] modos de expressão e comunicação” (BRASIL, 1997, p. 69). Deste modo, a arte como conhecimento envolveria “[...] a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais,

habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte” (BRASIL, 1997, p. 31-32).

Como pontuado, Vigotski (1999) avalia que a arte expressa ideias e pensamentos e tem a capacidade de avançar na consciência por meio das emoções e sentimentos, reelaborando assim a vida cotidiana. O psicólogo russo Vigotski (1999, p. 65) ainda enfatiza o objetivo da arte como

[...] propiciar a sensação do objeto, como visão e não como reconhecimento: o procedimento da arte é o procedimento do ‘estranhamento’ dos objetos e o procedimento da forma complexificada, o qual aumenta a dificuldade e a duração da percepção, uma vez que o processo de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado: a arte é um meio de experimentar a feitura do objeto, pois já feito não tem importância em arte.

Não sem razão, como salientado, Duarte (2016, p. 77) afirma que Vigotski defendia a arte como conhecimento que transforma o sujeito, pois a arte não se limita a transmitir o sentimento do artista ao receptor, mas também a apresentar e disseminar para toda a sociedade “[...] a superação da aparência fetichista que as coisas têm na vida cotidiana”.

Na existência da arte observam-se três dimensões: o artista, a obra de arte e o receptor. O artista é caracterizado pelo seu conhecimento particular e concreto, transmitido por meio da sua criação, suas ideias, seus pensamentos e sua ideologia. Já a obra de arte é a criação do artista, pela qual o mesmo transmite sua visão de mundo, porém sua tradução segue a lógica da visão de mundo do receptor. Por fim, o receptor, aquele que observa a obra de arte e faz sua leitura, de acordo com seus conhecimentos, sua história e seu contexto social. Consequentemente, quanto maior for seu conhecimento histórico e da sociedade vigente, mais condições de entender a obra de arte terá, ou seja, a partir da singularidade e da universalidade fará seu particular. Como Lukács (1978, p. 55) explica, Hegel entendia “[...] quanto menos desenvolvido na vida e no pensamento for o princípio particular, tanto menos poderá também o universal conservar sua verdadeira totalidade concreta”.

Nessa direção Lukács (1978, p. 223) compreende que “A particularidade, que como centro do reflexo artístico, como momento da síntese de universalidade e singularidade supera estas em si, determina a forma específica de generalização do mundo [...]”. Dessa maneira, o particular expressa a mediação entre a sociedade e o homem, de modo concreto, sensível e crítico. Ao buscarmos tal entendimento,

ampliamos como Fischer (2002, p. 11), a arte percebida como um “[...] substituto da vida”. O autor faz uma reflexão sobre a necessidade de o homem buscar na e pela arte a superação de sua vida individual, questionando se a arte torna-se meramente uma fuga da sua existência insatisfatória, afirmando-o como uma existência rica e sem riscos. Já que há uma necessidade de buscar completar a vida por meio de figuras e outras formas, ou seja, por meio da arte.

Em vista disso, Lukács (1978, p. 171) menciona que a “[...] obra de arte é algo único, incomparável, individual, e ao mesmo tempo só pode se tornar uma autêntica obra de arte se realizar a sua lei interna, que é um momento da lei estética universal”. Archer (2008 p. 115) comenta de forma extrema: “Somente a arte torna a vida possível – é assim radicalmente que eu gostaria de formulá-la. Eu diria que sem a arte, o homem é inconcebível [...]”.

Read (2001) avalia o quanto a arte educa os sentidos, desenvolvendo de modo amplo e abrangente a consciência crítica sobre a realidade. Para ele o objetivo da educação para arte é

[...] o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Como resultado das infinitas permutações da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente o único, e essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para comunidade. Ela pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade (READ, 2001, p. 6).

Desenvolver a singularidade pressupõe desenvolver a consciência, como sujeito social para viver e agir de forma coletiva. Sobre isso Read (2001 p. 6) menciona “[...] a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social”. Sendo o particular, a síntese da singularidade e da universalidade e, portanto, essa síntese ocorre por meio da mediação do particular, ou seja, uma “[...] nova síntese, na qual eles já não podem mais ser descobertos: esta síntese é precisamente a particularidade” (LUKÁCS, 1978, p. 278).

Assim, a arte pode ser entendida como produção humana contribuidora da formação do homem genérico e social, em favor da compreensão da sociedade vigente, por meio da história. A arte é “[...] instrumento para expressar com a máxima perfeição possível a reprodução criadora da realidade [...]” (LUKÁCS, 1978, p. 190). Nesse sentido, o conhecimento de arte pode possibilitar ao sujeito romper com a situação de dominação na sociedade atual, proporcionando uma intervenção

nos modos de pensar e agir do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento humano e fornecendo subsídios para a prática social com uma leitura de mundo crítica e humana, de modo a compreender melhor o mundo em que vive.

Ao discutir os conceitos e definições de arte, não se procura esgotar sua discussão, por ser um tema amplo e diverso, contudo o que se propôs aqui foi apresentá-lo de forma a evidenciar a arte como conhecimento necessário ao homem, nas mais diversas concepções e princípios. Para tanto, vale relembrar o exposto por Lukács (1978, p. 214): “[...] o objeto do trabalho artístico não é o conceito em si, não é o conceito em sua pura e imediata verdade objetiva, mas o modo pelo qual ele se torna fator concreto da vida em situações concretas de homens concretos [...]”. Contudo, ao se conceituar arte também é preciso entender o que não a caracteriza, em um pensamento que evidencia a arte tendo sua origem no trabalho, na atividade humana, ou seja, nos aspectos das atividades coletivas, com desdobramentos das ações humanas para transformação da natureza e para reprodução. Logo, a arte não é uma dádiva natural, tampouco uma dádiva de entidade divina, ora é a expressão da realidade, a qual influencia e é influenciada de modo amplo e crítico com a cultura artística (DUARTE, 2016).

3.2 A Pesquisa como Possibilidade de Avançar nos Conhecimentos Teóricos e Ampliar a Visão de Mundo

O estudo aqui apresentado foi fruto de uma pesquisa bibliográfica que buscou mapear e discutir produções acadêmicas existentes sobre o título: “Formação, Arte e Leitura de Mundo Humanizada: Possibilidades na Ação Docente”, cujo objetivo foi investigar os estudos desenvolvidos a respeito do tema proposto. Lüdke e André (1986, p. 1) expõem que pesquisar significa “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Ao mapear produções acadêmicas, buscou-se contribuir para a identificação do produzido a respeito da temática a ser estudada, nas diversas áreas do conhecimento, nas diferentes dimensões, épocas e lugares, projetando novas pesquisas e estudos. Há também a possibilidade de se analisar, a partir das pesquisas e estudos produzidos, para maior aprofundamento e publicações nos avanços dos fundamentos teóricos.

Os estudos sobre a pesquisa intitulada “Formação, Arte e Leitura de Mundo

Humanizada: Possibilidades na Ação Docente” tiveram início com o levantamento e sistematização das produções acadêmicas nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online – Scielo em agosto de 2016. Como descritores pesquisados foram utilizadas as expressões: Arte “and” educação, Formação de professores “and” arte, Educação Estética e Visão de Mundo.

Destaca-se ainda a presença de filtros e critérios para melhor direcionar as pesquisas conforme a área do objeto de pesquisa. Os limitadores selecionados direcionaram a pesquisa para artigos da língua portuguesa, com abrangência nacional, utilizando os artigos e também os artigos de revisão, não sendo utilizado intervalo temporal para selecionar os textos. Para melhor organização durante as discussões dos títulos selecionados, os estudos foram identificados conforme o quadro e sua ordem.

Tabela 1 – Identificação dos títulos selecionados conforme sua ordem.

DESCRITORES	PUBLICAÇÕES
Arte “and” educação	63 artigos
Formação de professores “and” arte	5 artigos
Educação Estética	7 artigos
Visão de Mundo	8 artigos

Fonte: a autora.

Do ponto de vista metodológico, a dissertação se estruturou no estudo bibliográfico pautado na abordagem crítico-dialética e no uso da ferramenta de análise – bibliometria, a qual consiste em

[...] analisar a atividade científica ou técnica pelos estudos quantitativos das publicações. Ou seja, os dados quantitativos são calculados a partir de contagens estatísticas de publicações ou de elementos que reúnem uma série de técnicas estatísticas, buscando quantificar os processos de comunicação escrita (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 113).

O estudo está baseado na literatura educacional, com a consulta em busca de teorias divergentes e convergentes existentes no campo dos estudos sobre arte. A análise bibliométrica foi utilizada para “entender” e “mapear” o produzido sobre o tema da dissertação e verificar os assuntos mais discutidos na base de dados Scielo, definindo a análise regional e anual, com a intenção de mapear geograficamente as produções no Brasil, apresentando um panorama das produções/ano. Para melhor organização e tratamento das informações

bibliométricas foram elaborados gráficos para interpretação dos dados obtidos.

Os textos selecionados foram organizados por descritores, ano e distribuição geográfica e a partir dessa sistematização, com o descritor Arte “and” educação foram identificadas 63 publicações, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Descritor: Arte

REGIÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	OBJETIVO
Centro-Oeste	2010	Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual.	Gabriela de Andrade Rodrigues	Distrito Federal	Relacionar duas metodologias pedagógicas – queer e libertária –, identificando seus fundamentos educacionais para propor uma prática educativa mais abrangente, que se detenha sobre mais de um aspecto constituinte do indivíduo.
Nordeste	2001	Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica.	Maria Emilia Sardelich	Bahia	Discutir a formação inicial e permanente do professor como ação cultural a fim de se democratizar o acesso à arte.
	2006	Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.	Maria Emilia Sardelich	Bahia	Apresentar os conceitos que fundamentam as propostas da leitura de imagens e cultura visual, sinalizando suas proximidades e distâncias.
	2005	História da enfermagem registrada nas artes plásticas: do século XVI ao século XX.	Maria Dalva Santos Alves	Ceará	Apresentar à comunidade científica como a enfermagem foi registrada nas telas de pintores do século XVI ao século XX e relacionar os conceitos expressos nas telas com a história da enfermagem.
	2004	Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.	Maria Nobre Damasceno and Bernadete Beserra	Ceará	Mapear e discutir o conhecimento produzido na área da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990, com o propósito de esboçar o “estado da arte” neste campo da investigação.

	2012	Cirandas da vida: dialogismo e arte na gestão em saúde.	Vera Lúcia de Azevedo Dantas	Ceará	Capturar como as comunidades exprimem sua história de luta, mediante as linguagens da arte como fertilizadora do princípio de comunidade; analisar como os atores populares se inserem na formulação e implementação dessas políticas; compreender como os diferentes grupos geracionais expressam suas leituras da realidade, no dialogismo vivido na gestão em saúde e analisar como as linguagens da arte contribuem para a construção de atos limite como estratégias de superação das situações-limite apontadas nas rodas das Cirandas.
	2009	Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos.	Alessandro Frederico da Silveira, Ana Raquel Pereira de Ataíde and Morgana Lígia de Farias Freire	Paraíba	Apresentar que, por meio do teatro, é possível ensinar e divulgar a ciência de forma mais envolvente, interativa e prazerosa.
	2011	Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia.	Janedalva Pontes Gondim and Ângela Maria Dias Fernandes	Paraíba	Analisar as contradições sociais, políticas e ideológicas presentes nos documentos institucionais sobre as políticas de formação de professores e o ensino de arte nos currículos dos cursos de Pedagogia, utilizando para tal os princípios teóricos e metodológicos da análise crítica do discurso.
	2010	Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola.	Lívia Tenorio Brasileiro	Paraíba	Refletir sobre a origem do ensino da educação física e da arte (educação artística) na escola, considerando, para tanto, o período dos anos finais do século XIX e início do século XX.

	2006	Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais.	Ângela Maria Dias Fernandes	Paraíba	Discutir algumas interrogações sobre os temas “cidadania”, “trabalho” e “criação” e as formas como atravessam os projetos sociais que utilizam a arte como mediadora da atividade educativa, na Grande João Pessoa.
	2012	Reinventando práticas de enfermagem na educação em saúde: teatro com idosos.	Cássia Noele Arruda Campos	Pernambuco	Elaborar uma intervenção de enfermagem em educação em saúde, com enfoque na promoção à saúde de um grupo de idosos, utilizando como ferramenta as artes cênicas.
Sudeste	2009	Diálogos entre a arte e a educação: uma experiência no ensino da disciplina de administração em saúde.	Maria Raquel Gomes Maia Pires	Minas Gerais	Refletir sobre as possibilidades de aprendizagem a partir das expressões da arte, bem como analisar a experiência do ensino da gestão do Sistema Único de Saúde em diálogo com a arte e a educação.
	2006	Fayga Ostrower, uma vida aberta à sensibilidade e ao intelecto.	Carla Almeida	Rio de Janeiro	Discutir a contribuição da artista plástica, educadora e humanista Fayga Ostrower (1920-2001) ao tema ciência e arte.
	2010	Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos.	Francisco Romão Ferreira	Rio de Janeiro	Narrar a construção da disciplina “Leituras e reflexões em Filosofia, Ciência e Arte”, que faz parte de um projeto desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências do Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz (IOC/FIOCRUZ).
	2006	Ciência e arte: relações improváveis?	José Claudio Reis, Andreia Guerra and Marco Braga	Rio de Janeiro	Discutir as relações entre ciência e arte, principalmente entre física e pintura, com o objetivo de apresentar uma abordagem cultural para a ciência.

	2012	Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil.	Marcelo Gruman	Rio de Janeiro	Tratar do ensino da arte nas escolas brasileiras a partir dos conceitos de multiculturalismo, diversidade cultural e cidadania cultural.
	2011	A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica.	Maria Inês Marcondes, Miriam Soares Leite and Vania Finholdt Leite	Rio de Janeiro	Analisar o conjunto de trabalhos apresentados no GT Didática nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 2004 a 2008, visando a contribuir para a necessária problematização da dimensão propositiva dessa produção.
	2012	A arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte: uma prática pedagógica na educação básica.	Marina Tarnowski Fasanello and Marcelo Firpo de Souza Porto	Rio de Janeiro	Discutir a relevância da arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte e expressão enquanto prática pedagógica desencadeadora de processos criativos e de autoconhecimento no âmbito da educação básica.
	2009	Da produção do lixo à transformação do resto.	Marta Pimenta Velloso	Rio de Janeiro	Debruçar sobre o processo de descontinuidade que procuramos instituir com a produção de restos – O que eles dizem que somos? Qual o lugar que damos a eles em nosso laço social?
	2004	Trabalho e conhecimento estético.	Ronaldo Rosas Reis	Rio de Janeiro	Expor o conceito 'corpo trabalhador' e desenvolver uma reflexão crítica sobre o princípio educativo da estética e a origem do conhecimento artístico apreendido na teoria marxista como forma de contribuição para os estudos desenvolvidos na área de Trabalho e Educação.

2011	Adolescentes em cena: uma proposta educativa no campo da saúde sexual e reprodutiva.	Vânia de Souza	Rio de Janeiro	A reflexão central deste artigo constitui-se em torno das expectativas projetadas em relação às ações educativas desenvolvidas em escolas no âmbito da prevenção as Doenças Sexualmente Transmissíveis /AIDS.
2011	Ética e valores na prática profissional em saúde: considerações filosóficas, pedagógicas e políticas.	Vilma de Carvalho	Rio de Janeiro	Clarear a função de enfermeiras/os em âmbito da arte assistencial de cuidar de clientes, em programas de saúde individual e coletiva; exortar enfermeiras/os à atenção às leis e códigos da profissão; sugerir a aplicação de leis básicas da Filosofia da Arte aos cuidados de enfermagem.
1997	Reflexões sobre a filosofia e a cozinha.	Agueda Bernadete Bittencourt Uhle	São Paulo	Estudar, com base na memória biográfica, problemas específicos da realidade social, neste caso, o lugar da escola e da família na definição do destino profissional.
2010	Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados.	Ana Angélica Albano	São Paulo	Apresenta uma experiência em projeto social com crianças em situação de risco social e pessoal, envolvendo uma pedagoga e um artista.
2005	A viagem a Paris de artistas brasileiros no final do século XIX.	Ana Paula Cavalcanti Simioni	São Paulo	Analisar o papel da Académie Julian, uma academia privada que recebeu grande parte dos artistas brasileiros que aportaram em Paris entre o final do século XIX e o início do século XX.
2011	Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008).	Angela Nartins Maria and Vandrê Gomes da Silva	São Paulo	Sistematizar a produção científica em torno do tema da gestão, da autonomia e do funcionamento de órgãos colegiados em escolas da educação básica, entre 2000 e 2008.

2001	Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos.	Elba Siqueira de Sá Barretto	São Paulo	Sintetizar e discutir as principais constatações sobre avaliação na educação básica no estado da arte realizado sobre o tema no Brasil.
2007	Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos.	Fernanda Vieira Guarnieri and Lucy Leal Melo-Silva	São Paulo	Contribuir para a discussão no cenário brasileiro sobre as ações afirmativas no Ensino Superior a partir do levantamento do estado da arte nos últimos cinco anos.
2009	Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal.	Jaqueline C. Castilho Moreira and Gisele Maria Schwartz	São Paulo	Investigar se essas variáveis estão disponíveis dentro dos conteúdos disseminados pelos professores e se possuem um espaço destinado ou não dentro da Educação formal.
2001	Arte, Indústria Cultural e educação.	Luci Mara Bertoni	São Paulo	Repensar quais são as contribuições da educação no intuito de formar para a emancipação e para a resistência, segundo as concepções adornianas.
2003	Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação.	Luiz Hermenegildo Fabiano	São Paulo	Compreender que a obra de arte corporifica na sua forma interna uma autonomia relativa com relação à realidade empírica sobre a qual se torna reflexão crítica.
2001	A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.	Marcia Strazzacappa	São Paulo	Abordar a questão da introdução da dança no espaço escolar, relatando e refletindo sobre o trabalho que é desenvolvido no curso de Licenciatura em Dança da Unicamp e partilhando das experiências de professores da rede de ensino que fizeram o curso de “atividades corporais artísticas para professores da educação formal” em Tupã (SP).

	2010	Arte-educação e meio ambiente: apontamentos conceituais a partir de uma experiência de arte-educação e educação ambiental.	Maria Christina de Souza Lima Rizzi and Ana Cristina Chagas dos Anjos	São Paulo	Apresentar algumas reflexões desenvolvidas ao longo de um trabalho de arte-educação e meio ambiente.
	2005	Crianças, velhos e museu: memória e descoberta.	Maria Isabel Leite	São Paulo	Abordar a relação que as crianças têm/podem ter num museu, em particular nos museus de arte, compreendendo-os como espaços de troca, descoberta, produção de sentido, criação, mas, sobretudo, espaços de memória, de história, de vida.
	2012	Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte.	Marília Pinto de Carvalho	São Paulo	Analisar teses e dissertações produzidas no Brasil, entre 1993 e 2007, sobre as diferenças de desempenho escolar entre os sexos.
	2005	O triunfo da escolástica, a glória da educação.	Milton José de Almeida	São Paulo	Estudar sobre um afresco do século XIV e a memória e persistência da Escolástica na educação contemporânea.
	2002	As pesquisas denominadas “estado da arte”.	Norma Sandra de Almeida Ferreira	São Paulo	Levantar e tentar responder como é possível fazer um esforço de interrogar a história da produção acadêmica, em pesquisas denominadas “estado da arte”?
	2004	Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior.	Patrizia Piozzi	São Paulo	Examinar as propostas para uma educação pública, gratuita e universal, elaboradas respectivamente por Diderot, diretor da Enciclopédia, e Condorcet, membro da Assembleia Legislativa na França revolucionária, focalizando as relações entre os degraus superiores e mais elementares do ensino.

2006	Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas.	Regina Célia Pinheiro da Silva and Jorge Megid Neto	São Paulo	Estudar as produções de pós-graduação brasileiras sobre formação de professores/educadores para o trabalho com Educação Sexual nos vários níveis escolares, com objetivo de conhecer e apontar as principais tendências dessa produção.
2002	A introdução das artes nos currículos médicos.	Ricardo Tapajós	São Paulo	Discutir a capacitação profissional apropriada no campo da medicina, para tratamento e cuidados mais adequados, éticos e humanizados.
2010	O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade laboratório.	Rogério Moura	São Paulo	Discutir o corpo a partir de um referencial teórico e histórico.
2009	Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo.	Rosa Iavelberg and Rafaela Gabani Trindade	São Paulo	Compreender a diferença entre o pré-simbolismo da arte da infância e o abstracionismo da arte adulta.
2012	Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia.	Talita Fernanda da Silva and Tatiana de Cássia Nakano	São Paulo	Investigar a produção científica sobre criatividade no contexto educacional dos últimos quinze anos (1995-2009), por meio da análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia.
2011	Física e pintura: dimensões de uma relação e suas potencialidades no ensino de física.	Tiago Carneiro Gomes, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi and Paulo César de Almeida Raboni	São Paulo	Discutir possibilidades de uso das relações entre a física e a pintura no Ensino Médio.
1981	Semiologia e pintura segundo René Passeron.	Wilcon Pereira	São Paulo	Discutir as principais ideias de René Passeron a propósito da fundamentação de uma análise linguístico-semiótica das obras pictóricas.
1982	Della Volpe crítico de Lukács.	Wilcon Pereira	São Paulo	Apresentar algumas críticas de Della Volpe à estética lukacsiana.

Sul	2007	Vinte anos do MST: a psicologia nesta história.	Eliane Domingues	Paraná	Mapear a produção científica geral sobre o MST e analisar a produção específica da Psicologia sobre esta temática é o que se propôs esta pesquisa.
	2010	Teatro na escola: considerações a partir de Vigotski.	Maria Eunice de Oliveira and Tania Stoltz	Paraná	Discutir a realização de atividades teatrais na escola como prática educativa motivadora da aprendizagem, da interação social e da expressão individual dos sujeitos.
	2005	Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros.	Sônia Cristina Vermelho and Graciela Inês Presas Areu	Paraná	Traçar um perfil da produção brasileira sobre a problemática envolvendo Educação e Comunicação e, a partir deste, identificar alguns aspectos relevantes ou lacunas na produção.
	2010	Estética e arte na formação do professor da educação básica.	Adair de Aguiar Neitzel and Carla Carvalho	Santa Catarina	Investigar as concepções de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino de um município brasileiro, acerca do ensino de música, linguagem cênica, literatura e artes visuais a partir dos estudos e vivências artísticas possibilitadas no curso de especialização em Docência na Educação Básica.
	2011	Imaginação: arte e ciência na infância.	Gilka Girardello	Santa Catarina	Discutir a relação entre imaginação e infância, apontando alguns fatores considerados favoráveis à imaginação infantil: a arte, o tempo, a natureza, a mediação adulta e a narrativa.
	2011	As expressões da arte em enfermagem no ensino e no cuidado em saúde: estudo bibliométrico.	Gisele Cristina Manfrini Fernandes	Santa Catarina	Traçar um perfil de publicações sobre expressões da arte em enfermagem no ensino e no cuidado.
	2009	Uma proposta para relacionar arte e educação matemática.	Hellen da Silva Zago and Cláudia Regina Flores	Santa Catarina	Estudar a relação entre a arte e a educação matemática.

	2005	Arte na enfermagem: iniciando um diálogo reflexivo.	Luzia Wilma Santana da Silva	Santa Catarina	Iniciar um diálogo reflexivo sobre a enfermagem como ciência e como arte, contidas nas atividades dos enfermeiros, sejam elas de assistência, pesquisa e ensino.
	2007	Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação.	Luciana Gruppelli Loponte	Rio Grande do Sul	Discutir a relação entre arte, educação e infância a partir das seguintes questões: de que forma podemos saber mais sobre a infância a partir de metáforas da arte contemporânea?
	2009	Amizades: o doce sabor dos outros na docência.	Luciana Gruppelli Loponte	Rio Grande do Sul	Debater sobre formação docente, apresentando algumas das discussões desenvolvidas em pesquisa com um grupo de professoras de Arte na educação básica da região de Santa Cruz do Sul (RS).
	2005	O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano.	Luciane Germano Goldberg, Maria Angela Mattar Yunes and José Vicente de Freitas	Rio Grande do Sul	Compreender a relação entre percepção, o desenho e o conceito de atividade molar na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner.
	2012	O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação.	Marcos Villela Pereira	Rio Grande do Sul	Analisar algumas concepções sobre arte, obra de arte, atitude estética e experiência estética com o intuito de propor o exercício da racionalidade estética como uma ampliação da capacidade dos sujeitos para orientar sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência.
	2008	Ética: a aprendizagem da arte de viver.	Nadja Hermann	Rio Grande do Sul	Discutir numa abordagem filosófica, a formação ética, a partir das possibilidades da arte de viver.

	2009	Espaços heterotópicos, imagens sobrepostas: encontros entre arte, loucura e memória.	Tania Mara Galli Fonseca	Rio Grande do Sul	Catalogar as obras produzidas na oficina de Criatividade Nise da Silveira, frequentada por internos do Hospital Psiquiátrico São Pedro, situada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
	2008	Por uma educação estética na formação universitária de docentes.	Verussi Melo de Amorin and Maria Eugênia Castanha	Rio Grande do Sul	Discutir a relação entre arte, educação e infância a partir das seguintes questões: de que forma podemos saber mais sobre a infância a partir de metáforas da arte contemporânea? O que a arte contemporânea pode dizer para a docência da infância? De que modo a docência vê a infância e sua arte? Podemos pensar em uma dimensão estética da formação docente para a infância?
	2009	A arte como processo tecnológico de compreensão e (re)significação do trabalho em saúde.	Zélia de Fátima Seibt Couto, Marta Regina Cezar-Vaz and Jacqueline Sallete Dei Svaldi	Rio Grande do Sul	Apresentar o resultado de um processo dialógico transversal entre o conteúdo da arte, trabalho e saúde mediado por experiências sensíveis em arte-educação, como processo tecnológico de compreensão e ressignificação do trabalho em saúde.
	2012	Doação de órgãos e tecidos: a centralidade do coração e a emergência do cérebro manifestadas em projeto artístico.	Zenilda Cardozo Sartori and Luís Henrique Sacchi dos Santos	Rio Grande do Sul	Analisar com base nas contribuições de autores que teorizam sobre o corpo na contemporaneidade os textos dos participantes da ação artística 'Doações do Corpo'. Analisar um dos pontos significativos evidenciados durante a pesquisa. Discutir a centralidade atribuída ao coração em concorrência ao cérebro.

Fonte: a autora.

Os objetivos dos estudos selecionados no Quadro 1 demonstram a preocupação dos autores em discutir nos meios acadêmicos o conhecimento produzido na área da educação, refletindo sobre a educação sistematizada como forma de disseminar a cultura elaborada pelos homens ao longo da história. Com o descritor Arte, na região Centro-Oeste, observam-se os objetivos em uma discussão da arte no âmbito da educação como possibilidade de entender o mundo e a si mesmo, a partir de ampliação dos conceitos de arte e das manifestações culturais cotidianas e atuais, em uma perspectiva menos predeterminada por essa sociedade. Na região Nordeste os objetivos demonstram a contribuição da reflexão da formação do professor e as intervenções pedagógicas por meio de manifestações e linguagens artísticas diversas, com atividades lúdicas e tendo a arte como mediadora e promotora da aprendizagem, representando 8% dos estudos selecionados. Na região Sudeste discute-se também as práticas pedagógicas a partir do multiculturalismo, da pedagogia de projetos, da diversidade cultural e cidadania cultural local, contudo diverge da presente pesquisa por impor à aprendizagem escolar temas da cotidianidade, sendo contrária à perspectiva dessa pesquisa a qual se apresenta na defesa da transmissão da cultura elaborada como possibilidade de formação humana, defendendo como os temas contemporâneos “[...] não podem se impor à disciplina numa relação artificial e arbitrária, devem ser “chamados” pelo conteúdo da disciplina em seu contexto e não o contrário transversalizando-o ou secundarizando-o” (PARANÁ, 2008, p. 11).

A região Sul contou com 17 trabalhos publicados e demonstrou em seus objetivos o *locus* elaborado de temas diversificados relacionados à arte em propostas de reflexões da sociedade atual e as relações sociais que nela se estabelecem. Os temas variam desde estudos a respeito do MST, a filosofia da amizade, a arte de viver, a educação estética e a arte relacionada a outros conhecimentos como: a ciência, a matemática, a biologia, a tecnologia e a ecologia. Nesse sentido, os estudos nessa região mostram-se significativos, pois absorvem a essência da arte, a qual é a expressão da humanidade e demonstra a capacidade do conhecimento artístico gerar potencial humano de compreensão do mundo, de modo a contribuir “[...] enormemente para a representativa significação do trabalho de uma vida concebida “entre dois mundos”, que nunca cessou de lutar”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 359).

Diante dessas análises observa-se a grandeza em se discutir a arte como

conhecimento humanizador assim como proposto nessa pesquisa. Ao ler os textos selecionados nota-se que nas regiões Sul e Sudeste os estudos se pautam mais na perspectiva crítica da arte-educação para o desenvolvimento humano e educação estética. Na região Nordeste, observa-se o uso da linguagem da arte como ferramenta na educação como possibilidade de metodologias atrativas e prazerosas. A região Centro-Oeste aparece com 1 estudo no qual se discute a pedagógica do queer⁹ e a libertária como proposta de prática pedagógica mais ampla. Na região Norte não se verificou nenhum resultado com o descritor arte.

Diante dos textos selecionados, foi possível observar que os estudos nessa temática enfocam a tendência de se estudar a relevância da arte para a formação do sujeito como cidadão. Discute-se também as várias concepções sobre arte, obra de arte, atitude estética e experiência estética com o intuito de propor o exercício da racionalidade estética como uma ampliação da capacidade dos sujeitos para orientar sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência humana. Observaram-se também estudos sobre a formação de docentes artistas-reflexivos, o caráter político, pedagógico e ideológico da arte e das instituições museais. Notou-se nas publicações às representações sociais e ao mercado de arte e também à formação docente, para uma ação educativa no princípio estético e expressivo.

A filosofia aliada à arte aparece na discussão de 2% dos textos, abordando a formação ética a partir da arte de viver, articulando-se ao conhecimento estético, como

[...] princípio do juízo estético parte do sujeito, não do objeto. Contudo, há possibilidade de universalizar o juízo subjetivo uma vez que as condições de julgo do belo estariam em todo homem. A estética seria o puro juízo ou crítica do gosto. Assim, a universalidade, em contraposição à particularidade, dos juízos estéticos reside no fato que todos os homens têm a mesma faculdade de julgar (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 124).

Nessa visão, a formação do homem por meio da estética pode ampliar sua visão de mundo, possibilitando uma visão humanizada por meio de uma compreensão profunda da sua realidade, avançando na categoria da universalidade à particularidade, de modo a entender a essência humana. Dessa forma, ao identificar a educação estética como possibilidade de formação humana, os diversos estudos selecionados favorecem um olhar mais crítico e amplo em relação à

⁹ Segundo Louro (2001, p. 550) a pedagogia “[...] queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

organização e dinâmica dos espaços sociais e educacionais e contribui para os saberes culturais.

Em 14,2% dos textos (Quadro 1) discutiu-se problemáticas sociais e educacionais a partir de ideias e pensamentos de autores, expondo suas contribuições teóricas para a sociedade. A importância desses estudos teóricos se dá pela disseminação das concepções teóricas e conceitos necessários para discussão e entendimento das diferentes concepções teóricas de diferentes pensadores para melhor compreender a sociedade vigente de forma a refletir e articular as relações entre sujeitos no seu processo de elaboração do conhecimento.

Com essa temática, os estudos divergem dos demais textos por discutirem a perspectiva teórica de um autor específico, sendo que os demais textos confrontam o pensamento teórico de diversos autores. Contudo, tais estudos aproximam-se da presente pesquisa em vista da discussão teórica que procede ao estudo bibliográfico para análise de fenômenos sociais, culturais e educacionais, pois “[...] explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria e prática” (GAMBOA apud FAZENDA, 1994, p. 98).

Concomitantemente, entende-se a forma de como apresentar as diversas concepções teóricas podem ser instrumentos educacionais para formação humana e apropriação de conceitos a partir de pesquisas acadêmicas, de modo a expor ideias, conceitos e articular a concepções de autores diversos, a fim de confrontá-los e se aprofundar nas questões teóricas para melhor entender a prática pedagógica.

Verificou-se em 14,2% dos textos (Quadro 1) um conjunto significativo de produções organizadas por meio de Estado da Arte, contudo estas pesquisas estão direcionadas apenas para discussão de um tema, diferentemente do proposto nessa pesquisa, que se propõe a discutir 4 descritores (Arte, Formação de professores de arte, Educação Estética e Visão de Mundo).

Discutiu-se também em 19% dos textos a arte na formação de profissionais da saúde, demonstrando que o conhecimento estético ultrapassa a técnica e avança para formação humana e se impõe como ferramenta para o cuidado com a saúde do ser humano. Diante disso, os textos selecionados discutiram a importância da arte inserida nos currículos dos profissionais da saúde. Esses trabalhos se articulam à presente pesquisa por discutir uma formação humana, articulando ciência e arte com o objetivo de humanizar o atendimento, os cuidados e tratamento aos pacientes. Em 2% dos textos, aborda-se o teatro como proposta educativa no campo da saúde

sexual e reprodutiva e em 2% como proposta de promoção da saúde em idosos. Nesse viés, encontra-se a educação estética como possibilidade de favorecer e contribuir com a elevação dos sentimentos, valores e experiências humanas com o objetivo de transpor a individualidade e o capital. E ao se discutir as manifestações artísticas, como o teatro, encontram-se também textos que abordam a dança e a linguagem corporal como possibilidade de expressão, liberdade e prazer.

O conhecimento artístico articulado ao conhecimento científico foi abordado em 14,2% dos textos e mostrou a relevância de se discutir a educação em um sentido mais amplo, de modo a refletir as interfaces do conhecimento, valorizando o rigor das ciências e a capacidade de transcender a condição humana e os sentimentos por meio da apropriação da arte, as convergências nos textos que articulam arte e ciência revelam a importância que constituem essas duas faces do conhecimento, na medida em que ciência e arte são conhecimentos históricos, imersos na cultura humana e se completam na formação humana. Segundo Zamboni (2012, p. 21)

A arte e a ciência, como faces do conhecimento, ajustam-se e complementam-se perante o desejo de obter entendimento profundo. Não existe a suplantação de uma forma em detrimento da outra, existem formas complementares do conhecimento, regidas pelo funcionamento das diversas partes que o cérebro humano é único.

Em 3,1% dos textos, os estudos se debruçam sobre a arte-educação e o meio ambiente em tentativa de se compreender a arte em um sentido amplo e social, em uma perspectiva que trata o cuidado com o meio ambiente também como arte e seu cuidador como artista, que transforma suas atitudes e ações em criação artística em um dinamismo de pertença social.

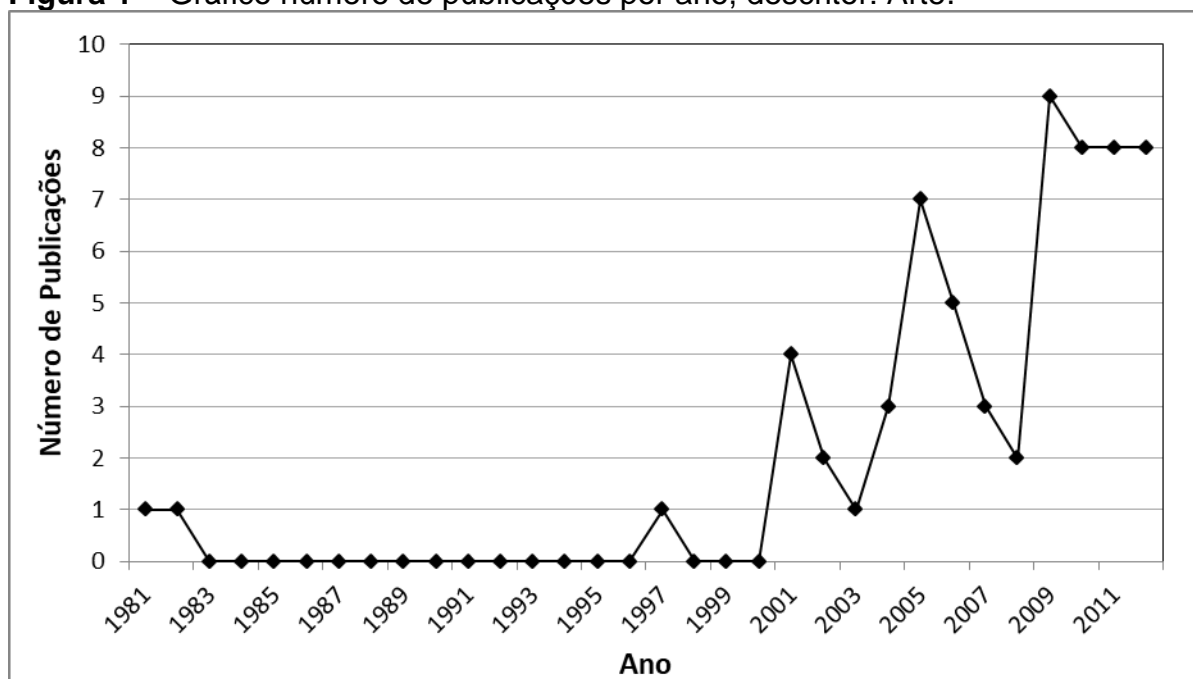
No âmbito da arte-educação também se encontraram 8% dos textos, os quais abordam as manifestações culturais e artísticas como formas de entender o mundo, as relações sociais e a si mesmo. Em concordância com esses estudos encontram-se essa pesquisa e os demais textos selecionados do Quadro 1, os quais tratam a arte como conhecimento que possibilita a ampliação da leitura de mundo, de forma crítica e humanizada e como manifestação cultural e humana, necessária na formação do homem social. Conforme Lukács (1978, p. 298) explica a apropriação da

[...] ciência e da arte na vida e no desenvolvimento da humanidade, a

polarização da consciência e da autoconsciência, não é mais do que uma dedução, um resumo de todas as determinações específicas que se podem extrair [...] do exame atento dos fenômenos artísticos.

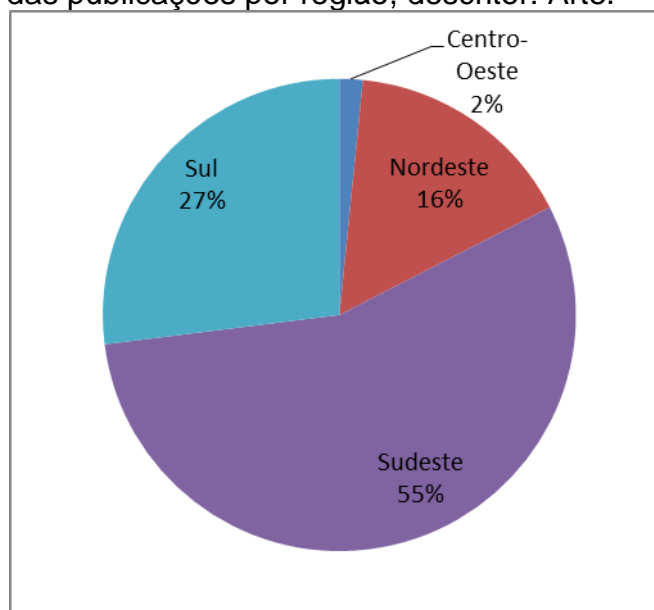
A inserção da arte na formação do professor e do pedagogo como ação cultural que possibilita democratizar o acesso à arte aparece em 5% dos textos e coincidem com a presente pesquisa e com os demais textos no sentido de discutir e analisar a formação de profissionais da educação como pressuposto de melhorar a qualidade da educação, por meio da formação de professores com conhecimento teórico, metodológico e estético para ação docente, de modo a ampliar a leitura de mundo dos alunos.

Figura 1 – Gráfico número de publicações por ano, descritor: Arte.



Fonte: a autora

Nesse sentido, na continuidade da análise acerca do levantamento realizado foi possível verificar que 55% das publicações desde 1981 até 2012 são da região Sudeste, sem representatividade da região Norte, como apresenta a Figura 2. As regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste contam com a parcela de 45% das publicações, sendo 2% referente a publicações do Centro-Oeste, 16% do Nordeste e 27% do Sul.

Figura 2 – Gráfico das publicações por região, descritor: Arte.

Fonte: a autora

Para melhor visualização dos indicadores da pesquisa bibliográfica com o levantamento das produções acadêmicas foram construídos gráficos. Os resultados referentes ao Quadro 1 são apresentados na Figura 1, referentes ao ano de publicação dos 63 artigos encontrados com o descritor: Arte “and” educação. Podem ser observadas publicações de 1981 a 1982, não sendo encontradas publicações entre os anos de 1983 até 2000, exceto no ano de 1997. Na década de 2000, houve uma expansão de trabalhos, relacionando arte e educação, com destaque para os anos de 2005 e 2009 com 7 e 9 publicações do tema, respectivamente. Após 2010, é notada uma estabilização no número de publicações, que pode indicar uma consolidação do tema em vista do desenvolvimento de pesquisas na área.

De todas as compreensões que podem ser adquiridas no Quadro 1, ressalta-se a confirmação da arte como conhecimento contribui para os sujeitos se elevarem intelectual e esteticamente em todas as dimensões do conhecimento e da vida humana.

Com o descritor: Formação de professores “AND” arte, foram selecionados 5 publicações da temática, conforme quadro que segue abaixo:

Quadro 2 – Descritor: Formação de professores AND Arte

REGIÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	OBJETIVO
Nordeste	2001	Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica.	Maria Emilia Sardelich	Bahia	Conhecer os professores de Educação Artística que atuam na educação básica do município de Feira de Santana, na Bahia, e sua prática cotidiana de uma pesquisa descritiva realizada em 1998.
Sudeste	2008	Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas.	Karina Barra Gomes and Sonia Martins de Almeida Nogueira	Rio de Janeiro	Ampliar constatações e considerações que abrangem o ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional.
Sudeste	2010	Programa de mentoria <i>online</i> para professores iniciantes: fases de um processo.	Aline M. de M. R. Reali, Regina M. S. P. Tancredi and Maria da Graça N. Mizukami,	São Paulo	Analisar as fases evidenciadas no desenvolvimento do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (SP).
Sul	2009	Amizades: o doce sabor dos outros na docência.	Luciana Gruppelli Loponte	Rio Grande do Sul	Problematizar a possibilidade de invenção- <i>-artista</i> no processo de formação docente, vendo-a como uma ação necessariamente compartilhada, que ocorre na relação com os outros.
Sul	2011	Estética e arte na formação do professor da educação básica.	Adair de Aguiar Neitzel and Carla Carvalho	Santa Catarina	Avaliar o impacto dessas atividades propostas na prática pedagógica do professor.

Fonte: a autora

Na sistematização dos textos pode-se observar que os estudos pautaram-se na discussão da relação entre a ação docente e o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula, bem como, as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico do professor e a articulação com a qualidade da educação. Não se verificou nenhum resultado que tratasse a formação do professor para ação docente, por meio da estética, com o objetivo de possibilitar aos graduandos uma leitura de mundo humanizada e uma percepção aprofundada e consciente da realidade. As publicações permitiram identificar que a formação docente na área de Arte necessita avançar na contribuição do ensino da arte, como possibilidade de formação humana, entendendo que a apropriação dos conhecimentos artísticos desenvolve a percepção e a sensibilidade estética e humana.

A prática cotidiana, analisando a formação docente, tanto inicial quanto permanente, e o impacto dessa formação na prática pedagógica do professor de arte foi discutida em 20% dos estudos selecionados. A discussão se aproxima da proposta dessa pesquisa pela importância da formação do professor para ação docente por considerar, segundo Sardelich (2001, p. 14), que:

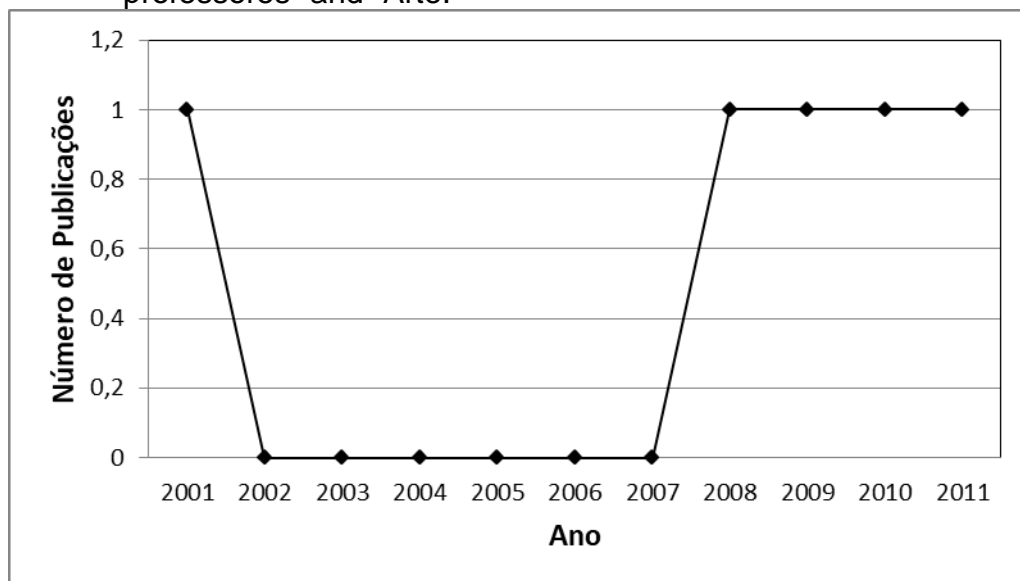
O professor de Arte deve aprofundar seu conhecimento estético (compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade unindo o fazer e o refletir, o “pensar o que faz”) e artístico (vivência das linguagens específicas) e desenvolver uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico de sua própria e demais culturas.

Em 40% dos textos discutem-se as condições precárias de carreira e de trabalho do professor e evidencia uma esperança de superar essa precariedade pelo conhecimento. Cerca de 20% discute-se uma mesma perspectiva, a realidade educacional desafiadora que se impõe na sociedade atual. Contudo, a particularidade desse estudo está no fato de discutir mais especificamente a prática pedagógica do professor de arte consciente, diferindo-se na concepção teórica discutida, pois seu discurso se aproxima da ideologia neoliberal e do pensamento pós-moderno, por meio de análises dos PCNs.

A formação do professor também foi apresentada na relação de grupos de estudos em redes de amizade discutindo “[...] na cavidade de um programa ético e estético, em um entre-espço da escrita de si e as relações de amizade, podemos fazer habitar uma docência artista” (LOPONTE, 2009, p. 937). Muito se difere essa concepção dos demais textos e do proposto, pois se acredita que a formação docente se dá pela sistematização dos conhecimentos em cursos a nível superior e entidades educacionais e por profissionais capacitados com fundamentação teórica.

A formação docente por meio da modalidade EAD também é abordada em um dos estudos que analisou a proposta de mentoria da UFSCAR, cujo objetivo foi fomentar o desenvolvimento profissional de professores. Em 20% dos textos selecionados investigaram-se concepções de professores acerca do ensino de música, linguagem cênica, literatura e artes visuais, tendo como objetivo avaliar o impacto dessas atividades propostas na prática pedagógica do professor.

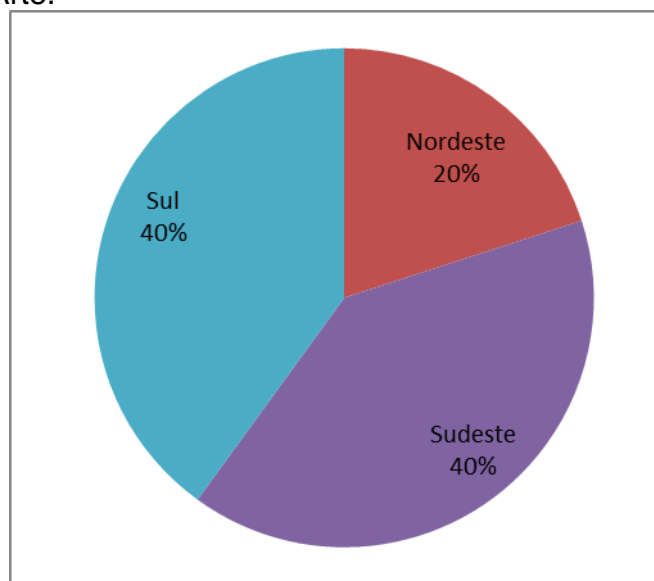
Figura 3 – Gráfico número de publicações por ano, descritor: Formação de professores “and” Arte.



Fonte: a autora

A seleção das produções acadêmicas com o descritor: Formação de professores “and” Arte exibiu, na Figura 3, publicações apenas em 2001 e entre os anos de 2008 e 2011. Para o tema Formação de professores e arte a maioria dos artigos sobre essa temática, ou seja, 80% das publicações são das regiões Sul e Sudeste, enquanto a região Nordeste teve uma parcela de apenas 20% das publicações, como apresenta a Figura 4.

Figura 4 – Gráfico das publicações por região, descritor: Formação de professores “and” Arte.



Fonte: a autora

Com o descritor: Formação de professor, os objetivos dos resultados demonstram que nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul discutem a prática pedagógica para formação docente refletindo a relação teoria e prática como subsídio para compreensão dos fundamentos teóricos e ações práticas do trabalho docente. Na região Sudeste e Sul notou-se 1 estudo em cada região que analisa especificamente a formação docente, sendo que a região Sudeste se diferencia da região Sul por apresentar a discussão da formação docente em um programa de EAD. Contudo, observa-se também que nenhum resultado se aproxima do objetivo proposto nessa pesquisa, a qual tem o objetivo de analisar a formação do professor de arte para a ação consciente como subsídio para formação humana e ampliação da leitura de mundo humanizada do aluno.

Em uma perspectiva da ação docente por meio da Estética, selecionaram-se 7 estudos com o descritor: Educação Estética, conforme quadro abaixo:

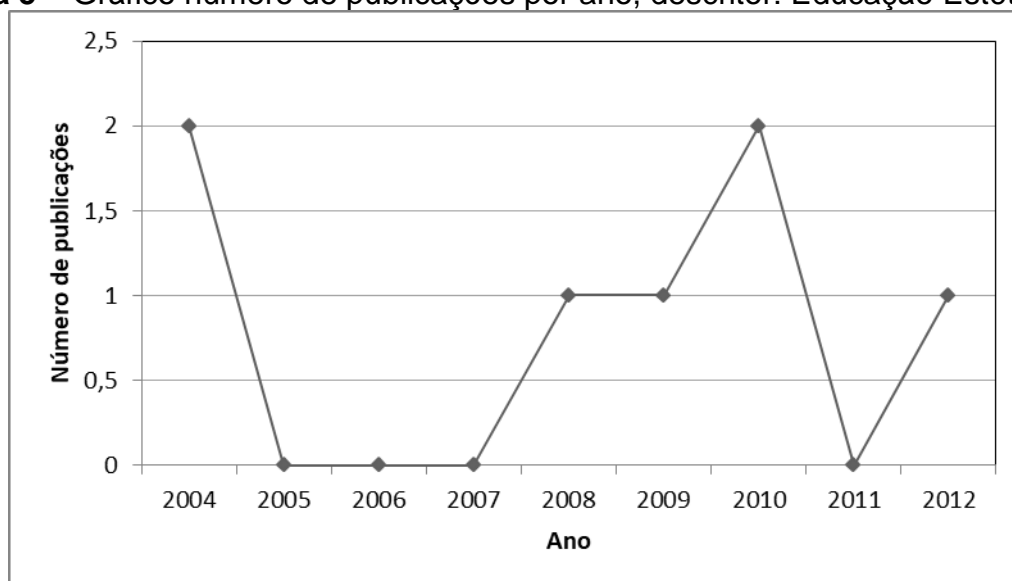
Quadro 3 – Descritor: Educação Estética

REGIÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	OBJETIVO
Sudeste	2004	Trabalho e conhecimento estético.	Ronaldo Rosas Reis	Rio de Janeiro	Expor o conceito 'corpo trabalhador' e desenvolver uma reflexão crítica sobre o princípio educativo da estética e a origem do conhecimento artístico apreendido na teoria marxista como forma de contribuição para os estudos desenvolvidos na área de Trabalho e Educação, na qual identificamos uma lacuna quanto à questão estética como elemento de problematização da história cultural do trabalhador.
	2008	Por uma educação estética na formação universitária de docentes.	Verussi Melo de Amorim and Maria Eugênia Castanho,	São Paulo	Discutir uma proposta de educação estética para a formação universitária de professores, entendendo que a experiência estética pode promover rearranjos subjetivos no universitário, instigando-o a pensar-se e a formar-se sujeito (e dono de sua própria prática), em vez de consumista de modos-de-ser pré-construídos.
Sul	2004	Estética da sensibilidade como princípio curricular.	Rose Meri Trojan	Paraná	Refletir sobre a concepção que fundamenta e justifica a estética como um dos princípios norteadores da organização curricular no Brasil.
	2009	A arte do encontro: a educação e	Eduardo Silveira	Paraná	Refletir teoricamente sobre a inserção de uma proposta artística como meio de se chegar aos

		estética ambiental atuando com o Teatro do Oprimido.			objetivos necessários à educação ambiental.
	2010	A dimensão performativa do gesto na prática docente.	Marcelo de Andrade Pereira	Rio Grande do Sul	Descrever e analisar os conteúdos, os objetos, as condições e os efeitos do elemento estético em face de uma prática docente performativa.
	2012	Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação.	Marcelo de Andrade Pereira	Rio Grande do Sul	Apresentar e discutir o conceito de performance em vista de sua relação com a prática educativa.
	2010	Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores.	Luciana Esmeralda Ostetto	Santa Catarina	Identificar na experiência com as danças circulares, tradição de diferentes povos.

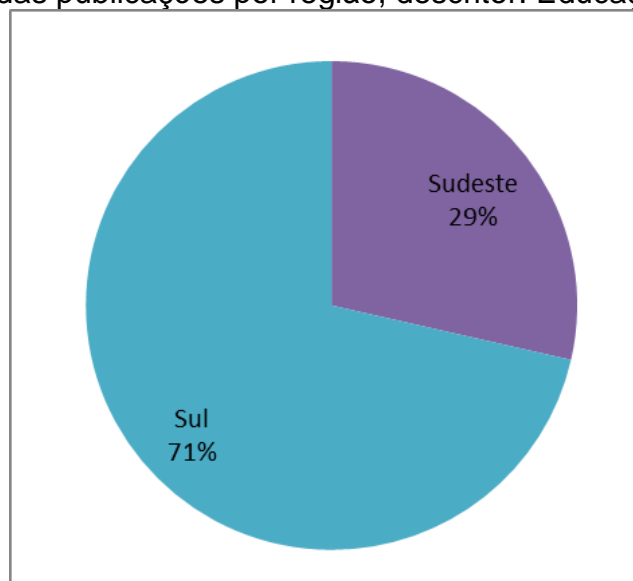
Fonte: a autora

Com o descritor: Educação Estética notou-se que seus objetivos direcionam a discussão dos trabalhos em uma perspectiva crítica na área educacional. Na região Sudeste um dos resultados se aproxima desta pesquisa por fundamentar seus estudos na teoria marxista relacionado ao mundo do trabalho. A região Sul apresenta um trabalho que em sua essência diverge dos demais e também dessa pesquisa, por anunciar a arte de modo simplista e esvaziada de conteúdos, que a tornam uma atividade intensa e complexa do pensamento que contribui para desenvolvimento intelectual e humano do sujeito social. Os demais resultados apontam para reflexão da necessidade e importância da educação estética na formação docente.

Figura 5 – Gráfico número de publicações por ano, descritor: Educação Estética.

Fonte: a autora

A pesquisa bibliográfica com o levantamento das produções acadêmicas com o descritor: Educação Estética resultou em 7 publicações apenas entre o período de 2004 a 2012, sendo mais representativos os anos de 2004 e 2010 com duas publicações no ano, como ilustra a Figura 5. Para esse descritor, Figura 6, as regiões no qual foram levantadas as publicações foram apenas Sudeste e Sul, com 21% e 71%, respectivamente.

Figura 6 – Gráfico das publicações por região, descritor: Educação Estética.

Fonte: a autora

Os estudos selecionados anteriormente abrangem o princípio educativo da estética na teoria marxista e nos estudos de Vigotski, com o objetivo de pensar o ensino de arte hoje. Investigam também o conceito de performance para uma prática performativa na arte, na comunicação e na cultura. Em seu estudo, Pereira (2012, p. 15) explica a

[...] prática educativa que enseja transformar responde não ao mero ajustamento dos indivíduos a dada forma de sociabilidade, mas ao imperativo de ativar sujeitos capazes de encetar novas formas de posicionamento, de compreensão do todo, do coletivo, sujeitos ciosos pela recuperação genuína do laço social, ciosos pela atualização constante dos acordos, das formas de ser e agir em meio à coletividade.

Notou-se também a discussão da prática pedagógica relacionando a arte e a educação estética ambiental como forma de compreender o mundo em que vive e relacionar-se com ele, bem como a estética como princípio básico da organização curricular no Brasil.

A discussão da formação do professor na Educação Superior em oposição ao discurso pós-moderno, o qual apregoa a competitividade e formas de lutas individuais aparece em 42% dos textos, e se convergem com essa investigação na qual se discute também a formação docente em contraposição às contradições da sociedade capitalista. Apresentam-se também em 14% estudos que discutem o encantamento do professor como motivação necessária para prática pedagógica que encante o aluno para a aprendizagem. Percebeu-se também a discussão da formação docente como possibilidade da educação estética, de modo consciente com o sujeito e com sua própria história, em 28% dos textos. Esses estudos compreendem a relevância do estudo a partir da educação estética na formação do professor.

E, por fim, com 8 publicações o descritor: Visão de Mundo, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 4 – Descritor: Visão de Mundo

REGIÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	OBJETIVO
Centro-Oeste	2008	Populações indígenas e lógicas tradicionais de Desenvolvimento Local.	Antonio J. Brand; Rosa S. Colman; Reginaldo B. Costa.	Mato Grosso do Sul	Analisar as perspectivas de desenvolvimento junto a populações indígenas, tendo como referência os Kaiowá e Guarani, no Mato Grosso do Sul, Brasil.
Nordeste	2001	Troca e	Ruthy Nadia	Bahia	Discutir a ação social no

		reciprocidade no campo da cultura política.	Laniado.		campo da cultura política buscando entender a capacidade de adesão dos indivíduos aos valores e normas que orientam uma sociedade democrática.
	2017	A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora.	Sandra Maria Gadelha de Carvalho; Paulo Martins Pio.	Ceará	Identificar e analisar os sentidos da categoria práxis na obra Pedagogia do Oprimido
Sudeste	2011	Empregabilidade e sociedade disciplinar: uma análise do discurso do trabalho contemporâneo à luz de categorias foucaultianas.	Ana Heloisa da Costa Lemos; Daniel Arbaiza Rodriguez; Vinicius de Carvalho Monteiro.	Rio de Janeiro	Analisar, criticamente, o discurso acerca da empregabilidade.
	2010	O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano?	Marlos Bessa Mendes da Rocha.	Rio de Janeiro	Caracterizar uma certa “visão de mundo”, no velho conceito de Dilthey, que será herdada pela República.
	2007	Transmissão intergeracional da cultura: um estudo sobre uma família mineira.	Aline Vilhena Lisboa; Terezinha Féres-Carneiro; Bernardo Jablonski.	Rio de Janeiro	Analisar as vicissitudes da tradição do mundo contemporâneo em face da transmissão intergeracional da cultura enraizada em valores de sustentação
	1998	Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais.	João Pacheco de Oliveira.	Rio de Janeiro	Fornecer subsídios para se refletir sobre povos indígenas do Nordeste.
	2014	Valores relativos à competição organizacional e ação comunicativa: um novo olhar sobre o fazer organizacional.	Silvia Marcia Russi De Domenico; Maria Luisa Mendes Teixeira.	São Paulo	Compreender como os Valores Relativos à Competição Organizacional se reproduzem nas interações entre pessoas que agem como <i>stakeholders</i> em organizações atuantes em economia de mercado.

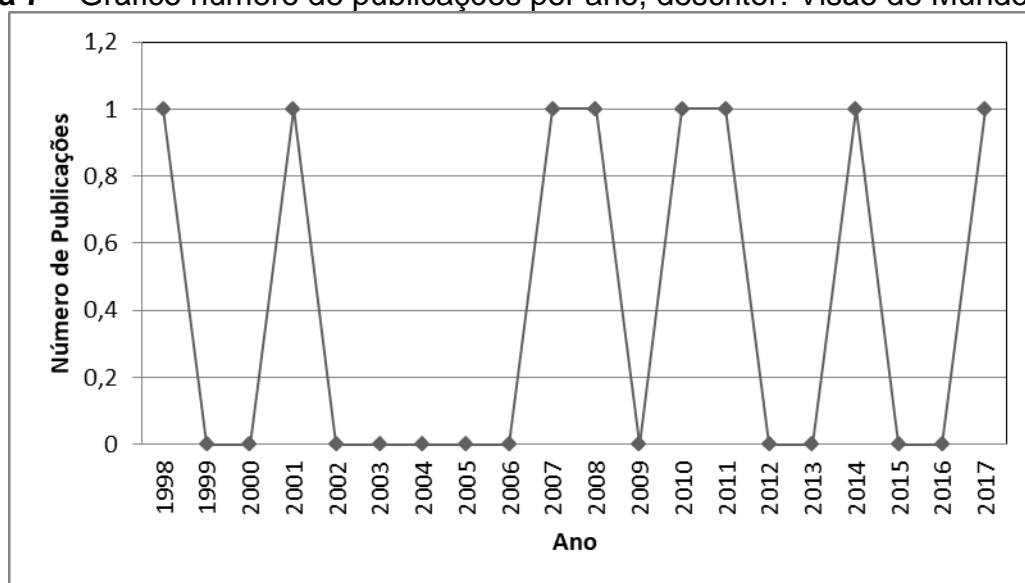
Fonte: a autora

A pesquisa com o descritor: Visão de mundo foi o que mais se distanciou da

proposta da investigação por propor debates contemporâneos e análises com relação ao trabalho em uma visão do pensamento liberal. Esses trabalhos aparecem na região Sul e diferem-se do da região Centro-Oeste, o qual objetivou analisar as perspectivas de desenvolvimento junto a populações indígenas. Em oposição também aos resultados da região Nordeste, os quais discutem a capacidade dos indivíduos aos valores e normas que orientam uma sociedade democrática e em outro resultado a elaboração do pensamento consciente e crítica da humanidade mediante uma práxis libertadora na obra de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido.

Cabe registrar a permanência do descritor “Visão de mundo”, apesar de se distanciar da pesquisa aqui apresentada por encontrar-se nos registros Thesaurus, e por demonstrar de forma clara o direcionamento das pesquisas com propósito de demonstrar o que tem sido discutido e estudado nos meios acadêmicos acerca do descritor como objeto de estudo, a partir de procedimentos sistemáticos visando maior conhecimento à respeito do descritor delimitado.

Figura 7 – Gráfico número de publicações por ano, descritor: Visão de Mundo.

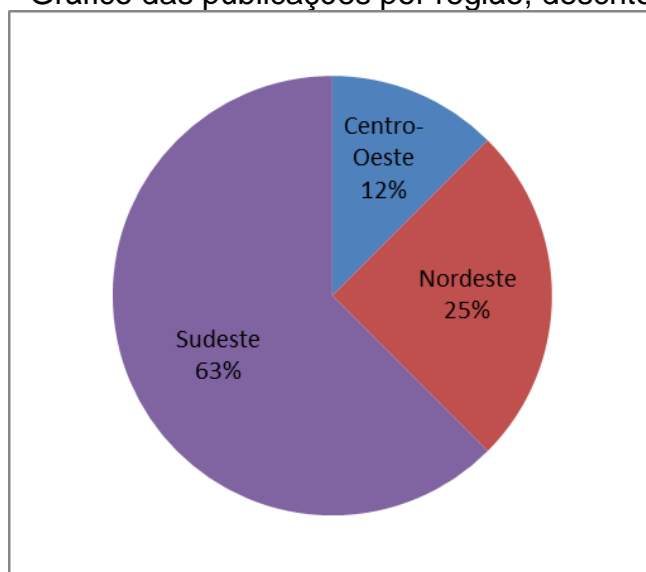


Fonte: a autora

No levantamento realizado com o descritor: Visão de mundo, os resultados, apresentados na Figura 7, indicam que não ocorreu mais de uma publicação por ano que abordasse essa temática. Também foi possível observar que não houve publicações entre 2002 e 2006, e também ocorreram lacunas entre o fim da década de 90, além dos anos 2009, 2012, 2013, 2015 e 2016. Dos artigos levantados, 63% são publicações da região Sudeste, 25% da região Nordeste e uma pequena parcela

de 12% da região Centro-Oeste.

Figura 8 – Gráfico das publicações por região, descritor: Visão de Mundo.



Fonte: a autora

Mediante as produções selecionadas observa-se que em 12,5% dos estudos, do Quadro 4, a pesquisa sobre o vínculo entre práxis e educação partiu do pensamento de Freire, discutindo a leitura de textos a partir do conhecimento do contexto social. Nesse mesmo viés encontram-se 25% dos estudos que propõem discutir a relação trabalho x sujeito à dinâmica do sistema produtivo e o conceito crítico do termo empregabilidade, com base nos conceitos apresentados por Foucault, assim como no texto anterior, em que 25% dos textos focam suas discussões em torno da visão de mundo de apenas um autor. Esses textos divergem dos demais, os quais discutem conceitos de diversos autores. Em 12,5% dos estudos selecionados discutem a visão de mundo em uma perspectiva histórica e negativa do tempo República do Brasil, seguindo a lógica da classe dominante da época.

Verificou-se também que 37,5% se convergem em discussões sobre povos indígenas e suas visões de mundo, a partir da sua história e organização na busca de satisfazer suas necessidades. Em 12,5% dos textos aparecem a questão histórica da sociedade e as tradições que se perpetuam na sociedade atual e a adesão dos indivíduos aos valores e normas da sociedade vigente.

E 12,5% dos textos divergem totalmente da proposta dos demais textos e

também desta pesquisa, pois aborda a competição e as relações em organizações atuantes em economia no mercado nas interações entre os *stakeholders*¹⁰ em busca de recursos, mediante a cultura dessas organizações, a interação simbólica e a ação comunicativa.

Também 37,5% dos textos se aproximam da questão crítica quanto às contradições da sociedade capitalista e quanto ao discurso contemporâneo sobre a relação do homem com o mundo do trabalho, contudo se afastam do foco da formação humana. Não foi encontrado, nesses estudos, nenhum resultado que discutisse a visão de mundo em uma perspectiva humana por meio da apropriação dos conhecimentos de arte para ampliação da compreensão do mundo.

A análise dos textos selecionados nos Quadros 1, 2, 3 e 4 permitiu identificar que a formação docente na área de Arte necessita avançar na contribuição do ensino da arte, como possibilidade de formação humana, entendendo que a apropriação dos conhecimentos artísticos desenvolve a percepção, a sensibilidade estética e humana. Dessas análises, observou-se que as temáticas das publicações pesquisadas são relevantes no sentido social e educativo, contudo há de se discutir a formação do professor para uma ação docente consciente, por meio da estética, como possibilidade em desenvolver no graduando uma ampliação da visão de mundo. Nota-se, então, a necessidade de se propor estudos e pesquisas que respondam aos aspectos relacionados à formação humana no contexto da sociedade capitalista, numa perspectiva histórica, social, econômica, filosófica e política, para melhor compreender os processos de teorização dos conhecimentos, com foco na formação humana. Observou-se durante a pesquisa e nas leituras realizadas, no decorrer das análises dos textos, certa relevância dos estudos já desenvolvidos para melhor compreensão dos interesses que estão na base da sociedade capitalista, a qual, muitas vezes, concebe a educação em um projeto social neoliberal que objetiva atender as demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação humana. Destaca-se também, que ainda há muito a avançar no que se refere aos estudos sobre a formação de professores, para o desenvolvimento humano com bases nas categorias marxistas e a partir dos

¹⁰ *Stakeholder* significa público estratégico e descreve uma pessoa ou grupo que tem interesse em uma empresa, negócio ou indústria, podendo ou não ter feito um investimento neles. Em inglês *stake* significa interesse, participação, risco. *Holder* significa aquele que possui. Assim, *stakeholder* também significa parte interessada ou interveniente (CARDOSO, 2017).

determinantes sociais, econômicos e filosóficos.

Norteados por esses parâmetros destaca-se a relevância dos estudos desenvolvidos para melhor compreensão dos interesses que estão na base da sociedade capitalista, de modo a discutir a formação do professor para uma ação docente consciente em um método que privilegie os pressupostos filosóficos, históricos e sociais. Fazenda (2000 p. 103) sintetiza que “[...] nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos”.

A intenção de ampliação da visão de mundo direcionou a opção em se analisar a arte, por meio da estética, como sendo uma possibilidade para desvelar a história da humanidade, de modo a compreender o processo da evolução humana pela apropriação do patrimônio humano-genérico, a partir do contexto histórico-social, posto que a arte é um suporte para se aproximar da essência do fenômeno e compreender melhor a sociedade vigente para além das aparências. Deste modo, Vázquez, (1978, p. 74) esclarece que “[...] a criação artística e, em geral, a relação estética com as coisas é fruto de toda a história da humanidade e, por sua vez, é uma das formas mais elevadas de afirmação do homem no mundo objetivo”.

Minayo (1994, p. 31), reconhece a necessidade da pesquisa “[...] capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade”. E a partir dessa reflexão fica ainda mais evidente a importância de estudos que discutam, com aprofundamento teórico, a formação do professor, com percepção estética que percebe e concebe para além da aparência, se aproximando da essência, de modo a proporcionar a análise, compreensão e enfrentamento das questões sociais, com foco na formação humana.

Diante do conjunto das reflexões realizadas, percebeu-se a atenção com os estudos desenvolvidos a respeito da formação docente para uma ação consciente, requer bases fundamentadas em aportes teóricos que instrumentalizem os docentes com apropriação dos conteúdos curriculares, métodos de ensino e metodologias as quais propiciem uma ação docente consciente e avancem no desenvolvimento humano. Para tanto, a arte e a formação de leitores da linguagem visual são uma das possibilidades de se avançar nas máximas potencialidades do gênero humano, gerando a libertação da alienação do pensamento individual, avançando para o coletivo, de modo a possibilitar ao homem lutar contra a sociedade excludente,

injusta e desigual na qual se vive, pois a educação é um meio de romper com a alienação do sujeito frente à sociedade vigente, com trabalho fragmentado e exploratório.

Mediante a discussão da necessidade da arte para formação humana, se faz necessário também refletir sobre a formação do professor de arte para ação docente consciente como subsídio para formação humana possibilitando aos alunos a ampliação da leitura de mundo humanizada. Nesse sentido segue o próximo capítulo, o qual teve como objetivo discutir a formação do professor de arte com compreensão crítica dos conteúdos teóricos, culturalmente elaborados pela humanidade ao longo da história e metodológicos, como possibilidade de desenvolvimento humano e apropriação das riquezas culturais contida na arte, avançando assim na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade da educação.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE PARA AÇÃO DOCENTE CONSCIENTE COMO SUBSÍDIO PARA FORMAÇÃO HUMANA DO ALUNO

Nesse capítulo foi abordada a formação do professor de arte para uma ação docente consciente e responsável com a formação intelectual do aluno, por acreditar que a formação do professor interfere diretamente na formação do aluno, pois pode possibilitar uma educação pautada em conhecimentos clássicos, embasados na história da humanidade, distanciando, assim, o aluno do senso comum. Nesse sentido, a formação do professor precisa ser refletida em uma perspectiva histórica e crítica, como subsídio para formação humana do aluno, por entender que o papel do professor é de mediação entre o aluno e o conhecimento, no seu processo de desenvolvimento intelectual e estético, como possibilidade de formação humana.

Para tanto, discutiu-se uma formação de professor alicerçada em conhecimentos teóricos e metodológicos fundantes da prática docente, a fim de contribuir para a qualidade da educação escolar, e com isso na apropriação dos conhecimentos teóricos para a prática social consciente do aluno.

4.1 A Formação Docente e a Perspectiva da Formação Humana na Sociedade Vigente

A reflexão sobre as possibilidades da formação dos professores para a ação docente, por meio da estética, pode contribuir para a formação humana, por entender que a arte eleva o homem da consciência de si para consciência para si (MARX, 1983). Diante de tal reflexão é imperativo questionar – A arte é uma das possibilidades para essa formação humana? Procurando responder a esta questão discutiu-se a formação humana por meio da arte na sociedade atual e as consequências dessa formação para prática social.

Nesse contexto, a formação do professor e as influências desta na perspectiva da formação humana na sociedade vigente, demanda uma práxis com domínio da cultura teórico-técnica, de modo a contribuir para melhoria nos processos de aprendizagem, compreensão social e histórica da sociedade vigente. Cunha (2013, p. 615) assegura:

A perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica,

pessoal e profissional. Esse desdobramento passou a ganhar espaço nos estudos que relacionavam educação e trabalho [...].

Com base nesse fundamento, discutir a formação docente requer entendê-la no contexto atual e no processo histórico. A formação humana roga por uma sólida formação de professor teórica e prática nas bases científicas, filosóficas, artísticas e históricas. Para Duarte (2012, p. 34), “[...] a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação”.

Já a perspectiva histórica é importante para entender a complexidade da sua ação docente e, nesse processo, destaca-se ainda mais a importância da formação do professor para atuar no contexto da sociedade vigente, a qual expressa a formação do professor na lógica do mercado e da utilidade imediata. Sendo necessário, portanto, o debate da relevância da formação crítico-reflexiva no curso de graduação, em especial do curso de arte, como condição inerente à formação docente a compreensão da função social da educação escolar e da sua ação docente, de forma consciente sobre as relações sociais na sociedade capitalista.

Historicamente, percebe-se que a educação faz parte da vida humana e se confunde com a própria história da humanidade. Saviani (2007, p. 154) afirma “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem [...]”. Nas sociedades primitivas, a educação era realizada por meio da aquisição das experiências dos mais velhos que eram transmitidas aos mais jovens. Já na Idade Média, com a origem das propriedades privadas, o homem passou a separar o trabalho manual do trabalho intelectual, e assim surge a escola para atender a elite.

De acordo com o autor para cada sociedade foi se constituindo um modelo de educação. Por isso, é preciso compreender que as mudanças sociais, econômicas e políticas interferem diretamente na educação escolar e que sua universalização com políticas públicas de acesso e ampliação de vagas nas redes de ensino público, não garantem um processo de inclusão social, como nos explica Manacorda (1991, p. 128):

A escola, daquela estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se, cada vez mais, numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas. A velha aprendizagem artesanal desapareceu e o vazio por ela deixado foi ocupado pelo ensino elementar e técnico-profissional e pelo novo aprendizado do trabalho representado

pelas escolas de fábrica. Mas a antiga discriminação de classe continua a manifestar-se [...].

Assim sendo, conceber a formação do professor de arte em uma sociedade capitalista demanda compreensão das interferências econômicas e ideológicas na ação docente e requer análise a partir das possibilidades na formação docente, diante do contexto social vigente, de modo a instrumentalizar futuros docentes com subsídios teóricos para a prática social e ação docente consciente, bem como a compreensão dos problemas sociais e das contradições inerentes às relações nessa sociedade.

Os cursos de formação de professores de arte podem contribuir de forma efetiva na formação do aluno, no sentido de que o professor em sua ação docente, na mediação entre o aluno e o conhecimento científico, corrobore para que o aluno possa ter acesso aos bens culturais, ao saber elaborado, aos conhecimentos universais, historicamente construídos ao longo da história da humanidade, com a compreensão que sua ação docente pode modificar o aluno tanto intelectualmente, quanto em relação às concepções de mundo, de modo que avance em uma melhor compreensão social, histórica e científica, com um novo pensamento frente aos conteúdos estudados, ampliando sua visão de mundo. Nesse sentido, entende-se que para ensinar o professor necessita ter uma formação teórica e prática rica de conhecimentos, portanto os cursos de formação de professores precisam adotar uma direção oposta à das últimas décadas, as quais estão embasadas em uma perspectiva reducionista e pragmática, ou seja, aquelas que defendem que o professor se forma e aprende a ser professor pela prática cotidiana, assim, nas últimas décadas, os cursos de formação de professores têm oferecido uma formação aligeirada de conhecimentos.

Cabe registrar aqui, mesmo que de forma breve, a ideologia marcada na inserção do ensino da arte, de forma mais abrangente no período militar. A Lei 5.692/71¹¹, no seu Art. 7º dispõe sobre a obrigatoriedade da “[...] inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

O período da ditadura militar afetou profundamente a educação e nesse

¹¹ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e revogada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

contexto conturbado e autoritário a arte teve sua inserção no currículo escolar, em um período que impedia as manifestações e o livre exercício da cidadania. A contradição da inserção do conhecimento artístico em um período de tanta repressão e censura traz à tona a reflexão da intencionalidade e dos interesses em torno da educação artística nesse período de repressão aos artistas e às manifestações artísticas.

A arte como um modo de expressão e de comunicação foi assim incorporada ao currículo nesse período tão conturbado, para controlar ainda mais as expressões e manifestações artísticas, de modo a domesticar os alunos e assim torná-los instrumentos para atender aos interesses ideológicos da ditadura militar. Para isso, a Lei expressava seu discurso em torno de uma educação artística voltada ao desenvolvimento individual, em uma concepção de escola técnica e dualista (propedêutica e profissionalizante). Essa organização escolar imposta pelo período de repressão e censura militar impunha à educação princípios do desenvolvimento econômico, segurança e integração nacional, expressos na ideologia do regime militar.

Contudo, nesse período, a concepção norteadora do ensino de arte se baseava na vivência do aluno, em seus interesses pessoais e na necessidade de desenvolvimento individual, a partir da resolução de problemas da realidade presente. O foco era maior na organização das atividades, abordando as técnicas e as atividades manuais, a partir das experiências das crianças, verificando não a aprendizagem dos conhecimentos eruditos e sim os aspectos psicológicos, por isso, a preocupação maior era com a metodologia, ou seja, com a forma. O conteúdo ficava sempre à margem do ensino, secundarizado prejudicava a apropriação da aprendizagem dos conhecimentos históricos e socialmente elaborados ao longo da história da humanidade, que dão base para entender, a partir do passado, o presente e interferir no futuro de uma sociedade mais igualitária.

Nessa concepção, a escola serve aos interesses da classe dominante e se torna utilitarista, adaptando-se assim aos interesses do capital, preparando os alunos para desempenhar seu papel social conforme as necessidades do mercado de trabalho e formando indivíduos para se adaptar aos valores e princípios da sociedade vigente. Desconsideram-se, nessa lógica, as lutas de classes, insistindo na difusão da ideia de que as oportunidades são dadas a todos, contudo nem todas sabem aproveitá-la. Nesse pensamento, não se considera que há desigualdades de

condições sociais e econômicas e esse erro reforça ainda mais as desigualdades e injustiças sociais.

Os PCNs seguem a proposta neoliberal e sugerem o trabalho educativo na perspectiva de projetos e temas geradores, enfraquecendo o ensino de conhecimentos sistematizados. Em contraposição, Martins (2010, p. 10) assegura que o trabalho educativo tem como função

[...] a socialização do conhecimento historicamente elaborado, em suas necessárias relações com a superação das contradições engendradas pela sociedade de classe; manifestas de diferentes formas na educação escolar; no que se incluem muitos dos conteúdos que visa transmitir. Assim, explicita a premência da análise crítica desses para que, de fato, possam se expressar como apropriação das forças essenciais humanas, isto é, como conteúdos humanizadores.

Nessa contradição de intenções, em 1996 a LDB 9.394/96¹² define a obrigatoriedade do ensino de arte, substituindo a denominação 'Educação artística' estabelecida pela Lei 5.692/71, pelo ensino de arte, sendo sua especificidade a música, o teatro, artes visuais e a dança. O inciso II, do Art. 26, da LDB 9.394/96 dispõe que: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". E em 2017, na redação dada pela Lei 13.415/71¹³, propõe que: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica".

De acordo com os PCNs, nesse período

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na autoexpressão dos alunos.

Diante dessa breve apreciação histórica, observa-se que também a formação do professor de arte acompanhou o contexto histórico e os interesses

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece diretrizes e bases da educação nacional.

¹³ Lei 13.415/71 – alterou as Leis 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, revoga a lei 11.161/2005 e institui a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

políticos, econômicos e sociais da época. Nesse sentido, na década de 70 foi criado um curso de graduação, de dois anos, para formação do professor de arte, com formação polivalente em diversas linguagens artísticas, o qual habilitava o professor a atuar no Ensino Fundamental, Anos Finais. Sendo que para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, o professor de arte não necessitava formação específica, o que prejudicou ainda mais a apropriação dos conhecimentos artísticos pelos alunos.

Nos dias atuais, os cursos de formação de professores de arte necessitam superar os limites impostos pela história da formação docente, em um período que priorizava a arte como técnica, separando o saber teórico e a prática pedagógica, o conteúdo e a forma. É preciso formar professores teoricamente para a ação docente consciente, priorizando os conhecimentos clássicos como possibilidade de formar sujeitos da história.

Duarte (2010) critica a formação do professor de arte, que segue os estudos da epistemologia da prática, a qual valoriza mais a reflexão sobre a prática cotidiana do professor, no saber fazer, desvalorizando o conhecimento teórico. Em contraposição a essa perspectiva de formação de professor está o trabalho educativo, que busque desenvolver no aluno os sentidos nas várias áreas do conhecimento artístico, como a literatura, a pintura, a escultura, a música, a dança, o teatro e a arquitetura, articulando-os à ciência e à filosofia. Dessa forma, o autor menciona

Arte, ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história (DUARTE, 2012, p. 44).

Em um trabalho nessa perspectiva, Duarte (2012, p. 45) entende que “[...] a educação escolar é a melhor forma já criada pelos seres humanos de produção, nos indivíduos, dos atributos que definem os níveis mais desenvolvidos que o gênero humano já alcançou em sua história até aqui percorrida”. Ou seja, que o processo de apropriação do patrimônio cultural da humanidade, de forma a humanizar o homem e desenvolver os sentidos, e as formas mais ricas do psiquismo humano se realiza no contexto escolar, que tem a função de socializar os conhecimentos universais, de modo a garantir uma formação escolar que possibilite ao aluno maior compreensão do mundo.

Martins (2013, p. 211) a esse respeito explica:

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica.

Historicamente, perante a defasada formação acadêmica do professor, a atuação docente no campo da arte ficou limitada a seguir orientações curriculares e livros didáticos, sem questionamentos e sem o enfrentamento para avançar na formação humana, via aquisição dos conhecimentos artísticos. Essa reflexão é válida no sentido de perceber que historicamente há um “[...] descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar” (MARTINS, 2010, p. 20).

Essa análise traz a percepção que a formação do professor de arte precisa ser entendida, na razão da existência histórica dos cursos de formação docente e da sua importância para o enfrentamento das condições do atual contexto social de alienação do homem, com o objetivo de uma formação escolar em uma perspectiva defendida por Saviani (2012, p. 27) de que “A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária”.

Pensar uma atitude revolucionária na escola exige repensar a formação de professor, a superação da formação aligeirada e esvaziada de teorias filosóficas e pedagógicas as quais fundamentam a prática docente, e superação também dos cursos de formação os quais valorizam mais a forma ao conteúdo, contrapondo-se ao desenvolvimento humano nas suas formas mais ricas e sistematizadas ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, a formação docente necessita de bases teóricas para sua ação, de forma consciente do seu papel como intelectual em uma sociedade desigual e injusta, pelo modo de produção e distribuição dos bens materiais. Veiga (2014, p. 333) discute que a formação “[...] visa a construir um processo que lhes possibilite ser intelectuais críticos e pesquisadores de sua prática docente”, de modo a analisar a formação de professores sob a ótica da função social da escola, como instituição social, a qual relaciona a ação docente à complexidade da docência e de seu objeto de trabalho – o aluno.

Quando se institui a formação humana na educação escolar, por meio da

arte, avalia-se a formação do professor assumida nos princípios de responsabilidade humana e de compreensão da ordem social vigente, na edificação de uma formação com base teórica a qual discuta suas vertentes numa concepção teórico-metodológica, objetivando instrumentalizar os professores para a ação docente consciente, e de qualidade teórica e prática como possibilidade para emancipação humana, em um processo que avance na compreensão sobre a realidade humano-social.

Portanto, a formação docente necessita considerar o professor de arte como sujeito social, que busca superar as condições postas nessa sociedade, por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, o que lhe possibilita a compreensão das contradições do presente século e lhe assegura o conhecimento teórico e metodológico no trabalho pedagógico, com domínio conceitual para uma ação docente responsável e consciente. Paraná (2010 p.108) expõe

Cabe-nos lutar por esse espaço, colocando-nos em firme oposição ao crescente movimento de crítica ao caráter teórico dos cursos de formação de professores e de defesa de uma formação essencialmente instrumental aos professores da educação básica. Sem dúvida, é possível formar professores sem domínio conceitual sobre sua prática; resta, porém, saber a quem serve uma atividade profissional com essa qualidade.

Assim, é necessário compreender a formação docente em uma perspectiva crítica e na contraposição ao projeto neoliberal, que vincula a educação aos interesses do mercado de trabalho. Evidenciar a complexidade da formação docente, principalmente do professor de arte, por meio da trajetória da formação universitária ao longo da história, com a compreensão que essa história se remete a várias concepções filosóficas, políticas, sociológicas e científicas é importante para se compreender as mudanças ocorridas na formação docente e na sua prática pedagógica, possibilitando assim analisar a situação atual como expressão histórica e social, permitindo se aproximar da essência de uma formação docente que atenda aos interesses que estão na base da humanidade.

Ocorre que instrumentalizar os professores para ação docente, na sociedade capitalista, requer uma formação acadêmica que almeje contribuir para uma sólida formação humana, no sentido de corroborar para a desalienação do professor em sua formação inicial, favorecendo sua prática pedagógica, via conhecimentos teóricos e práticos, com compreensão da ideologia imposta pela classe dominante.

Desta forma, a formação docente, em especial no curso de arte precisa

evocar uma formação, por meio dos conhecimentos artísticos, estéticos, políticos, históricos, sociais, didáticos, filosóficos e científicos, possibilitando uma prática pedagógica em um processo dialético de formação, o qual contribua para a formação humana pela apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade desde suas origens.

Para tanto a arte, como conhecimento escolar, demanda do professor uma formação com domínio de conhecimentos estéticos, filosóficos, científicos e sociológicos e da linguagem artística, de modo a compreendê-la historicamente, no contexto da sociedade vigente, nas relações sociais e nas manifestações culturais. Sendo assim, a formação do professor de arte nesse século e na sociedade vigente requer compreender e considerar questões teóricas e práticas que subsidiem uma ação docente consciente com as questões sociais, econômicas e políticas, num processo dialético de formação do professor, para avançar na formação humana do aluno, de forma a superar a fragmentação do saber escolar e contribuir para apropriação dos conhecimentos artísticos condicionados aos processos históricos, sociais, econômicos e políticos. E, para tanto, os cursos de formação necessitam oferecer conhecimentos que possibilitem ampliar a visão de mundo para a prática pedagógica.

À vista de tudo isso constata-se que a formação do professor de arte precisa ter sólida base científica, filosófica e artística, os maiores patrimônios já produzidos pela humanidade, a qual subsidie teoricamente o professor para sua prática pedagógica, por entender que não há como dissociar teoria e prática. De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs¹⁴ (2008), fundamentadas nas teorias críticas, o professor ao se apropriar dos conhecimentos teóricos compreende melhor a sociedade em que vive, tendo assim melhores condições de desenvolver sua ação docente de forma consciente com sua realidade. Paraná (2008, p. 25) expõe:

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná orientam a Educação básica do Estado, e foram elaboradas ao longo dos anos de 2007 e 2008 pela equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) e os 32 Núcleos Regionais de Educação, nos eventos de formação continuada com os professores das diversas disciplinas.

Nesse sentido, entende-se que a formação do aluno está inter-relacionada à formação do professor, já que, por ser a educação escolar um processo intencional e planejado, não há prática neutra, como afirma Saviani (1991, p. 17):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O professor de arte necessita de conhecimentos específicos da disciplina e dos relacionados ao contexto social e econômico atual, para que a intencionalidade na ação docente e o planejamento estejam em conexão com os interesses da luta de classes, da sociedade atual, de modo que o professor se compreenda enquanto intelectual, em uma relação dialética da práxis pedagógica, para avançar na formação e desenvolvimento humano do aluno, via transmissão dos conhecimentos clássicos.

Em síntese, a formação docente para uma prática consciente, responsável com o homem e comprometida com a melhoria na qualidade da educação, necessita ser pensada em uma perspectiva histórica e crítica, compreendendo o docente como pesquisador da área educacional, com apropriação teórica e metodológica e com senso crítico, entendendo a educação no processo histórico e no contexto social vigente.

A formação do professor de arte também precisa estar articulada ao domínio dos conhecimentos específicos, artísticos, filosóficos e pedagógicos, na totalidade dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, de modo que a percepção vá além da formação para manutenção dessa sociedade desigual e excludente, aproximando-se assim da essência do fenômeno estudado – a formação docente para emancipação humana. Para tanto, o enfrentamento se dá por meio da formação intelectual e consciente dos processos de aprendizagem.

A análise da formação docente, que possibilite aos sujeitos se apropriarem de conhecimentos num processo que permita aos docentes mudanças e superação tanto científicas e conceituais quanto ideológicas, contribuem no entendimento histórico e social da importância e necessidade da formação de sujeitos

emancipados. Contudo, a formação do professor de arte, em uma perspectiva histórica e crítica, precisa estar relacionada aos processos de desenvolvimento intelectual e sensível, como possibilidade de desenvolvimento humano.

É necessário compreender a formação do professor de arte em um projeto de formação na contraposição ao projeto neoliberal, que vincula a educação aos interesses do mercado de trabalho, como afirma Vasconcellos (2011), quando discorre sobre a essência da formação do professor em um projeto societário humanístico e defende a formação do professor em uma visão de universidade “[...] como espaço pedagógico de construção do homem que se preocupa com a educação dos seus semelhantes” (VASCONCELLOS, 2011, p. 8). Em busca de uma sociedade mais igualitária e justa, dispendo a todos as máximas conquistas do gênero humano, a fim de fornecer subsídio para a humanidade buscar sua essência para evoluir na existência humana.

O trabalho pedagógico que desenvolva no aluno a ampliação da leitura de mundo humanizada, por meio da arte, compreende o conceito de arte e sua importância como conhecimento escolar e possibilidade de formação intelectual e emancipação humana. Dessa forma, é importante a compreensão de que a arte amplia a visão de mundo do sujeito, já que corrobora para a apropriação da cultura humanizada e para a humanização dos sentidos e da ação humana. Assim, Marx (1987, p. 178) expõe que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos”, e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura historicamente elaborada pelos homens.

Nessa perspectiva, discutir a importância da formação do professor de arte, numa visão omnilateral, para a ação docente, por meio da estética, com o domínio dos conteúdos, do método de ensino e das metodologias utilizadas, tem por finalidade possibilitar aos alunos uma leitura de mundo. Assim, pode-se compreender que a arte é uma das expressões humanas mais abrangentes em termos de demonstrar a realidade social de diferentes locais e épocas a todos os povos e nações, independente do momento de suas vivências.

Com isso, por considerar que “o domínio teórico do processo educativo é a grande diferença entre a atividade docente alienada e a atividade consciente” (PARANÁ 2010, p. 110), o curso de graduação de arte precisa vislumbrar a formação de professores com conhecimento teórico e metodológico para ação

docente consciente, de modo a ampliar a leitura de mundo dos alunos, contribuindo assim para a formação humana.

Para Duarte (1993a, p. 79), “[...] cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si”¹⁵. As objetivações genéricas para-si se referem aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que não são do universo de objetivação genérica em-si, contudo agem no cotidiano de modo a diminuir a alienação e possibilitar em maior grau a consciência das relações sociais e econômicas da sociedade atual. Assim, Duarte (1993b) adverte ao não agir conscientemente no seu cotidiano, por alienação e desconhecimento das esferas de objetivação genérica para-si “[...] o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana” (DUARTE, 1993a, p. 78).

Nessa perspectiva, a educação escolar pode possibilitar o desenvolvimento intelectual do aluno, pela aquisição do acervo cultural construído pela humanidade. Nesse processo de apropriação Duarte (2016, p. 45) expõe: “[...] a educação escolar é a melhor forma já criada pelos seres humanos de produção, nos indivíduos, dos atributos que definem os níveis mais desenvolvidos que o gênero humano já alcançou em sua história [...]”. E avançando na questão dos conhecimentos com base na ciência, na arte e na filosofia é que a relação alienante, imposta pela sociedade capitalista, poderá ser superada, com o objetivo da apropriação das objetivações humanas como possibilidade de desenvolvimento humano e conseqüentemente condições intelectuais para entender o mundo que vive. Nesse sentido, Martins (2010, p. 11) menciona: “[...] a arte, na qualidade de objetivação humano-genérica, precisa ser disponibilizada às novas gerações para que, dela se apropriando, conquistem formas mais elevadas de sensibilidade e formação”.

Assim, fica evidente que a formação do professor de arte precisa se destacar por se valorizar de se apropriar daquilo “[...] que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Partindo desse princípio, a formação do professor na sociedade vigente necessita ser pensada sobre os determinantes sociais e históricos, percebendo e

¹⁵ Duarte (1993, p. 2), amparado nas ideias de Heller (1977) explica: “[...] as objetivações da vida cotidiana de objetivações genéricas em-si e as objetivações não cotidianas de objetivações genéricas para-si”.

concebendo a formação em um projeto societário, que privilegie a formação para emancipação em oposição à formação para atender os interesses da classe dominante, ou seja, do capital.

Ao considerar o professor de arte como aquele que “intervém nos processos mentais do mediatizado, construindo nele estruturas cognitivas que o vão tornar mais autônomo e mais gerador ativo de informação” (VIGOTSKI apud FONSECA, 2007, p. 112), o professor necessita se instrumentalizar com conhecimentos teóricos e metodológicos para uma ação docente que possibilite aos alunos uma ampliação da visão de mundo.

A discussão a respeito da formação de professor de arte na sociedade vigente requer uma formação humana, com percepção das intencionalidades contidas num projeto de formação de professores para atuar nessa sociedade. Por isso, a importância de desvelar os interesses sociais, econômicos e políticos, em torno da formação e da disseminação dos conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade.

Portanto, a formação do professor de arte precisa possibilitar ao docente uma ação pedagógica consciente das relações entre educação e sociedade, mediante a transmissão da produção de conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, os cursos de licenciatura de arte necessitam formar docentes com entendimento da arte como produção humana histórica, em suas várias áreas, linguagens e manifestações. Segundo as DCEs (2008, p. 88),

Os conteúdos básicos para a disciplina de Arte estão organizados por área. Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas.

Nesse contexto, encontra-se a importância e a necessidade que o professor tenha “uma sólida formação [...], solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional” (MARTINS; DUARTE 2010, p. 189). De modo, que haja entendimento para que essa formação proporcione a apropriação de conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como, situações que possibilitem a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento psíquico e das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria

profissão docente.

Os cursos de licenciatura de arte necessitam garantir uma formação pautada em conhecimentos científicos, filosóficos, políticos e pedagógicos, visando à compreensão dos processos de aprendizagem no campo da psicologia, entendendo assim, como Martins e Duarte (2010, p. 189) que:

[...] o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico.

Fazem-se necessárias políticas públicas as quais incentivem os professores a buscarem formação e atualizarem seus conhecimentos em relação aos processos de aprendizagem nos aspectos: cognitivo, histórico e social, partindo do pressuposto do qual o professor deve ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, planejando suas aulas de modo que atendam a razão da existência da escola. Assim, como expõe Martins (2013, p. 245),

[...] apenas uma sólida formação de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente, bem como o reconhecimento desse trabalho na trama de relações sociais que produzem a vida social. Por conseguinte, a formação de professores em questão se institui como via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, mas também, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que se conheçam com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas do exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorre.

Com isso, ao analisar a realidade da educação brasileira e as políticas públicas voltadas ao campo educacional, é possível observar seu estabelecimento conforme as necessidades e interesses das instituições que a financiam. Nesse sentido, também a formação de professores segue a lógica dessas instituições, assim, é preciso entender a relação entre

[...] o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Ao professor de arte, durante sua formação acadêmica, cabe se apropriar

dos processos de teorização dos conhecimentos, articulando com os princípios de promoção da aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no sentido de influenciar no desenvolvimento das capacidades dos alunos de uma forma integral. Sforzi (2015, p. 384) afirma: “A perspectiva do desenvolvimento dos estudantes precisa ser materializada na forma de abordagem dos conteúdos e nas ações a serem realizadas pelos alunos [...]”.

Para isso, faz-se indispensável a compreensão do professor e do seu papel social para consolidação da formação omnilateral do homem. Nesse contexto, a arte pode revelar-se, segundo Lukács (1965, p. 29), a arte [...] fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento.

À vista disso, a importância de uma educação que revele a essência dos fenômenos que estão camuflados na ideologia da sociedade capitalista, impedindo assim desvelar para além das aparências, compreendendo os interesses que estão na base do Sistema social como possibilidade de pensar e agir conscientemente. A contribuição da arte como possibilidade de formação humana está presente na ação docente como um dos caminhos para desenvolver no aluno uma consciência crítica do mundo em que vive, de modo a elevar intelectual e humanamente os homens, transpondo seu grau de ‘consciência em si’ em ‘consciência para si’, como se pode notar nas seguintes palavras de Marx (1983, p. 193): “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”.

A arte possibilita ao homem se humanizar e compreender seu passado, avançando na apropriação do patrimônio histórico-genérico, e desenvolvendo sua sensibilidade estética e humana. Vazquez (1978, p. 35) afirma que: “[...] a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em relação com a essência humana”.

Com isso, a apreensão da arte como conhecimento contribui para os sujeitos se relacionarem e se elevarem pela estética. Segundo Lukács (1978, p. 164), “quanto maior for a sua força criadora [do artista], tanto mais sensivelmente (re)transformará as mediações descobertas numa nova imediatez, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular”. Lukács (1978, p. 93) continua explicando: “[...] o particular é aqui precisamente a expressão lógica das categorias sociais da mediação entre os

homens individuais e a sociedade”.

Nesse sentido, a formação do professor de arte em uma perspectiva dialética precisa atentar para a singularidade, a universalidade e a particularidade, categorias que são próprias do conhecimento artístico e contribui para a sociedade atual e para o homem, como sujeito único e social, perspectiva que corrobora com a transmissão dos conhecimentos aos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, avançando na mediação do imediato da singularidade do sujeito compreendendo-o na sua essência e universalidade. Nessa sequência, entende-se que o sujeito é um ser singular, porém é a síntese de múltiplas determinações.

Os cursos de formação do professor de arte necessitam ser embasados sob a ótica das categorias, as quais iluminam o fenômeno educativo, sendo que a singularidade, a universalidade e a particularidade propiciam uma formação que supere a mediação entre o singular e o particular, do ponto de vista ontológico e dos determinantes sociais, históricos, políticos e econômicos.

Assim, o professor de arte, em sua ação docente, pode contribuir para a superação da formação unilateral à omnilateral e, para isso, é preciso transpor a arte como necessidade do homem em manifestar a produção cultural da história da humanidade, portanto faz parte do seu processo histórico e da sua construção como ser social.

Vigotski (1999, p. 329) explicita que “sem a nova arte não haverá o novo homem”. Nesse sentido está a valorização de se compreender a arte como conhecimento cultural, social e histórico, analisando-a em sua totalidade, no seu contexto histórico-social, com a função de compreender a evolução humana, no pensamento científico, filosófico, religioso e estético, de desenvolver o senso crítico e sensível, e de ampliar a leitura de mundo.

O desenvolvimento humano para Vigotski (1998) orienta-se do social para o individual, se apresenta nas condições materiais e se estabelece pelas apropriações do patrimônio humano-genérico. E ainda defende a organização de ensino como promotor do desenvolvimento mental, e essa organização diz respeito a transmitir aos alunos, de forma sistematizada, os conteúdos clássicos, os quais são bens culturais produzidos pela humanidade, no decorrer da história, ou seja, conhecimentos teóricos advindos da ciência, da arte e da filosofia. Sforzi (2015, p. 378-379) enfatiza:

As reflexões sobre as ações docentes e discentes, orientadas pelo fim que se deseja atingir, são inerentes ao processo de planejamento da atividade de ensino. Ou seja, tão importante quanto a clareza sobre o que se deseja *produzir* (o tipo de aprendizagem almejada) é o domínio dos meios que tornam possível essa produção. Não basta ao professor concordar com pressupostos vigotskianos de que o papel da escola é a humanização dos sujeitos, de que o conteúdo escolar é importante para essa finalidade ou de que é sua função mediar esses conhecimentos; é necessário também que ele domine os instrumentos necessários para fazê-lo.

Ao professor, durante sua formação acadêmica, cabe se apropriar dos processos de teorização dos conhecimentos e estratégias de ensino, articulando com os princípios de promoção da aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no sentido de influenciar no desenvolvimento das capacidades dos alunos de uma forma integral. Sforzi (2015, p. 379) também adverte:

Os conhecimentos sobre a didática e os processos de ensino e aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática. Por meio desses conhecimentos, ele adquire a flexibilidade necessária para pensar e redefinir os princípios e ações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas de cada sala de aula. Pode, portanto, analisar o concreto pela mediação dos conhecimentos teóricos de sua área de atuação, adquirindo, assim, domínio sobre sua própria atividade.

Ao defender o ensino que promova o desenvolvimento, tendo como princípio a concepção de homem como sujeito histórico e social, Vigotski (1998) nos fala da relevância da formação da consciência sobre os processos de apropriação dos bens culturais nas suas formas mais avançadas e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de modo a colaborar para a ação docente que expressam a organização do ensino e da atividade do ensino. E nesse sentido Lukács (1965, p. 20) esclarece:

Na consciência humana o mundo aparece completamente diverso daquilo que na realidade ele é: aparece alterado na sua própria estrutura, deformado nas suas efetivas conexões. Torna-se necessário um trabalho mental de tipo completamente particular para que o homem do capitalismo penetre nesta fetichização e descubra no interior das categorias reificadas (mercadoria, dinheiro, preço etc.) que determinam a vida cotidiana dos homens a verdadeira essência delas, de relações sociais, relações entre homens.

Portanto, essa formação da consciência colabora para instrumentalizar os professores na ação docente consciente, por meio da apropriação dos

conhecimentos científicos e artísticos, com entendimento da sociedade vigente a um patamar para além do imediatismo e da superficialidade, resumido nas palavras de Lukács (1978, p. 295-296) como:

A ciência descobre nas suas leis a realidade objetiva independente da consciência. A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com natureza, é um elemento de mediação – ainda que indispensáveis –, é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito. Por isto, a oposição pode ser nitidamente caracterizada da seguinte forma: o reflexo científico transforma em algo para nós, com a máxima aproximação possível, o que é em si na realidade, na sua subjetividade, na sua essência, nas suas leis; a sua eficácia sobre a subjetividade humana, portanto consiste, sobretudo, na ampliação intensiva e extensiva, no alargamento e no aprofundamento da consciência, do saber consciente sobre a natureza, a sociedade e os homens. O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em si da objetividade é transformado em um ser para nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta se eleva a autoconsciência humana: quando o sujeito e receptivo experimenta – da maneira acima referida – uma tal realidade em si, nasce nele um para ser sujeito, autoconsciência, a qual não está separada de uma maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, do homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmo autoconsciente no macrocosmo do desenvolvimento da humanidade.

Nesse sentido reside a importância da formação docente alicerçada em conhecimentos científicos e artísticos, aliada aos conhecimentos metodológicos como possibilidade de uma ação docente consciente para formação humana do aluno. Sforzi (2015, p. 394) enfatiza:

[...] uma escola, tal como almejamos, ou seja, aquela que garanta, por meio da aprendizagem do conhecimento sistematizado, a formação do pensamento teórico dos estudantes, não se faz tão somente por meio da adoção de encaminhamentos didáticos adequados por parte dos professores, mas temos também a certeza de que sem uma boa didática não se faz uma boa escola.

O papel do professor nessa perspectiva é compreendido como mediador entre aluno-conhecimento em um processo de transmissão dos conhecimentos teóricos, e uma prática docente consciente, planejada e intencional, com situações pedagógicas, que contribuam para aprendizagem conceitual. Segundo Sforzi (2015, p. 377), “Para levar à formação do pensamento teórico, é preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental [...]”.

Nessa concepção o professor de arte necessita de uma formação que contemple tanto a forma, quanto o conteúdo para sua ação docente. Para Krapivine (1986, p. 191), “O conteúdo e a forma são dois aspectos inseparáveis de todos os objectos e fenômenos da realidade. Não há nada no mundo que não tenha conteúdo e forma”. Por conseguinte, a formação do professor de arte se dá contemplando todos os aspectos que o tornam capaz e qualificado para uma ação docente consciente da sua realidade a partir da análise histórica. Os cursos de formação de professores de arte necessitam ser ricos de conhecimentos artísticos, históricos, filosóficos e políticos, instrumentalizando os professores para a prática educativa, com consciência de seu papel como intelectual.

A formação do professor de arte precisa, então, se situar em conteúdos científicos que exigem o domínio dos instrumentos teórico-metodológicos dos conhecimentos artísticos. É essencial uma formação docente consciente, para uma ação consciente, relacionada ao fato do professor ter se apropriado das máximas conquistas culturais do gênero humano e ter domínio metodológico para a prática pedagógica, com condições intelectuais de desvelar as contradições sociais, políticas, econômicas, culturais, afetivas e estéticas, que possibilitem uma visão de mundo humanizada, para a formação de sujeitos conscientes em sua forma de pensar e agir na sociedade vigente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana (DUARTE, 2016).

A epígrafe acima, escrita por Duarte (2016), expressa a preocupação da pesquisadora frente à educação escolar, por considerar o produzido na história da humanidade, em termos de conhecimentos a serem transmitidos às novas gerações, para que assim possam se apropriar das sínteses produzidas nas áreas da ciência, da arte e da filosofia, com o propósito de preservação do existente e da produção de novos conhecimentos, em um movimento dialético, presente na formação omnilateral, a qual está intimamente relacionada à formação do professor.

Diante desse cenário, das leituras, estudos e discussões observou-se, até o momento, que a formação docente para ação consciente é um tema relevante e necessário para superação das fragilidades nos processos educacionais. Contudo, precisa ser analisada e entendida no processo histórico e no contexto social, econômico e político do presente século, compreendendo que a formação do professor se dá durante a sua vida pessoal e profissional. Nesse sentido, o enfrentamento da formação docente consciente necessita se pautar no compromisso da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, para atender as necessidades humanas e educativas.

Assim, percebeu-se que ao discutir a formação de professores de arte é preciso fazê-lo sob a ótica da responsabilidade e do compromisso, com uma formação alicerçada nos conhecimentos artísticos, históricos, científicos e pedagógicos. Destarte, permitindo ação docente que compreenda a formação em sua totalidade, considerando o contexto histórico-social, de modo a desenvolver o pensamento teórico e cultural, ampliando o senso crítico e consciente, para a evolução humana, com possibilidade de interferir na sociedade assumindo a formação docente com os princípios da edificação humana.

Compreende-se com essa pesquisa a formação docente alicerçada em uma formação teórica e prática rica em conhecimentos científicos, artísticos e metodológicos, em oposição às concepções adotadas nas últimas décadas, as quais estão fundamentadas em uma perspectiva reducionista e pragmática de formação

aligeirada de conhecimentos. Partindo dessas percepções, buscou-se nessa pesquisa, com base nas reflexões teóricas, compreender a formação docente em uma perspectiva que possibilite aos homens, por meio da aquisição dos conhecimentos clássicos, o desenvolvimento humano, mesmo nas relações conflitantes e nas contradições da sociedade vigente. De tal modo, com condições intelectuais de compreender o contexto social e econômico da sociedade atual, refletindo a educação em uma concepção crítica, com consciência e compreensão da necessidade do ato de ensinar, pautado na prática social consciente e responsável.

Pelo estudo fica evidente que a formação do professor de arte necessita ser compreendida, para além da formação técnica, que atende aos interesses do mercado de trabalho, a uma formação que possibilite compreender a sociedade em que vivem, e agir nela de modo emancipador. Já a formação pedagógica deve resultar de um projeto que articule a docência, a arte, a ciência e a filosofia, a partir dos espaços de contradição do sistema capitalista, para dessa forma resgatar as relações entre parte e a totalidade, teoria e a prática. Trata-se, portanto, de desenvolver uma concepção que permita superar a formação de professores, em uma perspectiva que defenda a educação para a manutenção e alienação, reproduzindo os mecanismos de discriminação da ordem econômica e social na escola.

No entanto, ao realizar um trabalho pedagógico desenvolvendo para o aluno, pela arte prioriza-se a consciência da sua realidade social e uma leitura de mundo humanizada, considerando-se a importância do conhecimento artístico para a humanidade, que elabora os sentidos e o intelecto para níveis mais ricos daqueles vivenciados na cotidianidade. Não sem razão, a produção desta pesquisa preocupou-se com a compreensão da arte como uma das expressões humanas mais abrangentes da realidade social em diferentes locais e épocas demonstradas a todos os povos e nações, independente do momento de suas vivências.

Notou-se no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e das leituras realizadas a relevância dos estudos desenvolvidos para melhor compreensão dos interesses que estão na base da sociedade capitalista, a qual, muitas vezes, pensa a educação em um sistema de manutenção da ordem social vigente. Justamente nesse sentido, a pesquisadora entende a educação como vislumbradora da formação humana requerendo, portanto, pensar uma educação que considere o avanço das potencialidades mentais e sensoriais do aluno. Nessa pesquisa em

particular, a arte é pensada como modo de expressão humana em suas manifestações artísticas (pintura, música, dança e teatro), em vista de permitir o desenvolvimento cognitivo e sensível, possibilitando ao aluno se modificar intelectualmente e avançar na compreensão e leitura de mundo tornando-o mais crítico.

Constata-se, portanto, o quanto é preciso compreender a necessidade de a escola ser mediadora entre a vida cotidiana e o conhecimento nas suas formas mais elevadas da produção humana, entendendo a catarse como uma categoria estética e pedagógica necessária na ação docente, para melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem.

A contribuição da formação pautada na ampliação da leitura de mundo de forma humanizada é expressa na elevação do ser social da singularidade à particularidade, e na elevação na condição de gênero humano-social. A arte na sociedade capitalista pode proporcionar ao homem ultrapassar sua condição de alienação da cotidianidade e transcender para condição de ser humano melhor.

Trata-se de perceber a arte como uma forma da consciência e da subjetividade humana de se apropriar da realidade a partir da elaboração de produções do gênero humano, que auxiliem na busca histórica, concreta e social da construção de uma vida mais plena, universal e livre, em um processo de humanização. Nesse sentido, a pesquisadora entende que o homem, no ambiente escolar, ao se apropriar das sínteses das experiências humanas, as quais não são vividas na experiência cotidiana em sua máxima capacidade, tem a possibilidade, por meio da incorporação da arte, de enriquecer a vida com a ampliação da leitura de mundo de forma humana, entendendo a sociedade capitalista e suas contradições e buscando superá-la em favor da luta pela emancipação humana.

Logo, a defesa da formação do homem na sociedade contemporânea deveria tomar como referência a superação do caráter alienante da atividade humana, tendo como intento a superação da individualidade, do consumismo, das desigualdades sociais e da exploração e opressão do homem sobre o outro homem. Elevando o sentido da vida em uma visão humanizada, a qual o homem satisfaça suas necessidades individuais e coletivas, desenvolvendo necessidades superiores às das vividas na cotidianidade.

Destaca-se no conjunto das reflexões ao longo dessa pesquisa, a educação como promotora do enriquecimento da subjetividade do indivíduo em favor do

coletivo, superando as formas impostas pela classe dominante e ampliando a visão de mundo para além das superficialidades e aparências do imediatismo e da cotidianidade.

Corroborando com os pensamentos teóricos discutidos, compreende-se a educação como um processo no qual há seres humanos participando dos processos de formação intelectual de outros sujeitos. Além disso, no âmbito da educação escolar a produção cultural acumulada pela humanidade se impõe como necessária para formação humana, sendo que o conhecimento da arte trabalha com a unidade do intelecto e do sentimento, entre a razão e a emoção possibilitando a elaboração dos sentimentos elevando-o para níveis muito mais ricos do que aqueles que vivenciamos na cotidianidade. Portanto, traz para a vida de cada sujeito e para a subjetividade emocional a experiência emocional de sentimentos elaborados historicamente pelo gênero humano, de modo a contribuir para a consciência crítica da realidade possibilitando a ampliação da leitura de mundo humanizada.

Constatou-se durante as análises, como resultado, um incremento do número de publicações dos trabalhos na região Sudeste, seguida das regiões Sul e Nordeste, diferentemente da região Centro-Oeste que publicou um número inferior ao das regiões citadas e à região Norte, a qual não apresentou nenhuma publicação. Atestou-se também na análise, que o número de publicações vem crescendo desde 2007, oscilando muito o número de publicação com o descritor: visão de mundo.

É relevante destacar que a presente pesquisa inova na questão de discutir a visão de mundo em uma perspectiva humana, por meio da apropriação dos conhecimentos de arte para ampliação da compreensão do mundo. E também na discussão que se refere aos estudos sobre a formação de professores de arte, para o desenvolvimento humano com bases nas categorias marxistas e a partir dos determinantes sociais, econômicos e filosóficos.

O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou uma maior compreensão da importância de formar-se como sujeitos, diante dos conteúdos artísticos, compreendendo-se como sujeito histórico, concreto e social, entendendo que toda a apropriação de conteúdo artístico, requer análise, reflexão e uma nova conduta diante do aprendido.

Apesar da organização dos dados nessa pesquisa demonstrar que há produções acadêmicas que tratam da relevância da arte na formação intelectual do sujeito, e também produções que estudam a necessidade da formação professor

com um tempo e espaço que privilegie o estudo teórico, a presente pesquisa se difere por apresentar a formação docente por meio da estética com uma percepção consciente e crítica da realidade e se mostra pertinente por discutir a formação do professor de arte por meio da estética, em contraposição às contradições da sociedade capitalista, oportunizando a reflexão da ampliação da leitura de mundo, por meio da estética, como uma das possibilidades de compreensão da realidade posta e avanço na apropriação do patrimônio humano-genérico, a partir do contexto histórico--social, para melhor compreensão da sociedade vigente para além das aparências que se apresentam no cotidiano.

Assim, conclui-se, ao final dessa pesquisa, que por meio da arte o homem pode avançar no crescimento intelectual em um processo orgânico, superando sua forma de pensar a realidade a qual vive, avançando no entendimento histórico da sociedade atual. Desta forma, tem condições de professar novos pensamentos e teorias em favor da humanização com consciência da ideologia imposta pelo capitalismo e engajamento social, mesmo que teoricamente, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Daí a ênfase na importância desses estudos selecionados, como possibilidade de romper com as ideias impostas pela classe dominante, e tendo ainda condições de pensar crítica e conscientemente mudanças sociais e econômicas que apresentem como objetivo o desenvolvimento humano. Por entender que a humanidade está em constante avanço intelectual, por isso revela-se a importância de se apropriar das máximas conquistas culturais buscando superar as materialidades, as quais impedem o sujeito de tornarem-se humanos na sua forma mais plena.

Diante das leituras e análises dos textos selecionados constata-se também, que ainda há muito a avançar no que se refere aos estudos sobre a formação de professores de arte para o desenvolvimento humano, com bases nas categorias marxistas e a partir dos determinantes sociais, econômicos e filosóficos.

Enfim, reiterando, a conclusão a que se chega, até o presente momento, é a de que a arte é uma das possibilidades de contribuir para a formação humana, por meio da educação escolar, cujo principal objetivo é fazer com que os alunos se apropriem da cultura, nas suas formas mais desenvolvidas, de tal modo que essa apropriação os torne mais conscientes perante a sua vida e a sociedade. Ou seja, em um processo de desenvolvimento da individualidade, em uma perspectiva na qual o crescimento individual advém do desenvolvimento coletivo. Nesse sentido, a

arte se mostra como riqueza da expressão individual, mas ao mesmo tempo é um trabalho coletivo, pois avança em uma relação dialética, entre a razão e os sentidos, entre o intelecto e os sentimentos humanos, possibilitando aos sujeitos se desenvolverem como seres sociais com consciência da sua prática social.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Cad. CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 dez. 2018.

ANDERY, M. A. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho)

ARAÚJO, A. C. B.; SANTOS, D. A arte na estética marxista: contribuições preliminares ao debate sobre formação humana. **Trabalho publicado no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – Marxismo, educação e emancipação humana. 11, 12, 13 e 14 de abril na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil, 2011.**

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da Ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo, Cortez, 2008.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CARDOSO, Alberto Luiz Bloise Jaccoud. **Linkedin**. Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/significado-de-stakeholder-alberto-luiz-bloise-jaccoud-cardoso>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, jan. 1993a. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169/8508>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993b. (Coleção contemporânea)

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan.-jun. 2001.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 46, n. 16, p. 235-275, 2011.

FONSECA, Vítor da. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem. Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 12. ed. Tradução de Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; SILVA, J. R. M. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Re-vista (UFU. Impresso)**, v. 19, p. 194-214, 2012.

_____. **A dialética na pesquisa em educação**: elementos de contexto. In

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1994.

HOBBSAWM, Erik. **A era do capital. 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAPÍVINE, V. **Que é o materialismo dialético**. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

LARA, T. A. **A Filosofia Ocidental do Renascimento aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LÊNIN, V. I. **A Luta de Classes, in Obras Escolhidas em três tomos**. Edições Avante!-Edições Progresso, Lisboa-Moscovo, 1977.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011. 265 p.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 919-938, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 dez. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer – Uma Política Pós-Identitária para a Educação. Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1965.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores e Associados, 2007.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Marx, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política / Karl Marx**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p. Disponível em:
<http://www.histedbr.unir.br/downloads/3782_contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf> Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**: 1843. 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010. 175 p. Disponível em:
<<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/Critica%20da%20Filosofia%20do%20Direito%20de%20Hegel.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. [1857-8] Tradução de Márcio Duayer e Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2011a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 178.

_____. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804654/mod_resource/content/0/Marx%20O%2018%20Brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf>. Acesso em: 2 maio 2016.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política**. v. I. Livro Primeiro. 2 ed. São Paulo: Abril Nova Cultural, 1985. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-2.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em:
<<https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmps7j7bv.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. v. I, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **Trabalho assalariado e capital.** São Paulo: Global Editora, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. Disponível em:
<<http://www.ifibe.edu.br/arq/201507151648311870285950.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento.** São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, Educação e Sociabilidade na Transição do Século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAUJO, Renan (Org.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade.** Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica.** Curitiba: SEED/SUED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico** /Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba: SEED – PR, 2010.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público: a distância a ser extinta.** Campinas, São Paulo, SP: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educ. rev. [online]**, v. 28, n. 1, p. 289-312, 2012, ISSN 0102-4698.

RAMOS, Marise Nogueira. **O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** Tradução de Valter Lélis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SACRISTÁN, J. GIMENO; GOMÉZ, A. I. PERÉZ. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). **Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 1995.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 137-152, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 dez. 2017.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

_____. **Escola e democracia**. 40. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, USP, v. 2, p. 110-129, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337/46008>> Acesso em 12 dez 2017.

TONET, Ivo. **Sobre o Socialismo**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VASCONCELLOS, M. M. M. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Santa Maria, Educação**, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educ. soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2001.