

Reflexões sobre a ecologia dos saberes na prática educacional: A arte como possibilidade de emancipação

Gerusa Cruz Sobreiraⁱ, Marcelo Souza Oliveiraⁱⁱ, Adnilson de Andrade Argoloⁱⁱⁱ

RESUMO

A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização dos mesmos para realização de ações verdadeiramente emancipatórias. A aposta em emancipações sociais futuras só se realiza a partir de emancipações presentes, e a arte como um saber contra-hegemônico possui um papel elementar na construção de um novo paradigma que supere a ideologia fatalista que imobiliza o sujeito contemporâneo. Acredita-se que com a valorização da arte seja possível romper a racionalidade instrumental presente no ambiente escolar, criando espaços democráticos que potencializem a criatividade e o desenvolvimento integral do indivíduo. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão sobre os espaços de autonomia e expressão subjetiva nas instituições de ensino atuais, tendo como referência prática o *Projeto Escola em Cena*, realizado com jovens adolescentes estudantes da Rede Pública Estadual de um município baiano.

Palavras-chave: Arte, educação, ecologia dos saberes, emancipação humana.

ABSTRACT

The ecology of knowledge refers to the recognition of the infinite diversity of knowledge and the need to value the same for performing actions truly emancipatory. The possibility of future social emancipation takes place only from emancipations present. And art not to be a hegemonic know, has an elemental role in building a new paradigm which overcomes the fatalistic ideology that immobilizes the contemporary subject. Thus, with the appreciation of art is possible to break the instrumental rationality present in the school environment, creating democratic spaces that enhance creativity and the development of the individual. In this perspective, the present work aims to develop a reflection on the spaces of autonomy and subjective expression in educational institutions today, with reference to the practice in Scene School Project, conducted with young teenage students of State Public Network in a city in Bahia.

Key Words: Art, education, ecology of knowledge, human emancipation.

Introdução

A realidade social e educacional contemporânea força-nos a rever posturas e desenvolver processos de aprendizagem inovadores. Reflexões que fundamentem iniciativas pedagógicas favoráveis a uma práxis orientada para o desenvolvimento da cidadania e participação ativas, que assim possam compreender a educação em seu sentido amplo, como uma prática formativa de sujeitos históricos.

Logo, propor uma educação emancipatória exige o claro reconhecimento dos seus objetivos, o conhecimento do seu processo histórico, e uma reflexão profunda sobre o campo da Educação. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão sobre os espaços de autonomia e expressão subjetiva nas instituições de ensino atuais, tendo como referência o *Projeto Escola em Cena*, realizado com jovens adolescentes estudantes da Rede Pública Estadual do município de Valença, localizado na região Baixo-Sul do Estado da Bahia.

O referido projeto foi uma iniciativa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XV, por intermédio da Pró-reitoria de Extensão – PROEX. Teve como objetivo possibilitar aos participantes o contato direto com a arte através do teatro, propondo a utilização da arte como possível estratégia pedagógica de emancipação e cidadania humanas. Para isto, enxergamos os alunos não apenas como meros espectadores, mas sim como atores, capazes de produzir sua própria arte e, a partir da mesma, desenvolver o pensamento crítico-reflexivo sobre o ambiente em que vivem.

Para o desenvolvimento do projeto e produção do presente trabalho utilizou-se como referencial teórico as reflexões de *Boaventura de Souza Santos* sobre educação e emancipação humanas em diálogo com os autores *Theodor Adorno* e *Jürgen Habermas* da escola de Frankfurt, além das contribuições de outros pensadores sobre a arte e educação. Considerando assim que a arte remete a um campo de estudo *transdisciplinar*, entendo transdisciplinaridade como uma postura perante o conhecimento, indo além das limitações epistemológicas e teóricas de um único conhecimento, possibilitando profundas interlocuções entre as ciências, artes, filosofia e demais saberes.

Partimos então do princípio que a arte enquanto expressão da vida associada ao processo de criação se transforma em uma possibilidade de exercer plenamente a nossa condição de ser-humano emancipado – na medida em que a arte favorece o desenvolvimento integral do indivíduo. Possibilitando assim, a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo seu raciocínio com criatividade e imaginação.

Aprofundado essa problemática, Adorno (1995) enxerga a emancipação como a possibilidade de resistência às formas de dominação vigente, que se manifesta sempre que

vislumbramos o exercício crítico. Assim, a arte teria uma dimensão reflexiva que possibilitaria o rompimento com a ideologia fatalista que imobiliza e castra o sujeito, o autor aproxima arte e crítica filosófica, reflexão e prática.

Nesse contexto, no que tange ao processo ensino-aprendizagem, Habermas (1993) sustenta que a prática educativa deveria ser compreendida no sentido mais abrangente possível, abrigando processos de formação social, cultural e científico, em todos os espaços onde acontecem, rompendo a lógica educacional tecnicista.

O autor nos convida a compreender a educação como prática formativa de sujeitos históricos, membros de um grupo social e, simultaneamente, cidadão ativo de um contexto político mais amplo. O autor não desconsidera a dimensão racional no processo educativo, porém, destaca a necessidade de se trabalhar não somente os termos do conhecimento técnico-científico, mas também a liberdade subjetiva, a autonomia ética, e a autorrealização. Dessa forma, o direito igual de participação na formação de uma vontade política e do processo formativo que, de forma privilegiada, se realiza através da apropriação de uma cultura que possui um grande potencial reflexivo.

No contexto atual, Boaventura de Sousa Santos propõe a reinvenção da emancipação social, ao entender que a emancipação não se dá através de teoria, metodologia, local e tempo únicos, mas a partir do que chamou de *Sociologia das Ausências e das Emergências*. O objetivo da Sociologia das Ausências e das Emergências é expandir o presente e contrair o futuro. A *Sociologia das Ausências* evidencia as alternativas disponíveis, já a *Sociologia das Emergências*, as alternativas possíveis (SANTOS, 2006).

A Sociologia das Ausências, ao dar visibilidade às experiências disponíveis, contrapõe-se aos cinco modos de produção de não-existências, a subdivisão de cinco ecologias: *de saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade*. Por sua vez, a Sociologia das Emergências evidencia uma nova forma de entender a mudança social.

A Educação para a Autonomia

Para Santos (1987) a palavra-chave que caracteriza a ciência moderna é *racionalidade* – constituída após a revolução científica do século XVI, e desenvolvida nos séculos seguintes, alcançando as ciências sociais no século XIX. A partir de então, pode-se falar de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e se defende, por vias de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico – e, portanto, irracional – potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas

humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).

A nova modalidade científica, sendo um modelo global, é também um modelo totalitário, na medida em que, hegemônica e estabelecida, conforme Thomas Kuhn, sobre os escombros dos paradigmas derrotados, nega o caráter racional a todas as outras formas de conhecimento não moldadas pelas suas regras metodológicas. Para a ciência moderna, conhecer significa quantificar. As qualidades intrínsecas do objeto são, por consequência, desqualificadas, o conceito de rigor científico deve ser entendido dessa forma.

Diante dessa realidade, talvez o maior desafio para a educação contemporânea seja o de compreender o processo educativo como a formação simultânea do indivíduo como ser singular e plural. Ou seja, um sujeito com sua identidade pessoal e projeto de vida próprios, membro de um grupo social e cultural único e que possui uma identidade própria. Ao mesmo tempo, é necessário entendê-lo como um cidadão, ou seja, membro de uma comunidade política, que necessita desenvolver sua identidade de classe, conhecer e reconhecer seus direitos sociais.

Assim, a partir de uma visão ampla do lugar e do papel das instituições educacionais na realidade contemporânea, a formação universitária moderna, quando atravessada por um reducionismo cientificista, pode produzir a tensão dialética necessária para a realização da autonomia. É a negação como momento produtivo e crítico da dialética que, estimula a problematização criativa e, com isso, possibilita a emancipação. Nesse processo, a arte destaca-se enquanto expressão da subjetividade, associada ao processo de criação e reflexão, nos orientamos por essa premissa na elaboração e realização do projeto aqui apresentado.

Defendemos então que o desenvolvimento do pensamento técnico-científico, aliada à reflexão crítica, pode contribuir para o acompanhamento de questões do mundo prático. A teoria social crítica proposta por Habermas (1993) guia-se pelo seu caráter eminentemente prático, portanto, é uma teoria prática, cujo propósito visa a identificar situações concretas de dominação ideológica nos processos de aprendizagem, oportunizando a autoconsciência pela reflexão, assim, o autor acredita em uma ciência social crítica, capaz de servir ao interesse emancipatório e não à manipulação.

A autonomia do educando em uma sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão.

Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência,

porém, que não se pode exigir ou obter responsabilidades éticas ou políticas pelos resultados de suas atividades.

Partimos da compreensão que uma educação democrática e emancipatória se dá através da participação de todos os sujeitos envolvidos nos diversos espaços que constituem o espaço educacional. Além de ser instrumento de construção da autonomia e democracia, é ao mesmo tempo, oportunidade de aprendizado para todos, na vida pessoal e social, criando assim uma cultura democrática. Por isso, iniciativas que facilitem ao máximo o acesso dos deferentes atores envolvidos no processo educativo à autonomia individual e à possibilidade de participação efetiva favorece o processo de construção democrática.

Nesse contexto, para Santos (2006) a *monocultura do saber* considera os outros saberes carentes de legitimidade por serem locais, e a *monocultura do tempo linear* declara o Outro atrasado. Assim, a ciência torna-se universal e seu saber legítimo, ao tempo em que o local é visto como limitado, monolítico, cristalizado, circunscrito, um não-saber, por não “ser útil” em outros contextos. Porém, o que a ciência tradicional hegemônica oculta é que a sua pretensa universalidade é local.

Arte, Subjetividade e Emancipação

Na obra *Dialética do Esclarecimento* Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma crítica ao conceito de esclarecimento, demonstrando o seu lado instrumental e ideológico. O mundo do esclarecimento torna-se desencantado, pois tudo pode ser medido, reproduzido e vendido. O homem moderno, através de representação da realidade, copia ou abstrai a realidade e transfere-a para imagens, isso significa medir e calcular, objetivar o real, de modo a torná-lo repetitivo e previsível.

A partir dessa reprodução, temos o *processo de massificação cultural* (ADORNO, 1995), que nos remete o conceito de *indústria cultural*, que castra a autonomia do indivíduo. O filósofo contrapõe os produtos da indústria cultural com o sentido de obra de arte autêntica e autônoma. A indústria cultural transforma a arte em comércio e lazer, a obra de arte, em todas as suas formas, perde todo o valor em meio a um universo de mercadorias padronizadas. O impacto dessa desvalorização é medido pelo fetichismo da mercadoria, onde o valor de troca prevalece sobre o valor de uso, ou seja, a qualidade se torna indiferente aos olhos de quem aprecia a arte.

Diferentemente do processo de massificação cultural, a arte autônoma possuiria um valor de verdade, pois se mostra muito distante da precária condição material humana e, ao mesmo tempo, se manifestava como protesto a ordem vigente. Quando a arte protesta negando o âmbito das relações sócio-econômicas, ela atrai para si uma “promessa de transformação”, que significa afirmar no contexto da obra uma possibilidade para o futuro.

Parmigiani (2013) vai afirmar que a arte tem papel relevante na vida do ser humano, pois a mesma permite que ele desenvolva um olhar capaz de notar as variações que o cerca, percebendo a si mesmo e ao outro com um olhar mais abrangente capaz de transformar suas relações. A arte torna-se uma ferramenta de libertação, porque permite aos sujeitos desenvolverem a criticidade saindo da alienação da sociedade em que vive, processo que percebemos durante a realização dos encontros.

Segundo Adorno (1995) existem dois elementos presentes na prática educativa: *adaptação e resistência*. O primeiro elemento vem no sentido de preparar a pessoa para se adaptar às necessidades da sociedade, o segundo de manter a sua individualidade. A dimensão da resistência torna-se mais relevante no processo educativo, pois, o sujeito já é socialmente orientado a se adaptar-se ao mundo que, ideologicamente, domina o sujeito individual, sem que a escola seja necessária para a adaptação desse sujeito. Nesse sentido, a educação deveria conduzir o sujeito para resistir às formas de assujeitamento.

(...) aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 151)

O autor nos convida a refletir que o pensamento técnico-racionalista, privilegiado no processo educativo moderno, apresenta uma realidade dada *a priori*, o que naturaliza o processo histórico e a prática pedagógica, a práxis educativa torna-se um treino técnico, que se adapta e se molda a um mundo artificial. Por conseguinte, a realidade exposta e imposta no processo educativo não poderia ser re-interpretada, modificada ou reivindicada.

Interpretamos que a educação deva superar a ideologia fatalista que tenta convencer o alunado da validade de conhecimentos potencialmente distantes de sua realidade histórica e subjetiva. Assim, a educação pode servir enquanto instrumento ideal da emancipação humana, a partir da qual a liberdade humana se torne genuína, isto é, na vida real.

Projeto Escola em Cena

Para a Arte ser usada como instrumento pedagógico na educação, é necessário o desenvolvimento de esquemas perceptivos que começam com a familiarização da mesma. O interesse depende da capacidade de compreensão, a distância que a maioria do povo brasileiro

mantém das formas de arte, principalmente daquelas ditas eruditas, é gerada pela falta de referências adequadas, que permitam aprender as linguagens artísticas como significativas.

A capacidade de compreender a arte não se deve a um dom nato ou algo assim, deve-se, sim, a certas formas de perceber, de pensar e mesmo de sentir que dependem da vivência, da experiência de contato com as obras de arte. Em outros termos, a capacidade de aprender as linguagens artísticas – o que podemos chamar de competência artística – depende da posse de esquemas de percepção, pensamento e apreciação que são gerados pela familiarização.

Conforme Barbosa (2005), não é possível uma educação intelectual, formal ou informal de elite ou popular, sem Arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual e do conhecimento *presentacional* que caracterizam a Arte. Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, é necessário desenvolver a capacidade criadora a fim de modificar esta ou aquela realidade.

Acreditamos então que a escola pode ser a instituição pública principal em tornar o acesso à Arte possível para todos os estudantes em nossa sociedade. Isso não só é desejável, mas essencialmente necessário, porque a fruição das artes é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma sociedade.

Nenhuma forma de Arte existe no vácuo, parte do significado de seu contexto. E a estética, esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto, assim como a relação entre Arte e conhecimento.

(...) o desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental para a capacidade crítica de desenvolver através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: ver, descreve: observar analisar dar significado a obra, interpretar". (Barbosa 2005, p. 43).

Sem o conhecimento da Arte e o seu papel histórico, político e social, não é possível à consciência de uma identidade social. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação ético e estético de todas as culturas, proporcionando uma aproximação multicultural de todos os códigos de diferentes grupos e raças. O que temos na verdade é um apartheid cultural cada vez mais pulsante no meio escolar, de onde deveria primar a ética e os bons valores morais.

Considerando esses pressupostos, foi pensado e elaborado em equipe o *Projeto Escola em Cena* no primeiro semestre de 2013. Foram convidados a participar do projeto estudantes matriculados na rede de ensino pública do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde – CEEPS, localizado no município de Valença – Bahia. Sendo inscritos um total de 34 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 15 a 17 anos.

Os participantes em sua maioria eram de famílias de baixo poder aquisitivo, moradores de zonas distantes do centro da cidade, com realidades muitas vezes distantes das apresentadas em

sala-de-aula, e que não tiveram a oportunidade de vivenciar ou ter esse contato direto com a arte teatral.

Durante o primeiro encontro, os participantes estavam inseguros e distantes em sua maioria, trazendo uma noção técnico-reprodutiva de aula, em que não há possibilidade de expressão, e impera a relação de poder entre professor-aluno. Em um dos depoimentos um participante relatou: “*achei que seria algo chato, onde o professor ficaria apenas falando na frente enquanto a gente escutava*”. Outros afirmavam que um dos fatores de ter se inscrito nas oficinas foi para “*perder a timidez*”.

Considerando tais construções de sentido, foi iniciada a aula – e como maneira de sensibilização, na tentativa de quebrar a ideia que eles carregavam do que seriam as aulas de teatro – utilizou-se jogos teatrais como forma de integrar o grupo, permitindo que eles se conhecessem e (re)conhecessem. Assim, aos poucos, foram se acostumando com a presença do colega. Fizemos em seguida jogos de improviso, onde nesse momento formaram-se duplas e trios e, o retorno dado, por se tratar do primeiro encontro, foi bastante positivo.

Na avaliação diária, que aconteceu ao final de cada aula, os participantes se mostraram bastante entusiasmados, relatando ter sido uma experiência que os possibilitou vivenciar algo diferente, alguns ainda disseram que conseguiram “*se desinibir no primeiro encontro*”, algo que geralmente não acontece.

No segundo encontro, passou-se a explorar alguns aspectos técnicos do teatro sem perder de vista a questão da convivência e discussão sobre outras questões relacionadas ao cotidiano dos mesmos. Sempre iniciamos a aula com exercícios corporais e vocais, pois é o momento de aquecer o corpo e voz para os exercícios posteriores. Em seguida iniciavam-se os jogos teatrais, pois, além auxiliarem na união do grupo, trabalha valores como companheirismo, ajuda mútua, responsabilidade, entre outros para desenvolverem e refletirem a noção de lugar, identidade, pertencimento e consciência de grupo.

Seguindo com a aula, com a utilização de canções e músicas trabalhadas no aquecimento vocal, foi solicitado dos mesmos que, como ponto de partida, criassem cenas do cotidiano, tais exercícios de improviso tem por objetivo desenvolver a capacidade criativa e crítica dos mesmos, bem como conhecer suas potencialidades e versatilidade enquanto atores, ainda que iniciantes.

Nesse processo de criação e aproximação com o cotidiano Brook (2002) sugere que as artes, de maneira geral, representam a manifestação que os ditadores mais temem e vigiam, isso porque a mesma tem o poder de tornar àqueles que o praticam, pessoas reflexivas. Sendo também um instrumento de denúncia e crítica de determinada realidade social, portanto acredita-se que tais manifestações são fortes instrumentos de conscientização, despertando a criticidade e criatividade dos envolvidos.

É essa dimensão crítica e criativa da arte que procuramos desenvolver ao longo dos encontros, pois, em sua propriedade reflexiva a arte resiste à falsa universalidade da integração, e seu valor de produção de sentidos se mostra preservado, além de sua seriedade designar um aspecto de denúncia. No terceiro encontro, foi realizada uma aula conjunta com as duas turmas do projeto, o objetivo da mesma era possibilitar um momento de socialização entre os adolescentes de ambas, bem como trabalhar questões técnicas de corpo e voz.

No quarto encontro, seguindo a linha dos anteriores, trabalhamos os mesmos exercícios. O diferencial foi o contato deles com o texto, onde cada um recebeu o mesmo poema e em cima do mesmo iria criar uma situação (cena). O objetivo além de trabalhar o improviso, era permitir que eles percebessem que o mesmo texto pode ter várias interpretações, vários olhares, e que não há certo ou errado, apenas o diferente. No final da aula solicitamos que cada um trouxesse para o próximo encontro um poema, que poderia ser de sua autoria ou de outra pessoa.

No quinto encontro, foi aberta uma apresentação dos poemas, alguns trouxeram de sua autoria e outros não, o objetivo era que eles construíssem um espetáculo, não somente com textos dados, mas que possam criar de forma a demonstrar seu cotidiano, seus sentimentos e também suas angústias. Com essa articulação crítica, podemos abrir um amplo horizonte de possibilidades e um ambiente de reflexão e ação comunicativa, os alunos puderam se colocar em atitude de suspeita crítica em relação ao próprio cotidiano, sua formação e as estruturas que lhe dão apoio.

O questionamento das estruturas sociais é o primeiro passo para dissipar as noções rígidas e ideológicas presentes no ambiente educacional. É possível refletirmos nesse ponto que a instituição educacional representa um paradoxo, pois, simultaneamente reproduz as estruturas existentes e a domesticação, mas também pode ameaçar a ordem estabelecida e possibilita a libertação.

No último encontro, foi escolhida uma pequena peça teatral, para trabalhar leitura dramática, onde nesse momento não se preocupariam com o corpo do personagem, mas sim com a voz, além de ser um momento de conhecer e compartilhar o texto. Após a leitura, foi feito um exercício, onde divididos em dupla eles fizeram a cena do texto, sem muita elaboração, pois, cada um faria o personagem da maneira que interpretou e acreditou, desenvolvendo assim a autonomia e a liberdade de escolha dos participantes. Como fechamento, foi realizada uma roda de conversa, onde todos os participantes puderam compartilhar seus sentimentos e experiências vividos, sendo comunicado a continuidade do projeto no semestre seguinte.

Nessa perspectiva, foram conduzidos os encontros a partir da compreensão de que desenvolver a arte e a competência artística é função e responsabilidade da escola e do educador. Não se pode ignorar o potencial criativo e imaginativo da criança que termina esvaecendo pelos tortuosos caminhos de uma educação voltada para os bancos disciplinados.

Foi possível observar o diferencial de aprender a partir da arte, compreendendo-a dentro do contexto que foi produzida, pois ela já é em si mesma o testemunho da história, o objeto do passado no presente podendo se ter experiências diretas com a fonte de informação.

Ecologia dos Saberes

Historicamente as primeiras universidades originárias do modelo contemporâneo foram implantadas na Europa, no final da idade média, coligando projetos ligados às monarquias e ao clero. Voltadas para ensino, pesquisa e produção de saber, os interesses das universidades estiveram profundamente ligados aos jogos de poder social, seja à Igreja ou à razão, conforme concebe Kant, à cultura, segundo definições de Humboldt, e, atualmente, ao mercado (Bellei, 2006).

A partir dos anos 60 e adotando-se como marco as revoltas estudantis de maio de 1968 em Paris, as perspectivas kantianas da razão e humboltianas da cultura têm sido rapidamente substituídas por preceitos basilares à eficácia de mercado (BELLEI, 2006). Neste sentido, as humanidades perdem verbas e espaço em detrimento dos saberes das ciências exatas, nomeadamente as engenharias e as novas tecnologias. O saber científico supostamente objetivo e neutro subsidia a formação de técnicos mais voltados ao aumento da eficiência e da eficácia, segundo padrões de medidas da produtividade capitalista, e cada vez menos, aptos à reflexão crítica destes próprios padrões.

O avanço dos valores de mercado, acirrados especialmente nas últimas décadas com a consolidação da globalização neoliberal, tem penetrado diversos espaços da vida social e não é diferente na Universidade:

(...) se invertem hierarquias de forma a privilegiar administradores mais do que docentes e pesquisadores; enfatiza-se a percepção do aluno como consumidor e do professor (devidamente rebatizado como “servidor”) como vendedor de pacotes prontos para entrega; e, por fim, institui-se a redução drástica do que se conhecia anteriormente como educação, ou seja, a formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício das práticas sociais responsáveis, a formas rápidas e “produtivas” de adestramento. (Bellei, 2006: p.57, aspas no original)

Com efeito, neste ambiente resta pouco espaço para saberes e conhecimentos não científicos, dotados de outras temporalidades e cujos padrões de medições diferem daqueles usualmente aceitos pela racionalidade cognitivo-instrumental, ligada diretamente ao princípio de mercado para o qual individualismo e concorrência são centrais (SANTOS, 2005).

Boaventura de Souza Santos (2002) inspirado em Leibniz, apresenta o conceito de *razão indolente*. Um saber indiferente a tudo aquilo que não lhe convém, que descarta a multiplicidade de experiências disponíveis e possíveis. Invisibilizando todos outros saberes que ameacem a manutenção do seu status quo. Nesse contexto, os movimentos sociais são invisibilizados pela

razão indolente por buscarem a emancipação social, e por serem vistos como ameaças de transformação do *status quo*.

A razão indolente subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemónico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu (Santos, 2006, p. 124).

Este modelo de produção e transmissão de conhecimento está fundamentado sob os moldes da “educação bancária”, criticada por Paulo Freire, na qual o educando é considerado esvaziado de conteúdo e o educador, o responsável pelo seu preenchimento (FREIRE, 2006). A educação bancária é a pedagogia ideal para a lógica quantitativa que caracteriza a “universidade da excelência” (BELLEI, 2006, p.58), na qual áreas como humanidades, literatura, filosofia e artes perdem espaço por desrespeitar “a exigência básica determinada pela ‘excelência’”, ou seja, a exigência de proteger o poder burocrático e o gerenciamento contábil”, devendo, “no limite, ser excluídas” (ibidem: 59, aspas no original).

É desta maneira que a Universidade construiu ou colaborou para aquilo que Boaventura Santos designa por “monocultura do saber”. Para o autor, esta é uma das formas mais poderosas de produção da não-existência, isto é, tudo aquilo que está fora dos critérios de verdade da ciência moderna, é desqualificado, desprezado e invisibilizado de modo irreversível (SANTOS, 2006b). Santos(2006) apontou, sobretudo, a ciência moderna como grande instrumento epistemicida da modernidade, quando esta deliberadamente arrasa, marginaliza ou descredibiliza todos os conhecimentos não científicos que lhe são alternativos.

A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006: p.154).

As cinco ecologias são formas de “agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (SANTOS, 2006, p. 105). Uma grande inspiração de Santos (2006) ao propor a Sociologia das Emergências é o conceito de *Ainda-não* de Ernst Bloch. O *Ainda-não* é o que existe como tendência, é por um lado capacidade (potência) e por outro possibilidade (potencialidade).

Há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece. Nesse sentido, cuidar do presente é imperativo porque existe a incerteza de que a esperança irá se concretizar. Dessa maneira, é a aposta em emancipações sociais futuras, mas que se realizam a partir de emancipações presentes.

A Sociologia das Emergências evidencia uma nova forma de entender a mudança social, mais como um fato que se vai condensando no decorrer da vida cotidiana do que como uma ruptura total com o passado. A arte no espaço acadêmico e escolar é invisibilizada pela *razão indolente* por desenvolverem a criatividade e possibilitarem a emancipação social, ou seja, são possíveis apostas de transformação do status quo. Assim, é pertinente realizar uma Sociologia das Ausências e das Emergências na arte.

Na mudança paradigmática proposta por Santos está contemplada uma ecologia de saberes com base no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. É nesse paradigma que se situa a arte como novo saber e possibilidade de emancipação.

Considerações Finais

Na medida em que assumimos uma proposta emancipatória, a visão de emancipação humana acima exposta serviu de base para as práticas desenvolvidas. Para isto, superamos a compreensão da emancipação humana como uma utopia ou simples idéia reguladora, passando a enxergar, como uma possibilidade. De fato, a realização de um projeto de educação que produza a autonomia capaz de levar educadores e educandos a lutar pela emancipação é uma tarefa difícil a ser desempenhada, um verdadeiro desafio, porém, podemos notar com a realização deste projeto que é uma prática possível e necessária.

Destaca-se então a relevância do papel da subjetividade e da atividade consciente em direção a construção do ser-humano como ser “naturalmente” sócio-histórico. Ao criar, o indivíduo torna-se mais seguro dos seus potenciais e consciente dos seus limites; torna-se mais autêntico e livre para fazer suas escolhas. Desse modo, para se redesenhar uma outra concepção de universidade menos conectada aos desígnios de mercado e mais voltada para a emancipação social dos cidadãos, é necessário trazer a ecologia de saberes para dentro das universidades e escolas. Isto significa reinstrumentalizar a prática educacional, ou seja, apreender novas maneiras de construção de conhecimento, menos pautadas pelas medidas padronizadas pela racionalidade cognitivo-instrumental.

Assim, a educação crítica só pode realizar-se como reconstrução crítica da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua composição e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições e, por essa via, apreendendo nela as possibilidades alternativas transformadoras da subjetividade.

Somente uma educação capaz de elucidar o significado das práticas sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais, pode levar o sujeito a questionar as práticas instituídas. Tais práticas precisam ser *desnaturalizadas*, tanto por educadores quanto pelos educandos, para que desse modo possam emergir novas subjetividades, comprometidas com as transformações que se fazem necessárias e urgentes, como condição fundamental para a superação da cidadania produtiva e conquista da emancipação humana.

Para que possamos desenvolver uma nova perspectiva de formação e educação, a escola juntamente com os atores envolvidos precisa compreender que a Educação Artística, nos bancos escolares, não pode ser interpretada como Arte. É importante que se entenda que Arte vai além de desenhos e reproduções em sala de aula, a Arte é o cinema, o teatro, a música, a dança, o jogo, a pintura, a escultura, o desenho, a gravura, a instalação e muito mais. O jovem não se desenvolve completamente como sujeitos só recebendo informações sobre Arte, eles precisam *fazer* Arte, não necessariamente para ser um artista, e sim para a partir dela despertar outras potencialidades, conhecendo o outro e a si mesmo e desenvolver sua cidadania.

Referências

ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Ana M. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2005.

BELLEI, Sérgio. Universidade, Mercado e Crise do Pensamento. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (org.). *Universidade e Compromisso Social*. Coleção Educação Superior em Debate. Brasília, 2006.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HABERMAS, J. *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid: Cátedra, 1987.

_____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

_____. *A Idéia da Universidade: processos de aprendizagem*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento*: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

PARMIGIANI, Joanice. *A arte como possível caminho para re-humanizar o ser*. Disponível em: <http://www.educadoressociais.com.br/artigos/a_arte_como_possivel.pdf>. Acesso em: 14 maio, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: História e ideias, 1987.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

Nota sobre autores:

ⁱ Pós-Graduada em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Ciências Humanas - DCH/Campus I). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Gestão e Docência de Processos Educativos pelo Departamento de Educação do Campus XV da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2013). Atualmente é membro da Gerência de Apoio à Cultura e às Ciências - GAAC, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão PROEX-UNEB. Idealizadora do Projeto de Extensão Pôr do Sol Unebiano (2011) e do Projeto Escola em Cena; Atuou como Agente de Comunicação, projeto vinculado à Assessoria de Comunicação - ASCOM/UNEB; Possui experiência em organização e promoção de eventos científicos e culturais; Elaboração de projetos; Comunicação Social; Extensão Universitária; Movimento e representação estudantil, entre outros.

ⁱⁱ Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB - Especialista em Saúde Mental pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

ⁱⁱⁱ Graduação em andamento em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.