

ARTE, EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E LINGUAGEM DIGITAL: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Guilherme Augusto Rosa Inácio¹

Renata Cristina Rodrigues Pires²

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes³

Resumo

A pesquisa em andamento aqui relatada possui uma perspectiva interdisciplinar no sentido de que são escolhidas formas de expressões conceituais e artísticas além da linguagem digital, para fazê-las convergir em torno de um mesmo núcleo temático. Seu objetivo é buscar aportes para um processo formativo que considere a educação, a filosofia e a imaginação criadora como complementares, tendo como referencial teórico, sobretudo, Bachelard. A pesquisa envolve uma abordagem qualitativa e a aproximação ao método fenomenológico. Propõem-se estudos bibliográficos, a criação de um Banco Virtual de Dados, a análise de relatos de pesquisa e um trabalho de campo. Os primeiros resultados abrangem estudos teóricos sobre a fenomenologia da imaginação e a educação popular, a criação do banco de dados e análises de trabalhos que recorrem à arte em sua metodologia.

Palavras-chave: Arte e Educação; Fenomenologia Bachelardiana; Interdisciplinaridade; Linguagem Digital; Pesquisa Educacional

1 INTRODUÇÃO

A abordagem deste texto advém da trama entre três campos — arte, educação e filosofia — com a percepção de que conceito e imaginário podem constituir-se um pelo outro.

¹ Aluno de iniciação científica, PIBIC/Universidade de Uberaba-UNIUBE. Rua Alzira Jacob Hercos, 775 - Conjunto Frei Eugênio, Uberaba, MG, Brasil, CEP 38081-020, tel. (34)33215772 gui.inacio92@hotmail.com

² Aluna de iniciação científica, PIBIC/ Universidade de Uberaba-UNIUBE. Rua Itapemirim, 65 - Bairro Jardim Espírito Santo, Uberaba, MG, Brasil, CEP 38067-480, tel. (34)3316-7372 renata.cristina20@hotmail.com.

³ Doutora em educação, REDECENTRO/OBEDUC-CAPES/ Universidade de Uberaba-UNIUBE. Travessa Satiro Silva Oliveira, 15, apto. 601, Centro, Uberaba, MG, Brasil, CEP 38010-420, tel. (34)33330446, abreubernardes@terra.com.br

Apresentamos nossas ideias em duas sessões: na primeira, delineamos tão somente a problemática, alguns princípios e o referencial teórico do projeto do grupo de pesquisa que compomos e com os quais configuramos uma plataforma comum para as investigações com uma perspectiva interdisciplinar. Na segunda sessão, valemo-nos de um dos subprojetos em andamento - interações educação, arte e filosofia na década de 1960 no Brasil para trazeremos resultados nele alcançados na presente etapa.

1.1 O grupo de pesquisa

Na problemática identificada por esse grupo, partimos da reflexão de que nós nos habituamos a aceitar como normalidade as dicotomias como mente e corpo, material e espiritual, saber e fazer, emoção e razão, conceito e imaginação. Esse modo de ser e de viver nos afasta da visão do homem como participante de uma totalidade cósmica. Em decorrência, muitas de nossas ações tornam-se fragmentadas, dicotomizadas. Para atingirmos um desejado horizonte de integração, precisamos agir por etapas, buscando, primeiro, as relações possíveis, pessoalmente, como indivíduos.

Ao analisarmos as teorias modernas da educação, observamos que elas são consideradas como tais quando a ideia de uma formação geral para todos predomina no pensamento pedagógico. Quando Comênio propõe o lema “ensinar tudo a todos”, em 1657, não fortuitamente é considerado o “arauto da educação moderna” (LIBÂNEO, s.d., p. 20).

O pensamento iluminista do século XVIII revigora essa idéia de formação geral, aplicável a todos os homens, como condição de esclarecimento, e acentua o poder da razão no processo formativo. As teorias pedagógicas modernas relacionam-se, segundo Libâneo (ano, p. 20) a fatos como a “Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais e à industrialização”. Na fala do mesmo autor (p. 21), pensadores como Froebel, Pestalozzi, Durkheim e Dewey, entre outros, vão propondo teorias sobre a prática educativa baseadas na estabilidade da ordem social, “garantidas pela racionalidade” e pelo progresso em todas as áreas, sobretudo no campo científico.

Na época atual, as teorias modernas da educação configuram-se em várias versões, desde as abordagens tradicionais às denominadas pós-modernas, conforme se refiram aos seus temas substanciais: a natureza do ato educativo, a relação entre educação e sociedade, as finalidades e os conteúdos da formação escolar, a relação professor-aluno, entre outros.

Encontramos em obras da área educacional classificações teóricas ora chamadas de tendências (SAVIANI, 1999) ou correntes (NÓVOA, s.d, p. 2), ora de paradigmas (BEHERENS, 2003).

São consideradas modernas “a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social” (LIBÂNEO, s.d., p. 21).

Buscando a literatura pedagógica atual, observamos que essas tendências permanecem ativas e constantes⁴, como a pedagogia do conflito, prática pedagógica que procura desocultar o conflito reinante no mundo capitalista mediante o exercício de uma filosofia crítica. Gadotti (1988), seu proponente, entende o conflito como o meio para desmitificar a ideologia dominante e fortalecer a educação dos oprimidos.

Conservando um aporte teórico similar, ainda que outras formas de compreensão e de aplicabilidade pedagógica se expressem no discurso acadêmico, tais teorias (ou tendências) possuem, entre outras, a característica comum de ênfase no predomínio da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, o que possibilita às pessoas refletirem de modo autônomo e objetivo em relação às formas de ignorância e de injustiça.

Uma herança comum dessas teorias, vista pelos críticos como negativa, é que em nome da razão e da ciência se abafam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até, a liberdade, à medida que a razão institui-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos. Nesse sentido, a questão problemática na racionalidade instrumental é a separação entre razão e sujeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade. (LIBÂNEO, s.d., p. 22).

Em decorrência, ao nos voltarmos para o campo da educação hoje, observamos o predomínio da compreensão da arte como ilustração do gesto pedagógico, como distante e separada da ciência, como deleite e êxtase ou como doadora de status de erudição. Além disso, é comum encontrar em nossa sociedade uma atitude contraditória diante da criação artística. De um lado, há o seu reconhecimento como algo significativo financeiramente. Do outro lado, há uma apreciação do fazer artístico como algo improfícuo, mero entretenimento dispensável. Não se reconhece o processo de criação de uma obra de arte como um trabalho, um labor, como a realização de um imperativo social e de uma necessidade educativa, como observa Ostrower (1996, p. 20).

⁴ Cf. Teixeira (2003);

E, então, perguntamos: e a dimensão artística? E a questão da sensibilidade, da beleza e de outros valores que a arte expressa, como são considerados pelo educador? Não se trata de fragmentar, de ver o homem em aspectos distintos, e nem de menosprezar o imperativo da formação e da atuação política e ética. Ao contrário, significa retomar a pessoa em sua integridade, considerando toda a condição humana e não apenas algumas dimensões de sua existência. Discutir a formação humana, ou a formação do sujeito — na linguagem bachelardiana —, sem considerar o desenvolvimento da sensibilidade, a vivência emocional, imaginativa, criadora e intuitiva, significa tentar decompor o que existe como unidade.

Contemplar a arte não é apenas fruição, deleite. É uma possibilidade de pensar outros valores, além da beleza, como o político, o espiritual, o ético, o cultural e toda a realidade da qual, de uma maneira única e privilegiada, o artista apreende o sentido. Pela aproximação à arte, a dimensão da sensibilidade é contemplada. Então, o homem exercita a sua capacidade reflexiva e integradora que a obra artística nos presenteia por meio de um momento de imaginação criadora que complementa o saber científico.

Pensamos que, além da escolaridade formal e indispensável, além da compreensão crítica do campo pedagógico, a superação de fronteiras dos campos do saber e o exercício do diálogo entre as ciências da educação, a arte e a filosofia. Esse passo contribuirá para o desenvolvimento da sensibilidade. O mestre assim formado poderá ultrapassar as atividades apenas didáticas e voltar-se para a formação humana com uma visão ampliada.

1.2 Desdobramentos da produção do conhecimento científico

Outra questão complexa, e relacionada às teorias pedagógicas modernas, são as consequências da ampla produção de conhecimentos científicos e técnicos. Entre elas, a mais peculiar foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda de significação.

Para tal concepção, contribui, entre outros, o modelo cartesiano, baseado no ideário de René Descartes (1596-1650), o qual auxiliou a delinear a disciplinarização. Seu argumento baseava-se em um método para conhecer os fenômenos da natureza, dividindo-os para simplificar a complexidade do real, partido do simples para o mais complexo (DESCARTES, 2001). Para um comentador das implicações epistemológicas e pedagógicas dos conceitos

cartesianos, o pressuposto de tal método científico é a ideia de que, se entendemos as partes, entendemos também o todo. Esse modo de ver a realidade contribuiu para

a estruturação das diversas disciplinas que passaram a estudar cientificamente, e de forma organizada, as diferentes classes de fenômenos do universo, da matéria, da vida humana e dos seres vivos. A formação de especialistas em cada uma das disciplinas que iam sendo criadas forneceu condições únicas na história para que os mistérios relacionados a esses fenômenos fossem mais bem compreendidos. (ARAÚJO, 2003, p. 8).

Essas ideias foram ordenadas nos séculos posteriores e rapidamente trazidas para a área acadêmica universitária e, posteriormente, para a escola em todos os níveis. Sem ignorar o progresso decorrente da especialização disciplinar, processo necessário para a constituição do conhecimento, igualmente reconhecemos as conseqüências da grande especialização do saber que passa a desconsiderar as interações dos elementos e fenômenos da natureza. Tal concepção disciplinar não pode ser considerada suficiente e nem o único modo pela qual se deve conhecer a realidade.

1.3 O Referencial Teórico: A Fenomenologia Bachelardiana

O projeto “guarda-chuva” desse grupo tem como principal referência teórica o pensamento de Gaston Bachelard (1884-1962), filósofo francês muito estudado na área da epistemologia, mas que ainda é reconhecido timidamente como pensador que discute, de modo peculiar, questões pertinentes à filosofia da educação. Em suas obras, esse autor interage epistemologia, fenomenologia e imaginação criadora para pensar a formação humana.

Para fundamentar nossas ideias, permanecemos em “situação filosófica”, segundo a expressão de Gaston Bachelard (1996b, p. 2). A intenção é desdobrar nossas reflexões como educadores que se voltam para outras esferas, como a imaginação e a criatividade, objetivando aclarar o entendimento sobre como a arte partilha do processo de “formação do sujeito”.

Com o próprio filósofo de *Bar sur Aube*, realizamos uma leitura sob a perspectiva de sua peculiar fenomenologia da imaginação criadora. Nela, encontramos aportes para investigar esse conhecimento de fronteira entre a arte, filosofia e a educação. Os livros selecionados para estudo são do chamado “Bachelard noturno”, o que escreve em *anima*, polo

feminino da psique, espaço da imaginação criadora. Tais obras foram criadas à noite, quando Bachelard “escutava” os devaneios (*rêveries*) das imagens poéticas dos livros que lia. Pela androgenia primitiva, o ser humano manifesta também um lado masculino, *animus*. É nesse último polo que Bachelard dedica-se aos conceitos e escreve a sua filosofia da ciência à luz do dia. Nessa androgenidade harmoniosa é que procuramos compreender a complementaridade entre o devaneio e a ciência. Reconhecemos que existem espalhados pelo mundo, sobretudo na França, pessoas que se dedicaram a estudar densamente a obra do filósofo francês, como *Germain* (1974) e *Clancier* (1974), dentre outros. Do mesmo modo, no Brasil temos pesquisadores como César (1996) e Bulcão (2002). Esses autores, em períodos específicos cada vez mais constantes e contínuos de sua criação científica, filosófica e/ou poética, dedicam-se ao estudo da fenomenologia da imaginação, tal como é proposta por Bachelard. Seus escritos constituem oportunos momentos de diálogo.

O que propõe a fenomenologia bachelardiana?

O rigor metodológico proposto pela fenomenologia de Husserl – considerado o fundador da fenomenologia - contrapõe-se à exatidão almejada por muitos cientistas, e caracteriza as mais diversas “fenomenologias”. Contudo, se Husserl e muitos de seus seguidores pretendem descrever o fenômeno para apreender o *eidós*, a essência, o propósito bachelardiano é apreender o sentido da imagem poética. Bachelard, “ajudado pelo poeta, [quer] viver a intencionalidade poética!”, pois “é pela intencionalidade da imaginação poética que a alma do poeta encontra a abertura consciencial de toda verdadeira poesia” e, por meio dela, alcança a compreensão do real (BACHELARD, 1996b, p. 5). O método fenomenológico bachelardiano, que se oferece às imagens e aos símbolos, procura identificar o eixo das metáforas, como via poética que conduz do coração do homem ao coração das coisas.

Sobre essa especificidade do pensamento de Bachelard, assim escreve uma comentadora:

A posição de Bachelard implica uma ruptura com a metafísica clássica, com o cartesianismo e o kantismo e até mesmo supera a metafísica husserliana. Para além desta última, que postula a relação intencional entre sujeito-objeto como via de acesso ao *eidós*, Bachelard fala de uma metafísica apoiada em transcendências experimentais. (CÉSAR, 1996, p. 111).

Essa metafísica que o filósofo do devaneio propõe desenvolve-se na convergência de duas dimensões, de acordo com César (1996, p. 111). A primeira refere-se às tentativas de edificação do saber pela Física-Matemática e pela Microfísica. A segunda encaminha-se, por

meio do desvelamento de uma teia de sentidos, para o rumo da compreensão do simbólico, do imaginário e do poético que ofertam vida e intensidade ao conhecimento construído pela coerência racional.

Esse desvelamento supõe o devaneio que devemos buscar junto aos poetas (aos artistas), para alcançar o mundo dos mundos. O devaneio poético

dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu que encanta o eu do sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar. Para o meu eu sonhador, é esse *não-eu meu* que me permite viver minha confiança de estar no mundo. Em face de um mundo real, pode-se descobrir em si mesmo o ser da inquietação. (BACHELARD, 1996b, p. 13, grifos do autor).

O devaneio, em sua essência, liberta-nos da função do real. Porém, diz-nos o filósofo, logo a seguir, “há horas na vida de um poeta em que o devaneio assimila o próprio real”. O que o poeta percebe é assimilado. Desse modo, o mundo real é absorvido pela imaginação. Seguindo os poetas, a fenomenologia da percepção deve ser substituída pela fenomenologia da imaginação criadora.

Sonhando, tornamo-nos poetas. Poetas idealizam seres e concebem um mundo. Assim reflete Bachelard diante de uma obra de *Jacques Audiberti* (1942, apud BACHELARD, 1996b, p. 196), que maravilha o filósofo com sua *Melusina*, mulher que se transforma em ninfa do mundo das águas na experiência imaginária do artista.

O poeta inventou um ser, portanto é possível inventar seres. Para cada mundo inventado, o poeta faz nascer um sujeito que inventa. Delega seu poder de inventar ao ser inventado. Penetramos no reino do eu cosmicizante. Revivemos, graças ao poeta, o dinamismo de uma origem em nós e fora de nós.

A imagem poética apodera-se do entusiasmo criador do saber imaginário e da experiência devaneante individual não só para descrever o sensível poetizado, mas para, de certo modo, ultrapassar o mundo percebido, realizando uma metamorfose no cosmo e no ser que sonha. Assim, o leitor que acolhe as impulsões das imagens do poeta, que tem o arrojo de ler um texto literário “até uma espécie de além dos devaneios de leitor, sem reticências, sem redução, sem preocupação de ‘objetividade’, acrescentando inclusive [...] sua própria fantasia à do escritor”, pode deixar “de ser para ser muito mais” (BACHELARD, 1996a, pp. 196-197). Ascensão vertical como a que ocorre à *Melusina*, ou ao homem que recebe o fogo de Prometeu.

E a que ponto ascensional nos leva a imaginação criadora?

O homem aspira uma transformação, uma evolução, ele quer romper seus limites, como é possível interpretar do mito. A imaginação o faz enxergar longe e sonhar com o conhecimento que não possui. O filósofo de *Champagne* pensa que o homem se define pelo conjunto de tendências que o levam a ultrapassar a condição humana. O homem tem um destino de transmutação, de busca de transcendência. Essa procura é também uma superação de limites, de suplantar tradições, e o fogo é a metáfora de sua metamorfose, de sua sempre busca de libertação e de sua atividade criadora. Por meio das imagens devaneantes, Bachelard busca o núcleo invariante da chama do fogo e o alcança: é a idéia de metamorfose, de transformação. Ao devanear, o sujeito liberta-se do seu cotidiano, volta-se para o alto, para o que lhe é superior — como o fez Prometeu — transforma-se e procura os sonhos imaginados. É, então, o imaginário a constante companhia para o ultrapassar criador em direção ao ser pleno, à formação humana integral da pessoa — eis a grande contribuição de Bachelard.

Consideramos que o olhar bachelardiano, mais que um método fenomenológico, abrange toda a tessitura de uma sensibilidade, pois constitui um modo sensível, abrangente e profundo de acercar-se da realidade, busca a zona poética em que o ser pensante subitamente se espanta de pensar, ou se assusta de apenas pensar e, então, procura no devaneio poético uma indispensável e fecunda complementaridade ao conceito científico (CÉSAR, 1996, p. 111). A intenção fenomenológica toma a imagem poética em seu próprio ser. Como um novo ser, pois a linguagem que incorpora a imagem poética é inteiramente nova. Esse novo ser é um homem feliz porque compreende a felicidade oferecida pelo poeta.

A poesia é vista como um compromisso da alma. A partir dessa concepção poética, o filósofo da imaginação propõe uma “fenomenologia da alma”. Bachelard (1996b, p. 14) destaca, ainda, outra dimensão de sua fenomenologia: é um “olhar novo” sobre a imagem poética. O olhar que enfatiza a virtude de origem e abre o espírito para o maravilhamento diante da imagem poética. Essa acepção constitui a fenomenologia do devaneio.

As diversas denominações, fenomenologia “da imaginação poética”, “da alma”, “do devaneio poético”, “da natureza”, “da imaginação material”, dentre outras, como se lê ao longo de sua obra, expressam o próprio movimento da fenomenologia bachelardiana em busca do sentido que os poemas proporcionam.

Consideramos que nessas frases existe uma síntese do que é a fenomenologia bachelardiana. Sem preocupar-se em usar termos científicos, Bachelard utiliza termos comuns aos poetas: coração, alma. Na fenomenologia ele encontra o método para aprofundar-se nas

imagens que os poetas lhe proporcionam. Ele faz uma apropriação criadora do pensamento fenomenológico e propõe o seu modo de apreender o real por meio da imagem poética.

A imaginação criadora leva o filósofo a propor uma forma de apreender o mundo, e, portanto, o que ele desenvolve é uma questão da possibilidade do conhecimento, como esse é possível por meio da imaginação criadora, do maravilhamento diante da palavra do poeta (ABREU-BERNARDES, 2010a, p. 10).

Reflexões como essa têm sido constantes nesta equipe de pesquisadores. É em um cenário de busca do inefável, do devaneio e da beleza da criação artística que se constituiu o desejo de transformar em pesquisa as reflexões sobre o sentido da arte e as suas relações com o processo de formação humana, buscando aportes filosóficos para alcançar esse propósito.

Contudo, não é nossa intenção nos aprofundarmos apenas na obra do filósofo do devaneio poético. Buscamos, igualmente, alguns filósofos, artistas, cientistas e educadores para, identificando o caminho que perpassa nosso filósofo, analisar como acontece a formação que destaca a tese bachelardiana.

1.4 Um subprojeto de iniciação científica

Integrado a esta pesquisa, realiza-se um trabalho de iniciação científica que propõe um estudo das interações educação, arte e filosofia na década de 1960 no Brasil, ressaltando o movimento artístico de crítica ao golpe militar e a proposta de educação popular que emergiu nessa época. O problema central dessa pesquisa se expressa por meio da seguinte indagação: como é que os sujeitos (artistas e educadores) envolvidos no processo de contestação ao regime militar criaram e agiram em relação à agressão à democracia e às transformações sociais pretendidas?

Nos estudos sobre o estado da arte, chamou-nos a atenção os relatos de pesquisa que interagem educação e arte apresentados no GT Educação e Arte nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. De modo especial, o uso da arte nos procedimentos metodológicos das investigações na área educacional. O estudo dessa peculiar metodologia foi, então, incorporado a um segundo plano de trabalho de um bolsista de iniciação científica e encontra-se em fase inicial.

O alcance desta pesquisa não abrange estudos sobre o ensino de arte. Ao compulsar artigos e, igualmente, dissertações e teses, observamos que a maioria das pesquisas que se

exercitam no intervalo entre a arte e a educação envolve trabalhos de uma dimensão didático-pedagógica. São investigações em que a pergunta é: como fazer interagirem arte e educação na sala de aula? Nos escritos lidos distinguimos, primeiro, uma abordagem que emana da arte para a educação, em que a arte é entendida como um instrumento metodológico. Segundo, percebemos uma linha que se origina da educação para a arte; um caminho que vemos com olhos mais críticos, porque pode transformar-se num perigoso reducionismo. Nessa perspectiva, muitas vezes se lança mão de fragmentos da arte em geral, frações, por exemplo, de Adélia Prado, de Cora Coralina ou de Villa Lobos como um artifício a serviço do ato educativo.

Reconhecemos a importância do trabalho de arte-educadores como Eisner (2002) e Barbosa (2001), dentre outros, no entanto, entendemos que nessas concepções a referência é o ensino da arte.

Pesquisas realizadas nas interfaces de questões estéticas, filosóficas e educacionais como: “Por uma filosofia do espanto imaginário: uma tentativa de reconstrução através das imagens poéticas da formação do filósofo-sonhador numa perspectiva bachelardiana” (RODRIGUES, 1999), “O imaginário poético-pedagógico de Cecília Meireles (SILVA, 2004) e “Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética” (PORPINO, 2006), “Arte e filosofia na professoralidade” (ABREU-BERNARDES, 2010b) “A teofania em Grande Sertão: Veredas – por uma pedagogia dos símbolos” (AMARAL, 2007), dentre tantas outras, tiveram como objetivo trabalhar em áreas externas à prática docente, mas com a possibilidade de abalizar uma formação que compreenda a ciência e a imaginação criadora como complementares e oferecer subsídios para o professor inovar a sua ação educativa e sua concepção de mundo. Vemo-nos nesse contexto e é esse o alcance deste estudo.

Nossa opção por duas formas de expressões humanas diferentes, a conceitual e a artística, permite colocar em pauta a possibilidade de, por caminhos diversos, mas em torno de um mesmo núcleo temático, fazer convergir expressões e formulações de saberes, para a melhor compreensão do sentido de educação como (trans)formação humana e como contribuição para um olhar social mais crítico, pois Bachelard (1996a, p. 23) afirma que o aluno vem à escola para transformar sua cultura, para se metamorfosear. Esse procedimento implica, num primeiro momento, a troca de olhares, em um pensamento que não exige o consenso, mas uma abertura a questões intersticiais que suscitem novas ideias como alimento

da inventividade. Encontramo-nos em uma etapa de primeiros ensaios e temos sempre como horizonte a interdisciplinaridade.

Norteiam esta pesquisa os seguintes propósitos: contribuir para a fundamentação de um processo educativo que considere a educação, a filosofia e a arte como complementares na formação do sujeito; explicitar conceitos da fenomenologia bachelardiana; identificar e analisar reflexões sobre interações filosofia, arte e educação em escritos de artistas, filósofos e educadores; analisar o sentido da formação do sujeito em Bachelard; observar e analisar expressões de arte e educação em um instituto de arte.

No âmbito da iniciação científica, em plano de trabalho integrado a este projeto, ao investigarmos as interações arte e educação na década de 1960 no Brasil, temos como objetivos: descrever as manifestações artísticas musicais da década de 60 que se relacionem ao momento histórico-político de protesto contra a realidade social; criar um Banco Virtual de Dados e explicitar os fundamentos da educação popular. Em relação aos trabalhos apresentados no GT Educação e Arte nas reuniões anuais da ANPED buscamos: identificar e analisar, em todos os trabalhos completos apresentados no GT (desde o início, quando se constituía como grupo de estudos), metodologias que utilizam a própria arte nas pesquisas.

2 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Optamos por uma pesquisa que tem como fundamento teórico-metodológico a peculiar fenomenologia de Bachelard, além de outros autores, nos quais identificamos afinidade e complementaridade para fundamentar nossos procedimentos e análises. A abordagem pertinente é a qualitativa, que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, a qual é utilizada nesta investigação na acepção de (BRANDÃO, 2003, p. 57): “o qualitativo é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos. Essa escolha não exclui a análise de alguns dados quantitativos, necessários às interpretações pretendidas.

Os tipos de pesquisa abrangem a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo. Os procedimentos incluem as leituras cruzadas, as análises de narrativas e da linguagem artística. Como instrumentos, recorreremos à fotografia e ao vídeo. Utilizamos, ainda, uma pesquisa na internet que se aproxima de uma etnografia virtual ou netnografia, no sentido que lhe é dado por Gutierrez (2009). Essa busca no espaço virtual parte do pressuposto

O ciberespaço, espaço criado pela rede comunicacional formada por meios eletrônico-computacionais da qual a internet é parte, tensiona as noções de espaço, tempo e lugar. Sua geografia não coincide com a das redes comunicacionais que se desenham no território físico, mas nem por isso constitui uma dimensão estanque da realidade. Ao contrário, as redes se interpenetram e dialeticamente se constroem e reconstroem. Assim, as práticas sociais e culturais produzidas neste não-lugar, a cibercultura, além de criar modos de ser e estar específicos, integra as culturas dos demais espaços e as transforma, sendo por elas, também, transformada. (GUTIERREZ, 2009, p. 1).

As diferentes expressões artísticas, assim como as reflexões educacionais e filosóficas referentes às contestações ao regime militar na década de 1960 estão presentes nesse ciberespaço.

Esta investigação realiza-se em duas etapas. A primeira consiste em estudos bibliográficos. Discutimos, sobretudo, a fenomenologia bachelardiana, mas trabalhamos também com outros interlocutores. Assim, ao percorrer uma trajetória que nos parece coerente, propomos questões e buscamos uma seleção criteriosa de autores que têm consistentemente o que contribuir a respeito da temática escolhida, no momento em que pensam alguma coisa sobre ela.

Ao referirmo-nos à leitura de textos, ressaltamos que são recortes dos mesmos. Nós os entendemos na acepção Orlandi (1984, p. 14). Segundo essa pesquisadora, o texto é a unidade que se define como tal em seu uso, no processo de interação entre falante e ouvinte; o texto é o todo em que se organizam os recortes. Os recortes são construídos “na (e pela) situação de interlocução”, Isso supõe uma leitura cruzada de textos. Nessa técnica, parte-se de uma questão e busca-se a resposta a ela em diferentes autores. Em seguida, as diferentes afirmações e reflexões são comparadas e analisadas, em busca de uma unidade de sentido.

Ouvir e ler a fala de artistas, filósofos e educadores parecem-nos uma forma de complementar nossa investigação bibliográfica. No entanto, buscamos artistas que filosofam como Tarkovski (2002); professores-filósofos que refletem a criação artística, como Laterza (2004); filósofos-professores que pensam a arte, como Heidegger (1996); cientistas sociais que analisam o imaginário e o poético em pesquisas, como Martins (2005).

Na segunda etapa da pesquisa, prevista para o segundo ano de sua realização, buscaremos narrativas docentes em periódicos e pesquisas da área, escolhidos por revelarem uma interação arte-filosofia-educação. A opção por essas narrativas decorre do interesse em aprofundar os estudos teóricos e ter a referência do estudo de um caso, mas não propriamente

um estudo de caso, como diz André (2005). Se, para alguns pesquisadores, a pressuposição de um dado verdadeiro relacionado à sociedade sempre se refere à investigação de amplos contextos e de um número expressivo de pessoas, a fenomenologia apresenta peculiaridades diferentes. Os fenomenólogos entendem que é admissível partir do estudo de significados individuais e recomendam que é necessário pesquisar o universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações que ocorrem em suas experiências vividas (ANDRÉ, 1995).

À luz de Bachelard, pensamos que é inicialmente necessária a “determinação de uma consciência do vivido [...] que, como toda experiência, deve ser afinada em incessantes análises”. É ainda nesse filósofo que nos fundamentamos ao afirmarmos que:

[...] a palavra “vivido” é, com frequência, uma palavra que reivindica. É escrita então contra outros filósofos que [...] não tocam o “vivido”, se contentam com o jogo fácil das abstrações; afirma-se que eles desertaram a “existência” para se consagrar ao pensamento. [...] O vivido conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido. (BACHELARD, 1990, p. 40).

A análise de experiências abre espaço para o uso de narrativas. O bom narrador é alguém distante, a arte de narrar perde lugar para a informação, como diz Benjamin (1994, p.197). Porém, talvez por isso mesmo, procuramos um narrador que evite explicações, mas que deixe fluir os fatos e as emoções, que dê a amplitude que queira aos episódios narrados. Não queremos informações, mas o “espírito” da história vivida. E para sua análise e discussão, as narrativas serão analisadas em sua íntegra.

Ainda, na dimensão empírica de nosso trabalho, realizaremos uma visita de estudos ao Instituto Inhotim, em Brumadinho, MG. Esse espaço abrange um grande conjunto de obras de arte, expostas a céu aberto ou em galerias temporárias e permanentes, situadas em um Jardim Botânico. O Instituto realiza ações educativas, pesquisas ambientais e um programa de exercício de cidadania para a população circunvizinha. Sua peculiar interação arte contemporânea, beleza paisagística, ações educativas e pesquisa ambiental certamente possibilitarão um momento de reflexão e de contextualização dos estudos realizados nesta pesquisa.

O registro dessa visita, planejada para o primeiro semestre de 2013, será realizado por meio de fotografias, no âmbito do que for permitido pelos responsáveis. Como imagens que são, pensamos que elas oferecem indicações sobre a realidade que retratam e sobre o olhar daquele que a produziu. Consideramos, pois, igualmente, a perspectiva do fotógrafo [no caso,

nossa equipe], e a sua imaginação criadora. O material fotográfico que servirá de referência para a análise a ser realizada nesta pesquisa englobará o acervo de arte contemporânea, o Jardim Botânico, seu lócus, e as ações educacionais, tudo o que causar “estranhamento” ao fotógrafo em relação ao que vir. Estranhamento no sentido da curiosidade investigativa, de incentivo à imaginação criadora. O referencial para essa análise é Sontag (2004) e Martins (2008).

A organização e a interpretação do observado obedecerão a um critério de nossa própria sensibilidade. Sontag comenta que “na inocência anterior a toda teoria”, não era necessário justificar a arte, ninguém indagava o que ela dizia por que se sabia o que ela realizava. Hoje, há uma excessiva ênfase no conteúdo em prejuízo da forma, o que provoca a “arrogância da interpretação”. Para a pensadora, “interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo — para erguer, edificar um mundo fantasmagórico de ‘significados’” (SONTAG, 1987, pp. 13, 21). Propõe assim, um olhar mais descritivo, e não prescritivo, uma contra-interpretação não só da obra de arte, mas de outras criações humanas.

Martins (2008) faz da fotografia assim chamada “estética”, e não a documental, objeto de representação de imaginários socialmente partilhados. Dialogamos com esse cientista social que amplifica a busca do sociólogo e entende a “fotografia” como ato que envolve múltiplas relações e muitos protagonistas: o fotógrafo, o fotografado, um terceiro, o observador eventual da imagem revelada. Nesse livro, o autor mostra como a Sociologia e a Antropologia podem encontrar em fotografias e imagens indícios de relações sociais, de mentalidades, de formas de consciência social, de maneiras de ver o mundo, de nele viver e de compreendê-lo.

É na esfera da iniciação científica que nos propusemos, inicialmente, a criar um Banco Virtual de Dados, Para isso, são realizadas pesquisas através da internet; estudos bibliográficos e análise de vídeos e de filmes. Nesse banco, são armazenadas criações artísticas de diversos autores como forma de protesto durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), ressaltando a década de 1960. Paralelamente, fazemos estudos bibliográficos sobre as propostas de educação popular na obra de Ernani Fiori (1914-1985) e de Paulo Freire (1921 - 1997).

Está em andamento um levantamento dos trabalhos completos apresentados no GT 24 Educação e Arte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED para analisarmos a metodologia de investigação utilizada pelos diversos autores.

Nesse processo, realizamos os seguintes passos: levantamos todos os trabalhos completos apresentados no GT 24, desde a criação do grupo como Grupo de Estudos; fizemos a leitura integral dos artigos; preenchemos uma ficha de análise elaborada para esse fim específico de identificar o uso da arte no processo de investigação; elaboramos uma tabela e um quadro com os resultados parciais desse levantamento e estamos em fase das primeiras interpretações dos dados.

Entendemos por arte na pesquisa o uso de fotografias, vídeos, imagens, dramatizações, oficinas de desenho, de argila, de dobraduras, filmes, pintura, dança, escultura e outros dessa natureza, no processo investigativo. Essa análise baseia-se nas obras de Martins, Eckert e Novaes (2005), Sontag (1987; 2004), Martins (2008) e Puglisi e Franco (2005).

Resumindo, propomos: uma abordagem qualitativa; o método fenomenológico bachelardiano; um estudo bibliográfico; uma análise de conteúdo de narrativas docentes publicadas em artigos, teses e dissertações e de trabalhos apresentados no Gt Educação e Arte da ANPED; a criação de um Banco Virtual de Dados, além de um trabalho empírico com visita ao Instituto Inhotim e análise de fotografias e vídeos.

3 OS PRIMEIROS RESULTADOS

Alguns resultados já se configuram, como estudos sobre a fenomenologia bachelardiana, a criação do Banco Virtual de Dados Interações educação, Arte e Filosofia na década de 1960 no Brasil e o levantamento e análise de trabalhos apresentados no GT Educação e Arte da ANPED, apresentados de modo resumido, a seguir.

3.1 A fenomenologia bachelardiana

O rigor metodológico proposto pela fenomenologia de Husserl contrapõe-se à exatidão almejada por muitos cientistas, e caracteriza as mais diversas “fenomenologias”. Contudo, se Husserl e muitos de seus seguidores pretendem descrever o fenômeno para apreender o *eidós*, a essência, o propósito bachelardiano é apreender o sentido da imagem poética. Bachelard, “ajudado pelo poeta, [quer] viver a intencionalidade poética!”, pois “é pela intencionalidade da imaginação poética que a alma do poeta encontra a abertura consciencial de toda verdadeira poesia” e, por meio dela, alcança a compreensão do real (BACHELARD, 1996b,

p. 5). O método fenomenológico bachelardiano, que se oferece às imagens e aos símbolos, procura identificar o eixo das metáforas, como via poética que conduz do coração do homem ao coração das coisas.

Sobre essa especificidade do pensamento de Bachelard, assim escreve uma comentadora

A posição de Bachelard implica uma ruptura com a metafísica clássica, com o cartesianismo e o kantismo e até mesmo supera a metafísica husserliana. Para além desta última, que postula a relação intencional entre sujeito-objeto como via de acesso ao *eidós*, Bachelard fala de uma metafísica apoiada em transcendências experimentais. (CÉSAR, 1996, p. 111).

Essa metafísica que o filósofo do devaneio propõe desenvolve-se na convergência de duas dimensões, de acordo com César (1996, p. 111). A primeira refere-se às tentativas de edificação do saber pela Física-Matemática e pela Microfísica. A segunda encaminha-se, por meio do desvelamento de uma teia de sentidos, para o rumo da compreensão do simbólico, do imaginário e do poético que ofertam vida e intensidade ao conhecimento construído pela coerência racional.

Esse desvelamento supõe o devaneio que devemos buscar junto aos poetas (aos artistas), para alcançar o mundo dos mundos. O devaneio poético

dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu que encanta o eu do sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar. Para o meu eu sonhador, é esse *não-eu meu* que me permite viver minha confiança de estar no mundo. Em face de um mundo real, pode-se descobrir em si mesmo o ser da inquietação. (BACHELARD, 1996b, p. 13, grifos do autor).

O devaneio, em sua essência, liberta-nos da função do real. Porém, diz-nos o filósofo, logo a seguir, “há horas na vida de um poeta em que o devaneio assimila o próprio real”. O que o poeta percebe é assimilado. Desse modo, o mundo real é absorvido pela imaginação. Seguindo os poetas, a fenomenologia da percepção deve ser substituída pela fenomenologia da imaginação criadora.

Sonhando, tornamo-nos poetas. Poetas idealizam seres e concebem um mundo. Assim reflete Bachelard diante de uma obra de *Jacques Audiberti* (1942, apud BACHELARD, 1996b, p. 196), que maravilha o filósofo com sua *Melusina*, mulher que se transforma em ninfa do mundo das águas na experiência imaginária do artista.

O poeta inventou um ser, portanto é possível inventar seres. Para cada mundo inventado, o poeta faz nascer um sujeito que inventa. Delega seu poder de inventar ao ser inventado. Penetramos no reino do eu cosmicizante. Revivemos, graças ao poeta, o dinamismo de uma origem em nós e fora de nós.

A imagem poética apodera-se do entusiasmo criador do saber imaginário e da experiência devaneante individual não só para descrever o sensível poetizado, mas para, de certo modo, ultrapassar o mundo percebido, realizando uma metamorfose no cosmo e no ser que sonha. Assim, o leitor que acolhe as impulsões das imagens do poeta, que tem o arrojo de ler um texto literário “até uma espécie de além dos devaneios de leitor, sem reticências, sem redução, sem preocupação de ‘objetividade’, acrescentando inclusive [...] sua própria fantasia à do escritor”, pode deixar “de ser para ser muito mais” (BACHELARD, 1996a, pp. 196-197). Ascensão vertical como a que ocorre à *Melusina*, ou ao homem que recebe o fogo de Prometeu.

E a que ponto ascensional nos leva a imaginação criadora?

O homem aspira uma transformação, uma evolução, ele quer romper seus limites, como é possível interpretar do mito. A imaginação o faz enxergar longe e sonhar com o conhecimento que não possui. O filósofo de *Champagne* pensa que o homem se define pelo conjunto de tendências que o levam a ultrapassar a condição humana. O homem tem um destino de transmutação, de busca de transcendência. Essa procura é também uma superação de limites, de suplantar tradições, e o fogo é a metáfora de sua metamorfose, de sua sempre busca de libertação e de sua atividade criadora. Por meio das imagens devaneantes, Bachelard busca o núcleo invariante da chama do fogo e o alcança: é a idéia de metamorfose, de transformação. Ao devanear, o sujeito liberta-se do seu cotidiano, volta-se para o alto, para o que lhe é superior — como o fez Prometeu — transforma-se e procura os sonhos imaginados. É, então, o imaginário a constante companhia para o ultrapassar criador em direção ao ser pleno, à formação humana integral da pessoa — eis a grande contribuição de Bachelard.

Consideramos que o olhar bachelardiano, mais que um método fenomenológico, abrange toda a tessitura de uma sensibilidade, pois constitui um modo sensível, abrangente e profundo de acercar-se da realidade, busca a zona poética em que o ser pensante subitamente se espanta de pensar, ou se assusta de apenas pensar e, então, procura no devaneio poético uma indispensável e fecunda complementaridade ao conceito científico (CÉSAR, 1996, p. 111). A intenção fenomenológica toma a imagem poética em seu próprio ser. Como um novo ser, pois a linguagem que incorpora a imagem poética é inteiramente nova. Esse novo ser é

um homem feliz porque compreende a felicidade oferecida pelo poeta.

A poesia é vista como um compromisso da alma. A partir dessa concepção poética, o filósofo da imaginação propõe uma “fenomenologia da alma”. Bachelard (1996b, p. 14) destaca, ainda, outra dimensão de sua fenomenologia: é um “olhar novo” sobre a imagem poética. O olhar que enfatiza a virtude de origem e abre o espírito para o maravilhamento diante da imagem poética. Essa acepção constitui a fenomenologia do devaneio.

As diversas denominações, fenomenologia “da imaginação poética”, “da alma”, “do devaneio poético”, “da natureza”, “da imaginação material”, dentre outras, como se lê ao longo de sua obra, expressam o próprio movimento da fenomenologia bachelardiana em busca do sentido que os poemas proporcionam.

Consideramos que nessas frases existe uma síntese do que é a fenomenologia bachelardiana. Sem preocupar-se em usar termos científicos, Bachelard utiliza termos comuns aos poetas: coração, alma. Na fenomenologia ele encontra o método para aprofundar-se nas imagens que os poetas lhe proporcionam. Ele faz uma apropriação criadora do pensamento fenomenológico e propõe o seu modo de apreender o real por meio da imagem poética.

A imaginação criadora leva o filósofo a propor uma forma de apreender o mundo, e, portanto, o que ele desenvolve é uma questão da possibilidade do conhecimento, como esse é possível por meio da imaginação criadora, do maravilhamento diante da palavra do poeta (ABREU-BERNARDES, 2010a, p. 10).

Esses conceitos trazem uma nova dimensão para se pensar a construção do conhecimento nos processos educacionais. Um exemplo é o estudo realizado na década de 1960 no Brasil, em que procuramos reconhecer e analisar as interações arte, cultura popular, movimentos sociais e educação popular durante o regime militar iniciado nessa década.

3.2 As Interações Educação, Arte e Filosofia na década de 1960 no Brasil e a criação de um Banco Virtual de Dados

Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
No volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir

Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá
[...]
Chico Buarque

Quem viveu a sua juventude ou a sua maturidade na década de 1960, ou dela tem referências, seja por meio de pesquisa ou pela simples e tão rica transmissão oral, sabe que essa música que apresentamos em epígrafe é um símbolo dos anos 60; de seus movimentos sociais, dos festivais de música e outros eventos culturais e das lutas políticas de setores organizados da sociedade.

O que de tão importante aconteceu nesse período que merece um destaque histórico especial? E como tudo isso se relaciona com a Educação?

Segundo Brandão et al (2010), na década de 1960, no campo, o movimento das Ligas Camponesas avançava; ampliava-se a sindicalização rural e, em 1963, era criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas. A classe média urbana, mesmo dividida ante o temor da instabilidade econômica engajava-se (essa era a palavra da época) nos movimentos sociais. A União Nacional dos Estudantes - UNE - discutia com veemência as questões políticas e econômicas. Ligada a ela, surge em 1961 o Centro Popular de Cultura que buscava uma cultura nacional, popular e democrática. Outras organizações procuravam atrair intelectuais e artistas para desenvolver atividades de conscientização das classes populares. Um novo tipo de artista participante, ativista e revolucionário, começa a atuar junto a favelas, sindicatos, portas de fábrica, teatros, ruas e paróquias.

No começo dos anos 60 uma nova proposta a respeito da cultura popular surge no Brasil e se difunde por uma vasta parte da América Latina. Ela pretende ser, ao seu tempo, um corpo de ideias e práticas renovadoras e questionadoras em vários planos. Nos seus primeiros documentos, ela se apresenta como uma alternativa pedagógica de trabalho político que parte da cultura e se realiza por meio da cultura, especialmente da cultura popular. Como uma decorrência desta nova proposta pedagógica, surgem os projetos do que veio a ser mais tarde a educação popular. A maioria dos movimentos de cultura popular não subsistiu ao golpe militar de 1964, mas a relevância de suas ideias de origem permanece visível em várias experiências atuais de educação popular na América Latina.

Usando a mesma expressão corrente na Europa desde pelo menos o século XIX, a proposta dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) dos cinco primeiros anos da década de

60 subverte o seu sentido de uma maneira muito politicamente motivada. Cultura popular deixa de ser simplesmente um conceito científico herdado pelos cientistas sociais dos folcloristas e, herdado por estes dos antidualistas dos séculos XVII e XVIII, para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares.

Vários grupos e instituições, apoiados por governos estaduais e municipais desenvolveram um movimento cultural e conscientizador nos bairros mais pobres. É exemplar o Movimento de Cultura Popular no Nordeste, apoiado em Pernambuco pelo governo de Miguel Arraes, o qual alfabetizava utilizando o Método Paulo Freire, então em evidência.

Essa mesma proposta de ensinar-aprender de Paulo Freire é adotada por outros movimentos e pessoas que se assumiam educadoras para ensinar a ler, lendo o mundo. Os integrantes do Movimento de Educação de Base - MEB, criado entre 1960 e 1961, atuavam junto às classes populares de modo múltiplo, dialógico, compartilhando saberes e modos de ver o mundo. Assumiam a ideia de que ensinar é ser mediador do desenvolvimento do aluno, da consciência de si mesmo como uma pessoa livre, autônoma, crítica e participante Brandão et al (2010).

Ferreira Gullar, intelectual militante em centros populares nessa época de movimentos populares de cultura nos diz.

Quando se fala em cultura popular acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. Em suma deixa-se clara a separação entre uma cultura desligada do povo, não-popular, e outra que se volta para ele e, com isso, coloca-se o problema da responsabilidade social do intelectual [e do artista], o que o obriga a uma opção. (GULLAR, 1965, p. 1).

Pensamos que é importante salientar que a cultura popular tem um sentido de arte do povo, mas possui também outra acepção: a de ser uma arte revolucionária, de conscientizar o povo para lutar pela transformação social.

Escrevemos há pouco sobre educação de base. O que é essa educação?

Em um dos integrantes do Movimento de Educação de Base, buscamos uma resposta:

Básico é o que devolve à pessoa humana o que é essencial para que ela seja, pense, se reconheça e atue como tal. [...] O Movimento de Educação de Base procurou pautar o seu trabalho de alfabetização no diálogo entre todos os participantes do projeto pedagógico, na conscientização como um suposto fundador do próprio exercício do aprendizado do ler-e-escrever e na motivação à participação consciente e politicamente responsável, tanto nos trabalhos locais, comunitários, quanto em

projetos amplos de transformação de toda a sociedade brasileira. (BRANDÃO, 2002a, p. 30).

Acrescentando ao que foi dito: o Movimento de Educação de Base é um trabalho político, que entende a educação como produção, como criação, e não apenas transmissão de conhecimento; que se direciona à liberdade, pré-condição da vida democrática; que rejeita o autoritarismo e sustenta o diálogo, a prioridade às necessidades populares e a participação crítica.

Aliada a esses movimentos, existia a participação formal de setores da sociedade por meio da Juventude Estudantil Católica - JEC, Juventude Universitária Católica - JUC, e Juventude Operária Católica - JOC, organizações leigas, mas vinculadas, acompanhadas e estimuladas pela Igreja Católica. Sua atuação era política e evangelizadora.

A tudo isso os artistas faziam um coro metafórico. Chico Buarque de Holanda, Geraldo Vandré, Elis Regina, MPB4, Maria Bethânia, Caetano, Gilberto Gil e tantos outros, aproveitavam o espaço dos festivais de música da época e os teatros para dizer suas mensagens, emoções e utopias. Muitos artistas tornavam-se cada vez mais criativos “driblando” filtro da ditadura. Por meio de poemas, músicas, teatro e outros meios de expressão, contornaram o regime militar de um modo que, com formas inteligentes, passavam despercebidos pela censura, e a mensagem chegava às pessoas.

A linguagem poética continuou a expressar os ideais e também a desilusão pela interrupção dos movimentos populares, assim como os intelectuais e os homens do povo o fizeram.

[...] a composição de Chico Buarque originou-se em meio ao turbilhão da instauração da ditadura militar no Brasil. Ditadura que representava, para a cultura, simplesmente o fim da liberdade de expressão. Um meio muito utilizado na época (e, de um modo geral, em períodos não democráticos, no Brasil e em outros países) para driblar a censura foi a metáfora, a linguagem figurada, a cifra. Alguns escritores e jornalistas falavam aparentemente de flores e rouxinóis, quando estavam se referindo à situação político-social brasileira. [...] Mas esse ambiente de tanto mal-estar foi filtrado por Chico Buarque com muita cautela: era preciso despistar a censura, daí a profusão de rodas e de versos encantatórios; era preciso dizer a verdade, daí o tumulto e a sensação de frustração advinda da mesma profusão de rodas. (HOLANDA, 2009).

As manifestações artísticas e algumas ideias sobre a educação popular dessa década de 1960 são objeto de um banco de dados que é identificado como “Banco Virtual de Dados

Interações Educação, Arte e Filosofia na década de 1960 no Brasil”, em uma rede social sob o endereço < <http://www.facebook.com/pages/Banco-Virtual-de-Dados/169828493165869>>.

Nesse espaço digital, inicialmente restrito ao grupo de pesquisa, publicamos: músicas; imagens; artigos e textos e vídeos. Entre as músicas, foram selecionadas as compostas como forma de protesto contra o fim da liberdade de expressão durante o regime militar (imposto em 1964). Os principais poetas e compositores que fazem parte desse arquivo são: Chico Buarque de Holanda; Geraldo Vandré, Nara Leão e Caetano Veloso, entre outros. Há, ainda, a referência à Coleção Chico Buarque 1966, 1967 e 1968 da Abril Coleções com passagens históricas relevantes na vida de Buarque. Publicamos, igualmente, indicações às obras de Ernani Fiori e de Paulo Freire sobre fundamentos filosóficos e práticas da Educação Popular. Há, além disso, vídeos das interpretações do Festival da Record de 1966, o conteúdo político e a evolução do MPB, de Luis Carlos Maciel e A arte engajada e seus públicos (1955/1968), de Marcos Napolitano.

A construção desse banco estimulou, paralelamente, a leitura e discussão da obra de Ernani Fiori, Paulo Freire e, ainda, de Carlos Brandão, os três envolvidos com o ideário e a prática da educação popular na década em estudo. Apresentamos, a seguir, um resumo desse estudo.

3.3 A educação popular na década de 1960

A educação popular geralmente é entendida como aquela realizada nos anos sessenta, interligada aos movimentos sociais e de cultura da época. A grande referência era (é) Paulo Freire. No entanto, um filósofo brasileiro, pouco conhecido no meio acadêmico foi um grande pensador dessa proposta educacional: é Ernani Maria Fiori. Para este filósofo gaúcho, interlocutor de Paulo Freire, o homem não pode libertar-se se ele mesmo não protagonizar sua história, se não tomar sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização. Fiori, no prefácio ao livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1999, p. 9-15), destaca a importância de o sujeito descobrir-se e conquistar-se como “sujeito de sua própria destinação histórica”, aprendendo a “escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. Ele define a pedagogia pensada por Freire como um “método de conscientização”, ou seja, “um método pedagógico

que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando”.

Ousemos imaginar uma educação popular anterior aos acontecimentos políticos, sociais, artísticos e educacionais desses anos 60.

Os momentos que identificamos um projeto cultural que apresenta um rosto identitário de educação popular são: as escolas de e para trabalhadores, criadas ao redor das fábricas em São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, destinadas a operários adultos e filhos de operários. Isso no final do século XIX e início do século XX. O saber que se ensinava tinha uma forte feição ideológica, isto é, transmitiam também as ideias de uma criação cultural operária de luta política. A partir dos anos vinte, identificamos o segundo momento. Nele iniciou-se a luta pela escola pública, gratuita e laica. Nesse sentido, buscou-se a quebra da hegemonia, isto é da predominância, das escolas confessionais católicas.

Os anos sessenta originaram o terceiro tempo da educação popular, com Paulo Freire e os movimentos de cultura popular. Havia uma crítica à educação que não abarcava adultos do campo e da cidade que não foram atendidos pela escola quando crianças. Dirigiu-se, portanto, às classes populares. Concomitantemente, fazia-se uma crítica social da cultura. Um novo saber foi traduzido em uma cultura popular, cujas ações tornavam as classes subalternas conscientes de sua situação de dominadas pela classe abastada, mas igualmente consciente de alternativas políticas de sua libertação. Paulo Freire, Osmar Fávero, Miguel Arroyo, Carlos Brandão, somos alguns dos intelectuais que se somaram na prática de uma educação libertadora, de uma ação cultural para a liberdade.

No quarto momento, entre os anos setenta e oitenta, houve uma intensa associação entre a educação popular e os movimentos sociais populares. Outras áreas são abraçadas com uma vocação popular: pastoral popular, educação popular na área de saúde, ações ambientalistas, movimentos de gênero (dos homossexuais, de violência contra a mulher), de etnia (consciência negra), de direitos humanos (do idoso, da criança), entre outros. Viu-se, do mesmo modo, a proposta de uma educação pública das administrações populares de governos municipais e estaduais.

Os programas renovadores da educação popular partiam da ideia de que era preciso melhorar, modificar, desenvolver, reformar ou modernizar as estruturas sociais, ou pelo menos a de alguns dos seus setores, os responsáveis pelos problemas sociais mais graves ou mais evidentes. De outro lado, partiam da certeza de que "o povo", "as comunidades" deveriam ser convocados a ajudar, colaborar, participar ou assumir esse processo coletivo de modificações sociais.

[...]

De um modo geral, três perguntas poderiam ser feitas para se alcançar as verdadeiras propostas de cada programa: 1ª. de que modo e em que dimensões devem ser realizadas as mudanças na sociedade, com vistas ao seu desenvolvimento? 2ª. de que modo e com que alcance os grupos populares devem ser considerados como participantes do processo de mudanças sociais? 3ª. de que modo e até onde a educação popular deve ser considerada como um instrumento de formação de grupos de agentes para o processo de mudanças sociais? (BRANDÃO, 1997, p. 3).

As respostas a essas perguntas definiam (e ainda definem) as propostas de educação popular.

Refletimos que o processo educativo possui uma dimensão política refletida no discurso das pessoas e dos grupos que controlam esse processo. A própria educação oculta, por meio de sua prática oficial, os interesses dos grupos ou classes que controlam a educação, dirigem a sua prática e os seus efeitos em um ou em outro rumo. “Portanto, entre programas, metodologias, conteúdos educacionais e experiências didáticas, nada é gratuito e nada é puramente “educacional” na educação (BRANDÃO, 1997, p. 4).

Nesse sentido, a educação popular propõe princípios de formação crítica que instrumentalize o educando para transformar a sociedade em que ele vive, naquilo que ela apresenta de injusto, de desigual, de opressão e de não atendimento aos interesses populares. Assim, ela se sobrepõe à hegemonia da educação da e para a elite.

Hoje, o ideário de uma educação popular continua vigente: em trabalhos de Educação de Jovens e Adultos-EJA, em formação de educadores ambientais, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em movimentos pastorais e em várias universidades públicas, entre outros.

3.4 A arte nas pesquisas em educação

Ao realizarmos o estudo do estado da arte, observamos um aspecto que nos chamou a atenção e decidimos, então, abrange-lo em nossa investigação. Estamos referindo-nos à metodologia que utiliza a própria criação artística nas pesquisas sobre educação e arte, encontrada em trabalhos apresentados no GT Educação e Arte da ANPED, como fizemos referência anteriormente. A análise em andamento é apresentada neste item.

Os trabalhos analisados são resultantes de pesquisas, todas elas preocupadas com o aprimoramento dos métodos de investigação no trato de questões marcadas por diferentes

formas de representação da vida escolar e não escolar. As linguagens artísticas servem de pontes de compreensão dessa fronteira difusa que se insere entre a realidade e o imaginário.

O número de trabalhos apresentados desde a criação como Grupo de Estudos em 2007, assim como os que identificamos com uma metodologia de investigação que compreende a própria criação artística, é apresentado na tabela 1.

Tab. 1- Trabalhos do GT Educação e Arte da ANPED, período 2007-2012.

ano	reunião	número de trabalhos		
		apresentados	com uso do imaginário	analisados
2007	30 ^o	28	11	07
2008	31 ^a	19	07	08
2009	32 ^a	15	06	04
2010 ^o	33 ^a	14	09	04
2011 ^o	34 ^a	16	09	04
2012	35 ^a	14	04	01
total		106	44	28

Fonte: portal da ANPED

Observamos que de 2007 a 2011, foram apresentados maior número de trabalhos que utilizaram a arte no processo de pesquisa. A recorrência à arte se expressa por meio de ações, instrumentos e processos como elencados a seguir: fotografia, trabalho corporal, dança, música, artes plásticas, colagens, pintura, argila, visita a museus, esculturas e teatro.

O tema visualidade é evocado em vários deles, fazendo uma retrospectiva da presença sutil ou explícita da imagem fotográfica em sua metodologia de trabalho ou em seus registros de pesquisa. Não obstante o lugar permanente da imagem na pesquisa, seu uso é variável nos diferentes textos.

Alunos em grupo, rostos solitários, atores escolares indicam, nos registros de pesquisa, a importância da imagem como fonte de conhecimento. Pensando as fotografias para além da ilustração, as músicas como formas possíveis do dizer e do pensar, pensamos ser possível invocar dimensões de trabalhos de devaneio, equilibrando beleza, sensibilidade e sentimento, como reflete Brandão (2005, p. 228).

Segundo Ginzburg (1990), as recorrências à imagens, pictóricas ou fotográficas, podem ser apreciadas como espécies de uma abordagem em que as imagens são exploradas não como ilustração, mas dotadas de uma narrativa que produz a interface entre o científico e

o estético. Narrativa que se faz em consonância a critérios científicos, encontrando parentesco com a densidade, com as dissonâncias e com as opacidades que tornam o campo pesquisado digno de curiosidade e decifração.

Na esteira desses pensadores, salientamos a lida com a expressão dramática da narrativa, presente em gestos, falas e pausas, característicos das dramatizações e, ainda, a utilização de oficinas de argila como espaço expressivo de ativação da criatividade.

Ressaltamos, igualmente, que o conjunto de artigos estudados gira em torno de uma sensibilidade estética, redefinindo ou atualizando campos de análise do processo educacional. Embora com ênfase na escrita, no texto científico, são produções que se complementam em seus enfoques na direção de revelar criatividade na produção acadêmica, via incorporação de novas linguagens, sem diminuir na sua qualidade e exigências bem como na rigorosidade científica.

Retomar os elos perdidos da ciência e da arte, sem perder a especificidade e o encanto de cada um dos olhares, parece ser um intuito dos pesquisadores. Os diálogos entre ciência e arte são, porém, complexos. Nietzsche (1992) já recuperava o sentido da tragédia como afirmação dos paradoxos da vida, em substituição ao olhar racional da ciência. Encantar a ciência sem perder sua dimensão pioneira de desencantamento do mundo, eis o maior desafio.

Ressaltamos que esse trabalho ainda não foi finalizado e o será no segundo ano de realização da pesquisa.

4 PALAVRAS FINAIS

Partindo dos pressupostos de que a criação artística é um modo de significação do real, uma maneira de estar, de situar-se e de refletir sobre o mundo em profundidade, pensamos a arte como um conhecimento denso, inventivo e peculiar. É um complexo saber capaz de dar sentido e de oferecer outros fundamentos ao mundo, ao nosso outro e ao próprio homem. Por isso ela deve estar presente na atividade educacional como algo essencial que promove a formação humana em sua mais completa realização.

No caso de nosso grupo de pesquisa, aos estudos interdisciplinares abarcando a educação, a arte e a filosofia, soma-se a tecnologia. Esse é um modo rizomático de construir o conhecimento, segundo Deleuze e Guattari (1997), no qual saberes são instituídos por múltiplas e heterogêneas vinculações, como uma rede, como links em um hipertexto.

Com a evolução do campo digital, podemos reunir a tecnologia à história, contribuindo para interações educação e arte. A criação de um espaço virtual destinado a estudarmos um determinado período da história, é realmente uma forma prazerosa e intrigante de unirmos conhecimento histórico de relevante importância política, cultural e social para o país, junto ao meio de comunicação mais utilizado nos dias de hoje. Esperamos que desta forma mais pessoas possam ter acesso ao estudo das relações arte, educação e filosofia na década de 1960 no Brasil.

Pensamos que os resultados do processo de investigação que estamos vivendo poderão contribuir para a compreensão da abrangência do que a imaginação criadora pode oferecer ao educador. Desejamos colaborar para demolir mitos do projeto hegemônico, que expressa uma visão tecnicista e mercantilizada. Compreendemos que é necessária uma vigília intelectual, pois a racionalidade técnica procura infligir o mito da competência e, conforme poetiza Pessoa (1995, p.72) “o *mytho* é o nada que é tudo”, pois nos dirige sem que o saibamos.

ART, EDUCATION, PHILOSOPHY AND DIGITAL LANGUAGE: INTERDISCIPLINARY STUDIES

Abstract

The ongoing research reported here has an interdisciplinary perspective in the sense of chosen forms of conceptual and artistic expressions beyond the digital language, to make them converge into a single thematic theme: the human formation in the educational act. This study aims to search for contributions for an innovative formation process that considers education, a philosophy and the inventive imagination having as a theoretical reference, especially the Bachelard phenomenology. The research involves a qualitative approach getting closer to the phenomenological method. Bibliographical studies are proposed, as well as the establishment of a Virtual Data Bank, analysis of research reports, a field work at the Inhotim institute, and the analysis of photographs and narratives. The first results encompass theoretical studies about the phenomenology of the imagination, popular education, the data base creation and analyzes of works that rely on imagination and to art in its methodology.

Keywords: Art and Education; Bachelardian Phenomenology; Interdisciplinary; Virtual Data Bank; Educational Research

ARTE, EDUCAÇÃO, FILOSOFIA Y LENGUAJE DIGITAL: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARES

Resumen

La investigación en marcha aquí relatada posee una perspectiva interdisciplinaria en el sentido de que son escogidas formas de expresiones conceptuales y artísticas además del lenguaje digital, para hacerlas convergir alrededor de un mismo núcleo temático: la formación humana en el acto educativo. Su objetivo es buscar aportes para un proceso formativo innovador que considere la educación, la filosofía y la imaginación creadora como complementares, teniendo como referencial teórico, sobre todo, la fenomenología de Bachelard. La investigación envuelve un abordaje cualitativo y la aproximación al método fenomenológico. Se proponen estudios bibliográficos, la creación de un Banco Virtual de Datos, el análisis de relato de investigaciones, un trabajo de campo en el Instituto Inhotim, y el análisis de fotografías y de narrativas. Los primeros resultados abarcan estudios teóricos sobre la fenomenología de la imaginación, la educación popular, la creación del banco de datos y análisis de trabajos que recurren al imaginario y al arte en su metodología.

Palabras clave: Arte y educación; Fenomenología Bachelardiana; Interdisciplinariedad; Lenguaje digital; Investigación educacional

REFERÊNCIAS

- ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, Caxambu, 2010. *Anais...* Caxambu, ANPED, 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://www.ANPED.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6419--Int.pdf> Acesso em: 19 jul. 2011.
- ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. *Arte e filosofia na professoralidade*. Curitiba: CRV, 2010.

INÁCIO, G. A. R.; PIRES, R. C. R.; BERNARDES, S. T. A.

AMARAL, Roberto Antonio Penedo do. A teofania em Grande Sertão: Veredas: por uma pedagogia dos símbolos. 2007, 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, GO, 2007.

ANDRÉ, Menga. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. São Paulo: LIBER LIVRO, 2005.

ANDRÉ, Menga. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BACHELARD, Gaston. *Fragments de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica arte e política. In: _____ *Obras Escolhidas*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental na educação. Proposta - Revista a serviço da educação de base, Rio de Janeiro: FASE, suplemento 1, set. 1997. Disponível em:<
http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/7151_Cached.pdf> Acesso em: 06 ago. 2012.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Escrito com o olho – anotações de um itinerário sobre imagens e fotos entre palavras e ideias. In: MARTINS José de Souza; ECKERT, Cornélia e NOVAES Sylvia Caiuby (Orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru, SP, Edusc, 2005. p. 157-183.

BRANDAO, Carlos Rodrigues; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. Redes e teias de saber: cultura, educação e sociedade. In: BRANDAO, C. R. (Org.) *Educação, cultura e sociedade*. São Paulo: Pearson, 2010.

BULCÃO, M.. Bacherlad: contribuições para uma pedagogia da razão e da imaginação. *Educativa-PUC-Goiás*. Goiânia, v. 5, n. 2, p. 283-297, 2002.

CÉSAR, Constança M.. *A hermenêutica francesa: Bachelard*. Campinas, SP: Alínea, 1996.

CLANCIER, G.-E.. *Gaston Bachelard et les poètes*. In Colloque de Cerisy. Paris: Union générale d'éditions, 1974. (10/18), p. 241-245.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

EISNER, E.. *The Arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

FIORI, Ernani Maria. Textos Escolhidos: Educação e Política. Porto Alegre: Ed: L&PM, 1991. v. 2.

FIORI, Ernani Maria. Textos Escolhidos: Metafísica e História. Porto Alegre: Ed: L&PM, 1987, v. 1.

FRANCO, Maria Laura Puglisi B.. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005 (Série Pesquisa).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GERMAIN, Gabriel. *L'imagination poétique et la notion de métapsychologie chez Bachelard*. In Colloque de Cerisy. Paris: Union générale d'éditions, 1974. (10/18). p. 182-205.

GINZBURG, Carlo. "Sinais: raízes de um paradigma indiciário" In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GULLAR, Ferreira. *Cultura posta em questão*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line, REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 32. Caxambu, MG, ANPED, 2009. Disponível em <http://www.ANPED.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt16-5768-int.pdf> Acesso, 02 fev. 2013.

HEIDEGGER, Martin. Y para qué poetas? In: _____. *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza, 1996.

HOLANDA, Chico Buarque. *Roda viva*. TV Cultura. Disponível em http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/poesias/chicobuarquedehollanda_rodaviva.htm Acesso em 30 ago. 2011.

LATERZA, Moacyr. *Moacyr Laterza: entrevistas, vídeos, artigos de jornais e revistas, catálogos, livros*. Organização de ABREU-BERNARDES, S.T.. Uberaba, 2004, (documento digitalizado).

INÁCIO, G. A. R.; PIRES, R. C. R.; BERNARDES, S. T. A.

MARTINS José de Souza; ECKERT, Cornélia e NOVAES Sylvia Caiuby (Orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru, SP, Edusc, 2005.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: EDUSP, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. O nascimento da tragédia grega ou helenismo e pessimismo. Tradução, notas e prefácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. *Estudos* [Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras, FISTA. Uberaba, MG], n.10, 1984. (Série Estudos).

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

PESSOA, Fernando. *Obra poética: um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PORPINO, Karenine De Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Ed. UFRN, 2006.

RODRIGUES, Victor H. G.. Por uma filosofia do espanto imaginário: uma tentativa de reconstrução através das imagens poéticas da formação do filósofo - sonhador numa perspectiva Bachelardiana. 1999. 555 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, 1999.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. *O imaginário poético-pedagógico de Cecília Meireles*. 132f Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2004.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

TARKOVSKI, Andrei A.. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**, São Paulo, Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. Disponível em:

<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf> acesso em 5 abr. 2012.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. Disponível em;

http://debauru.edunet.sp.gov.br/pages_arquivos/not%C3%ADcias/ot_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao_Institucional.pdf Acesso em 6 dez. 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Educação científica e movimento C.T.S. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 88-102, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1988.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Hermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Clássicos). Disponível em: http://www.josenorberto.com.br/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf Acesso em 14 abr. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1988.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre resistências, complexidades e mudanças. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

Data de recebimento: 15/03/2013

Data de aceite: 28/09/2013