



**A COMPLEXIDADE DO ATO DE APRENDER A TRANSVER
(PEGAR A VISÃO) DA PÔTENCIA DA IMAGEM NO
COLETIVO CRIATIVO, SOB A ÉGIDE DOS OLHARES
POLIPERSPECTIVADOS:**

Da Monovisão à Polivisão (Poliperspectivação)

Faieldon Forge Amorim Góes



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM
DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

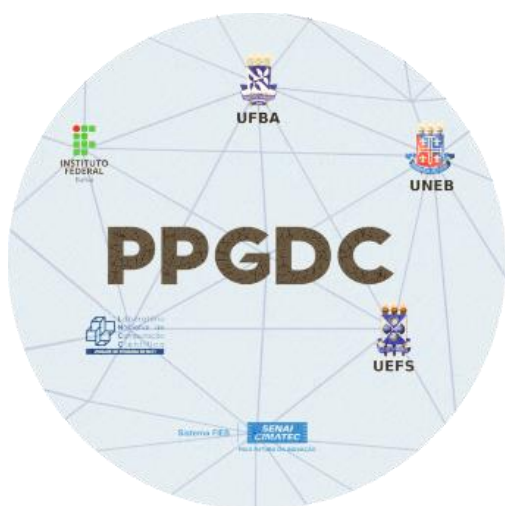
JAILDON JORGE AMORIM GÓES

**A COMPLEXIDADE DO ATO DE APRENDER A TRANSVER (PEGAR
A VISÃO) DA PÔTENCIA DA IMAGEM NO COLETIVO CRIATIVO,
SOB A ÉGIDE DOS OLHARES POLIPERSPECTIVADOS: DA
MONOVISÃO À POLIVISÃO (POLIPERSPECTIVAÇÃO)**

**Salvador
2022**

JAILDON JORGE AMORIM GÓES

**A COMPLEXIDADE DO ATO DE APRENDER A TRANSVER
(PEGAR A VISÃO) DA PÔTENCIA DA IMAGEM NO
COLETIVO CRIATIVO, SOB A ÉGIDE DOS OLHARES
POLIPERSPECTIVADOS: DA MONOVISÃO À POLIVISÃO
(POLIPERSPECTIVAÇÃO)**



Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, como requisito ao Exame de Qualificação.

Áreas de Concentração: Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento

Linha 1 – Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação

Orientador(a): Prof. Dr. Joaquim Antônio Rodrigues Viana Neto

Coorientador(a): Prof. Dr. Augusto Dante Galeffi

**Salvador
2022**

Góes, Jaidon Jorge Amorim.

A complexidade do ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados : da monovisão à polivisão (poliperspectivação) / Jaidon Jorge Amorim Góes. - 2022.

397 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Antônio Rodrigues Viana Neto.

Coorientador: Prof. Dr. Augusto Dante Galeffi.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2022.

1. Arte e educação. 2. Processo de ensino-aprendizagem. 3. Artes visuais. 4. Imagem. 5. Construção do conhecimento. 6. Difusão do conhecimento. 7. Aprendizagem colaborativa. 8. Criatividade. I. Viana Neto, Joaquim Antônio Rodrigues. II. Galeffi, Augusto Dante. III. Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento. IV. Título.

JAILDON JORGE AMORIM GÓES

A COMPLEXIDADE DO ATO DE APRENDER A TRANSVER (PEGAR A VISÃO) DA PÔTENCIA DA IMAGEM NO COLETIVO CRIATIVO, SOB A ÉGIDE DOS OLHARES POLIPERSPECTIVADOS: DA MONOVISÃO À POLIVISÃO (POLIPERSPECTIVAÇÃO)

Texto parcial da tese, como requisito para exame de defesa da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), da Universidade Federal da Bahia e instituições associadas.

Salvador, 22 de agosto de 2022.



Prof. Dr. Joaquim Antônio Rodrigues Viana Neto (Orientador)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof. Dr. Augusto Dante Galeffi (Avaliador Interno)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof. Dr. Hugo Saba Pereira Cardoso (Avaliador Interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Prof. Dr. Antônio Wilson Silva de Souza (Avaliador Externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)



Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (Avaliador Externo)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Dedicado à Deus(a), aos Espíritos, à Natureza, à Vida, à Arte, à Poesia, à Estética e à Criatividade.

Dedicado a todos(as) que cruzaram o meu caminho, nesta jornada com o doutoramento e que contribuíram direta e indiretamente com esta pesquisa/tese.

Dedicado a todos os dados, informações, conhecimentos e saberes, possibilitadores da criação, construção, difusão e transformação da cultura do conhecimento.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus(a), aos Espíritos, a Natureza, Vida, Arte, Poesia, Estética e a Criatividade.

Agradeço a todos, todas e todes que contribuíram direta e indiretamente com esta pesquisa/tese, não citarei nomes para não ser injusto, desde os familiares, parentes e amigos(as), até os professores(as), orientadores, banca examinadora, secretaria, funcionários, etc.

Agradeço as instituições envolvidas, em nome do programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC).

Agradeço aos dados, as informações, aos conhecimentos e aos saberes próprios e apropriados, que foram possibilitadores da criação, construção, difusão e transformação da cultura do conhecimento (imagético), ao longo do desenvolvimento da minha história de vida e da formação da minha existencialidade.

TECENDO A MANHÃ

João Cabral de Melo Neto

1

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

2

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(In Educação pelas Pedras, 1996/1994)

GÓES, Jaidon Jorge Amorim. A complexidade do aprender a transver (pegar a visão) a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados: Da monovisão à polivisão (poliperspectivação). Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), Universidade Federal da Bahia e instituições associadas, Salvador, p. 397, 2022.



Esta pesquisa visa compreender como os sujeitos aprendentes desta investigação desenvolvem uma proposta arte/educativa (artes visuais) na perspectiva da complexidade, no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a partir da criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos). O trabalho justifica-se pela necessidade de modelização/modelagem de uma proposta de ensino/aprendizagem em arte/educação (artes visuais) que acolha a complexidade e a diversidade da realidade, oportunizando aos sujeitos da pesquisa ‘criar juntos com’ uma abordagem mais interativa, participativa, colaborativa e inclusiva, condizente com as transformações do contexto contemporâneo da era telemática e das imagens e aprendessem a lidar com os regimes imagéticos e as suas engrenagens políticas opressoras, desumanizadoras, invisibilizadoras e impedidoras do desenvolvimento das suas potencialidades. Enquanto problema principal da pesquisa, observamos no meio de uma policrise multifacetária, a ausência de uma proposta arte/educativa (artes visuais) fundamentada no contexto da teoria da complexidade, em uma perspectiva coletiva, polilógica e transdisciplinar, que de fato, problematizasse a criação, construção, difusão e cultura dos conhecimentos imagéticos para contestar os regimes imagéticos, promotores do falseamento e da manipulação das informações, da fragmentação e do esvaziamento dos conhecimentos e da privação e da negação dos saberes. No campo metodológico, a pesquisa de abordagem quali/quantitativa, é de natureza polilógica; tem como base epistêmica, a teoria da complexidade e como base metodológica para dar conta do dinamismo do tema, a bricolagem, incluindo a pesquisa bibliográfica, sistêmica, participativa e colaborativa (cocriativa). Os resultados demonstram que o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados é um sistema complexo auto-(eco)-organizado porque é aberto, dinâmico, flexível, não-linear, emergente, interativo, participativo e colaborativo. Entretanto, pode-se concluir que este sistema arte/educativo (artes visuais) é libertador, emancipador e transformador porque oportuniza aos sujeitos aprendentes a contestação das opressões e da tirania dos regimes imagéticos, na busca pela compreensão de como podemos sentir, corporificar e pensar a potência da imagem na vivência coletiva, a partir da pluralização da visão e dos olhares, promotora do respeito à diversidade, inclusão e da transformação pessoal, sociocultural local e global e ambiental. Na primeira parte da tese, apresentamos o Complexus das Urdiduras da Tese, com o 1º Capítulo, denominado de ‘Complexus Introdutório’, especificando o arcabouço das informações que organizam e estruturam a pesquisa. A segunda parte, onde se inicia o Complexus das Tecituras da Tese, apresentamos o 2º Capítulo, intitulado ‘Complexus Teórico’, contendo os conceitos, expressões e teorias que fundamentam a análise bibliográfica sistemática da pesquisa/tese; o 3º Capítulo, denominado ‘Complexus Participativo’, analisamos o contexto das experiências participativas (pesquisa participante e/ou investigação participativa), a partir da práxis das abordagens arte/educativas (artes visuais) no ato de aprender a ver a potência da imagem, pelo intermédio dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados; o 4º Capítulo, designado como ‘Complexus Auto-Organizado’, buscamos identificar a complexidade do ato de aprender a ver (pegar a visão) da potência da imagem pelo intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, na forma como os sujeitos aprendentes criam, constroem e difundem conhecimentos e saberes imagéticos, enquanto sistema complexo relacionado a auto-organização e o 5º Capítulo, nomeado como ‘Complexus Colaborativo’, visamos apresentar a modelização/modelagem colaborativa da ideia de uma práxis arte/educativas (artes visuais) libertadora, emancipadora e transformadora, a partir das experiências com o ato de aprender a ver (pegar a visão) da potência da imagem por intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados. A terceira parte, o Complexus do Acabamento da Tese, apresentamos ‘Complexus Conclusivo’, a partir do levantamento das principais conclusões nos capítulos da tese, e as considerações finais, aqui foram denominadas de ‘considerações inconclusas’, que acontece nesta perspectiva por conta dos fluxos, aberturas e modelagens que a teoria da complexidade proporcionou para esta investigação, além das referências utilizadas, apêndices e anexos da pesquisa/tese.

PALAVRAS-CHAVE: Arte e Educação. Processo de Ensino-Aprendizagem. Artes Visuais. Imagem. Construção do Conhecimento. Difusão do Conhecimento. Aprendizagem Colaborativa. Criatividade.

GÓES, Jaidon Jorge Amorim. The complexity of learning to see (catch the vision) the power of the image in the creative collective, under the aegis of polyperspectival looks: From monovision to polyvision (polyperspectivation). Thesis is PHD from Graduate Program in Knowledge Dissemination (PPGDC), Federal University of Bahia and associated institutions. Salvador, p. 397, 2022.



This research aims to understand how the learning subjects of this investigation develop an art/educational proposal (visual arts) from the perspective of complexity, in the act of learning to see the power of the image in the creative collective, under the aegis of poly-perspectival looks, from the creation, construction and dissemination of the culture of (imagic) knowledge and know-how. The work is justified by the need to model/shape a teaching/learning proposal in art/education (visual arts) that welcomes the complexity and diversity of reality, giving the research subjects the opportunity to 'create together with' a more interactive, participatory, collaborative and inclusive approach, consistent with the transformations of the contemporary context of the telematic and image era and learn to deal with the image regimes and their oppressive, dehumanizing, invisibilizing political gears that impede the development of their potentialities. As the main problem of the research, we observed in the midst of a multifaceted polycrisis, the absence of an art/educational proposal (visual arts) based on the context of complexity theory, in a collective, poly-logical and transdisciplinary perspective, which in fact, would problematize the creation, construction, dissemination and culture of imagic knowledge to contest the imagic regimes, promoters of the distortion and manipulation of information, fragmentation and emptying of knowledge and the deprivation and denial of knowledge. In the methodological field, the research of quali/quantitative approach, is of a poly-logical nature; it has as its epistemic basis, the complexity theory and as methodological basis to account for the dynamism of the theme, the bricolage, including bibliographic, systemic, participatory and collaborative (co-creative) research. The results show that the act of learning to see the power of the image in the creative collective, under the aegis of poly-perspectival gazes is a complex self-(eco)-organized system because it is open, dynamic, flexible, non-linear, emergent, interactive, participatory and collaborative. However, it can be concluded that this art/educational system (visual arts) is liberating, emancipating and transforming because it gives the opportunity to the learning subjects to contest the oppressions and the tyranny of the imagic regimes, in the search for the understanding of how we can feel, embody and think the power of the image in the collective experience, from the pluralization of the vision and the looks, promoter of the respect to the diversity, inclusion and personal, local and global socio-cultural and environmental transformation. In the first part of the thesis, we present the Complexus of the Thesis Warps, with the first chapter, called 'Introductory Complexus', specifying the framework of information that organizes and structures the research. The second part, where the Complexus of the Weavings of the Thesis begins, presents the 2nd Chapter, entitled 'Theoretical Complexus', containing the concepts, expressions and theories that underpin the systematic bibliographic analysis of the research/thesis; The 3rd chapter, entitled 'Participatory Complexus', analyses the context of participatory experiences (participatory research and/or participatory investigation), from the praxis of art/educational approaches (visual arts) in the act of learning to see the power of the image, by means of creative collectives under the aegis of polyperspective looks; the 4th chapter, named 'Self-Organized Complexus', seeks to identify the complexity of the act of learning to see (catch the vision) of the image's potency through the creative collective, under the aegis of polyperspective gazes, in the way the learning subjects create, build and spread imagic knowledge and know-how, as a complex system related to self-organization and the 5th chapter, named 'Collaborative Complexus', aims to present the collaborative modelling of the idea of a liberating, emancipating and transformative art/educational praxis (visual arts), from the experiences with the act of learning to see (catch the vision) of the image's potency through the creative collective, under the aegis of the polyperspectivated looks. The third part, the Complexus of Finishing the Thesis, presents the 'Concluding Complexus', from the survey of the main conclusions in the chapters of the thesis, and the final considerations, here called 'inconclusive considerations', which happens in this perspective because of the flows, openings and modeling that the complexity theory provided for this investigation, as well as the references used, appendices and annexes of the research/thesis.

KEYWORDS: Art and Education. Teaching-Learning Process. Visual Arts. Image. Construction of Knowledge. Dissemination of Knowledge. Collaborative Learning. Creativity.

GÓES, Jaidon Jorge Amorim.: La complejidad de aprender a ver (atrapar la visión) el poder de la imagen en el colectivo creativo, bajo la égida de las miradas poliperspectivas: De la monovisión a la polivisión (poliperspectivación). La tesis es doctora por Programa de Posgrado en Difusión del Conocimiento (PPGDC), Universidad Federal de Bahía e instituciones asociadas. Salvador: p. 397, 2022.



Esta investigación pretende comprender cómo los sujetos de aprendizaje de esta investigación desarrollan una propuesta artístico-educativa (artes visuales) desde la perspectiva de la complejidad, en el acto de aprender a ver el poder de la imagen en el colectivo creativo, bajo la égida de las miradas poliperspectivas, a partir de la creación, construcción y difusión de la cultura del saber y del conocimiento (imaginario). El trabajo se justifica por la necesidad de modelar/conformar una propuesta de enseñanza/aprendizaje en arte/educación (artes visuales) que acoja la complejidad y diversidad de la realidad, dando a los sujetos de la investigación la oportunidad de "crear junto con" un enfoque más interactivo, participativo, colaborativo e inclusivo, coherente con las transformaciones del contexto contemporáneo de la era telemática y de la imagen y aprender a lidiar con los regímenes de la imagen y sus engranajes políticos opresivos, deshumanizantes e invisibilizadores que impiden el desarrollo de sus potencialidades. Como problema principal de la investigación, observamos en medio de una policrisis multifacética, la ausencia de una propuesta artística/educativa (artes visuales) basada en el contexto de la teoría de la complejidad, en una perspectiva colectiva, polilógica y transdisciplinaria, que de hecho, problematice la creación, construcción, difusión y cultura del conocimiento imaginario para impugnar los regímenes imagéticos, promotores de la distorsión y manipulación de la información, la fragmentación y vaciamiento del conocimiento y la privación y negación del saber. En el ámbito metodológico, la investigación de enfoque cuali/cuantitativo, es de naturaleza polilógica; tiene como base epistémica, la teoría de la complejidad y como base metodológica para dar cuenta del dinamismo del tema, el bricolaje, incluyendo la investigación bibliográfica, sistémica, participativa y colaborativa (co-creativa). Los resultados muestran que el acto de aprender a ver el poder de la imagen en el colectivo creativo, bajo la égida de las miradas poliperspectivas, es un sistema complejo auto(eco)organizado porque es abierto, dinámico, flexible, no lineal, emergente, interactivo, participativo y colaborativo. Sin embargo, se puede concluir que este sistema artístico/educativo (artes visuales) es liberador, emancipador y transformador porque da la oportunidad a los sujetos de aprendizaje de impugnar las opresiones y la tiranía de los regímenes de la imagen, en la búsqueda de la comprensión de cómo podemos sentir, encarnar y pensar el poder de la imagen en la experiencia colectiva, desde la pluralización de la visión y las miradas, promotor del respeto a la diversidad, la inclusión y la transformación sociocultural y ambiental personal, local y global. En la primera parte de la tesis, presentamos el Complexus de las Urdimbres de la Tesis, con el primer capítulo, llamado 'Complexus Introductorio', especificando el marco de información que organiza y estructura la investigación. La segunda parte, donde comienza el Complejo de los Tejidos de la Tesis, presenta el 2º Capítulo, titulado "Complejo Teórico", que contiene los conceptos, expresiones y teorías que sustentan el análisis bibliográfico sistemático de la investigación/tesis; En el 3er capítulo, titulado "Complejo participativo", analizamos el contexto de las experiencias participativas (investigación participativa y/o investigación participativa), desde la praxis de los enfoques artísticos/educativos (artes visuales) en el acto de aprender a ver el poder de la imagen, a través de colectivos creativos bajo la égida de miradas poliperspectivas; el 4º capítulo, denominado "Complexus autoorganizado", busca identificar la complejidad del acto de aprender a ver (atrapar la visión) de la potencia de la imagen a través del colectivo creativo, bajo la égida de las miradas poliperspectivas, en la forma en que los sujetos que aprenden crean, construyen y difunden el conocimiento y el saber imaginario, como un sistema complejo relacionado con la autoorganización y el 5º capítulo, denominado "Collaborative Complexus", pretende presentar la modelización colaborativa de la idea de una praxis artística/educativa liberadora, emancipadora y transformadora (artes visuales), a partir de las experiencias con el acto de aprender a ver (atrapar la visión) de la potencia de la imagen a través del colectivo creativo, bajo la égida de las miradas poliperspectivas. La tercera parte, el Complejo de Finalización de la Tesis, presenta el Complejo Conclusivo, a partir del relevamiento de las principales conclusiones en los capítulos de la tesis, y las consideraciones finales, aquí denominadas "consideraciones inconclusas", que se dan en esta perspectiva por los flujos, aperturas y modelizaciones que la teoría de la complejidad proporcionó para esta investigación, así como las referencias utilizadas, apéndices y anexos de la investigación/tesis.

PALABRAS CLAVE: Arte y educación. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Artes visuales. Imagen. Construcción del conocimiento. Difusión del conocimiento. Aprendizaje colaborativo. La creatividad.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPICCOP - Aprender a Transver a Potência da Imagem no Coletivo Criativo, sob a égide dos Olhares Poliperspectivados

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CETHMP - Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires

DMMDC - Doutorado Multidisciplinar e Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

EAM - Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGDC - Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento.

PROF-ARTES - Mestrado Profissional e Artes

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abordagem Triangular – Ana Mae Barbosa.....	80
Figura 2 - Isso não é um cachimbo (A Traição da Imagem) – René Magritte	86
Figura 3 - Síntese sobre Imagem-Acontecimento	87
Figura 4 - Diversidades dos Grupos /Coletivos (Criativos) em seus contextos existenciais.	106
Figura 5 - Imagens correlacionadas à ideia de Olhares Poliperspectivados.....	121
Figura 6 - ‘Isso não é um Cachimbo’ e ‘Falso Espelho’ de Rene e Releituras	156
Figura 7 - A Mesa do Mediterrâneo por Michelangelo Pistoletto.....	156
Figura 8 - Coletivos de Arte de Salvador e Comunidade dos Sujeitos Aprendentes	157
Figura 9 - Obras (sem título) de Zwelethu Machepha.....	157
Figura 10a e 10b - Autobiografia/ Fotobiografia – Arte Digital.....	159
Figura 11 - (Auto)Fotobiografia de Frida Kahlo	160
Figura 12 - Imagens sobre Invisibilidade (Sociocultural)	166
Figura 13 - Performance Cegos – Desvio Coletivo e Coletivo Pi.....	166
Figura 14a e 14b - Guia para processo de Criação Individual e Coletiva.....	178
Figura 15a,15b, 15c e 15d – Participantes dos Coletivos Criativos 7A/7B/7C/7D	179
Figura 16a e 16b - Colagem “Conhece-te a ti mesmo!	182
Figura 17a e 17b - Colagem “Eu sou porque nós somos” / “Eu só existo porque nós existimos”	184
Figura 18a e 18B - Colagem “Maneiras de Ver: (In)Visível!”	186
Figura 19a e 19b - Colagem “A Natureza Grito por Transformação Consciente”	188
Figura 20 – Experiências Arte/Educativas (Artes Visuais) realizadas no ato de aprender a ver a potência das Imagens nos Coletivos Criativos sob a égide dos Olhares Poliperspectivados	260
Figura 21 - Cartografia do Olhar (Imagética).....	313
Figura 22 - Cartografia do Olhar (Conceitual).....	315



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos Metodológicos/ Instrumentos de Pesquisa/ Técnicas de Análise..	42
Quadro 2 - Publicações incluídas sobre Potência da Imagem.....	63
Quadro 3 - Publicações incluídas sobre Coletivos Criativo.....	69
Quadro 4 - Publicações incluídas sobre Olhares Poliperspectivados.....	75
Quadro 5 – Fase 1 da Pesquisa Participante (Investigação Participativa).....	149
Quadro 6 – Fase 2 da Pesquisa Participante (Investigação Participativa).....	150
Quadro 7 - Fase 3 da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)	150
Quadro 8 - Fase 4 da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)	151
Quadro 9 - DSC 1.....	211
Quadro 10 - DSC 2.....	212
Quadro 11 A e B - Publicações incluídas sobre a categoria Complexidade e Criatividade.	247
Quadro 12 A e B - Publicações incluídas sobre a categoria Sistema Complexo e Criatividade	249
Quadro 13 - Publicações incluídas sobre a categoria Auto-Organização e Criatividade.....	251
Quadro 14 - Características do Coletivo Criativo sob a égide dos Olhares Poliperspectivados enquanto Sistema Complexo Auto-Organizado	273
Quadro 15 - (Re)criação Organização das Ações da Pesquisa Colaborativa.....	306
Quadro 16 - Acontecimentos nos Círculos de Arte e Cultura no (CCOP).....	327
Quadro 17 - DSC 3.....	332
Quadro 18 - Fluxo Metodológico dos Processos de (Auto) e (Co)criação	351



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano da Potência da Imagem.....	60
Gráfico 2 - Qualis da Potência da Imagem.....	60
Gráfico 3 - Periódicos da Potência da Imagem.....	61
Gráfico 4 - Palavras-Chave da Potência da Imagem	61
Gráfico 5 - Autores da Potência da Imagem.....	62
Gráfico 6 - Ano do Coletivo Criativo	66
Gráfico 7 - Qualis do Coletivo Criativo.....	66
Gráfico 8 - Periódicos do Coletivo Criativo	67
Gráfico 9 - Palavras-Chave do Coletivo Criativo.....	67
Gráfico 10 - Autores do Coletivo Criativo	68
Gráfico 11 - Ano sobre os Olhares perspectivados (Múltiplos Olhares).....	72
Gráfico 12 - Qualis dos Olhares Poliperperspectivados (Múltiplos Olhares)	73
Gráfico 13 - Periódicos dos Olhares Poliperperspectivados (Múltiplos Olhares).....	73
Gráfico 14 - Palavras-Chave dos Olhares Poliperperspectivados (Múltiplos Olhares).....	74
Gráfico 15 - Autores dos Olhares Poliperperspectivados (Múltiplos Olhares)	74



LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Fluxo de análise de dados e geração de tabelas, gráficos e rede do MY SAE	57
Fluxograma 2 - Sistema Complexo (Auto-Organização) no ato de aprender a ver a potência das Imagens nos Coletivos Criativos sob a égide dos Olhares Poliperspectivados.....	261
Fluxograma 3 - Modelização/Modelagem do ato de aprender a ver (pegar a visão) nos Coletivos Criativos, sob a égide dos Olhares Poliperspectivados.	350



SUMÁRIO

COMPLEXUS DAS URDIDURAS DA TESE	20
PREÂMBULO	21
INTRODUÇÃO	24
1.0 Apresentação	24
1.1. Nota introdutória (Lugar de visualidade e visibilidade da pesquisa, no contexto do (co)pesquisador e (co) pesquisados).....	24
1.2. Objetivos da Pesquisa	28
1.3. Organização do projeto de pesquisa para o desenvolvimento da tese.....	29
1.4. Pressupostos Metodológicos da Pesquisa/Tese.....	36
1.5. Organização da Estrutura da Tese	43
EU SOU FEITA DE RETALHOS.....	47
COMPLEXUS DAS TECITURAS DA TESE	48
INTRODUÇÃO	50
2.0 CONCEITOS, EXPRESSÕES E TEORIAS QUE FUNDAMENTAM A REVISÃO BILIOGRÁFICA SISTEMÁTICA DA TESE	51
2.1 METODOLOGIA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA	55
2.2 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA DA TESE	59
2.2.1 Potência da Imagem: geração de gráficos, resultado, análises e discussões de dados com o My Sae	59
2.2.2 Coletivo Criativo: geração de gráficos e quadros, resultado, análises e discussões de dados com o My Sae	65
2.2.3 Olhares Poliperperspectivados (Múltiplos Olhares): geração de tabelas e gráficos, resultado, análises e discussões de dados com a utilização do My Sae	72
2.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA MULTIRREFERENCIAL DOS CONCEITOS, EXPRESSÕES E TEORIAS DA TESE.....	76
2.3.1 Potência da Imagem	77
2.3.2 Coletivo Criativo.....	97
2.3.3 Olhares Poliperspectivados	113
CONCLUSÃO	130
COMPLEXUS PARTICIPATIVO (PRÁXIS QUE FUNDAMENTA E ORGANIZA A PROPOSTA DA EXPERIÊNCIA (EMPIRIA) ARTE/EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS).....	134
INTRODUÇÃO	134
3.0. CONTEXTO DA EMPIRIA EM SUAS ABORDAGENS TEÓRICAS/PRÁTICAS	135
3.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA PARTICIPANTE (INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA).....	146
3.2. RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA PARTICIPANTE (INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA).....	155
3.2.1. Resultados das Fases da Pesquisa Participante (Investigação Participativa).....	155
3.3. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA PARTICIPANTE (INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA).....	191
3.3.1 Análises e Discussões das fases da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)	191

3.3.2. Análises e Discussões dos Discursos do Sujeito Coletivo na Pesquisa Participativa (Investigação Participante).....	210
CONCLUSÃO	229
COMPLEXUS AUTO-ECO-ORGANIZADO (A AUTO-ORGANIZAÇÃO, ENQUANTO CARACTERÍSTICA DO SISTEMA COMPLEXO QUE SUSTENTA A PROPOSTA DA EXPERIÊNCIA ARTE/EDUCATIVA (ARTES VISUAIS).....	233
INTRODUÇÃO	233
4.0. ABORDAGENS TEÓRICAS/PRÁTICAS SOBRE A COMPLEXIDADE.....	234
4.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	239
4.2. RESULTADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	246
4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	269
4.3.1. Auto-Organização: características da complexidade do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto sistema complexo auto-organizado.	270
4.3.2. Análise dos resultados pelo intermédio dos circuitos dos princípios do pensamento complexo	282
CONCLUSÃO	290
COMPLEXUS COLABORATIVO (MODELIZAÇÃO/MODELAGEM DA PROPOSTA QUE FUNDAMENTA A EXPERIÊNCIA ARTE/EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS).....	294
INTRODUÇÃO	294
5.0. CONTEXTO E ABORDAGENS TEÓRICAS/PRÁTICAS PARA MODELIZAÇÃO/ MODELAGEM DA PROPOSTA ARTE/EDUCATIVA (ARTES VISUAIS)	296
5.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COLABORATIVA E DA CARTOGRAFIA DO OLHAR	303
5.2. RESULTADOS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COLABORATIVA E DA CARTOGRAFIA DO OLHAR.....	312
5.3. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DA PESQUISA COLABORATIVA E DA CARTOGRAFIA DO OLHAR.....	321
5.3.1. Análises e discussões dos discursos do sujeito coletivo na Pesquisa Colaborativa	332
5.3.2. Modelização/Modelagem da proposta arte/educativa (artes visuais): Aprender a transver (pegar a visão) da potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.....	342
CONCLUSÃO	355
PRECISAMOS DE VOCÊ.....	358
COMPLEXUS DO ACABAMENTO DA TESE	359
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE	360
REFERÊNCIAS	375
APÊNDICE 1 - Cartografia Imagética	394
APÊNDICE 2 - Cartografia Conceitual.....	395
APÊNDICE 3 - Galeria Virtual.....	396
ANEXO - Percorso Metodológico Arte/Educativo.....	398

PONTO DE VISTA

Eduardo Lyra Krieger / Joao Cavalcanti (Casuarina)

*Do ponto de vista da terra quem gira é o sol
Do ponto de vista da mãe todo filho é bonito
Do ponto de vista do ponto o círculo é infinito
Do ponto de vista do cego sirene é farol*

*Do ponto de vista do mar quem balança é a praia
Do ponto de vista da vida um dia é pouco
Guardado no bolso do louco
Há sempre um pedaço de Deus
Respeite meus pontos de vista
Que eu respeito os teus*

*Às vezes o ponto de vista tem certa miopia
Pois enxerga diferente do que a gente gostaria
Não é preciso por lente nem óculos de grau
Tampouco que exista somente
Um ponto de vista igual*

*O jeito é manter o respeito e ponto final
O jeito é manter o respeito e ponto final*

*Do ponto de vista da terra quem gira é o sol
Do ponto de vista da mãe todo filho é bonito
Do ponto de vista do ponto o círculo é infinito
Do ponto de vista do cego sirene é farol*

*Do ponto de vista do mar quem balança é a praia
Do ponto de vista da vida um dia é pouco
Guardado no bolso do louco
Há sempre um pedaço de deus
Respeite meus pontos de vista
Que eu respeito os teus*

*Às vezes o ponto de vista tem certa miopia
Pois enxerga diferente do que a gente gostaria
Não é preciso por lente nem óculos de grau
Tampouco que exista somente
Um ponto de vista igual*

*O jeito é manter o respeito e ponto final
O jeito é manter o respeito e ponto final
O jeito é manter o respeito e ponto final
O jeito é manter o respeito e ponto final*

(In DVD "10 Anos de Lapa" – Casuarina, 2013)

A close-up photograph of several balls of yarn in various colors including white, light blue, and pink, arranged in a woven basket. The yarn balls are neatly wound and the basket's texture is visible in the background.

Complexus das Urdiduras da Tese

PREÂMBULO

A realização desta pesquisa sobre a compreensão da potência das imagens, pelo intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados foi uma ideia que surgiu no percurso das minhas experiências arte/educativas (artes visuais), principalmente, após o meu ingresso no programa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) em 2018, que me pôs em contato com o desafio de investigar e refletir sobre a construção, a criação e a difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Pensar a potência da imagem individual e coletivamente pelo intermédio da visão e dos olhares poliperspectivados–aconteceu a partir da convivência com os sujeitos aprendentes¹ nos espaços das salas de aulas dos diversos centros de estudos² em que trabalhei profissionalmente, como contratado e/ou como voluntário em diversas organizações socioculturais. E este processo começou a ser gestado entre 2014/2016 no mestrado do Mestrado Profissional e Artes (PROF-ARTES), quando começamos a pensar sobre a importância dos olhares multifacetados sobre as imagens, para dar conta das reflexões acerca da tríade identidades-diferenças-alteridade.

Neste espaço, tempo e movimento houve uma necessidade de repensar como as imagens influenciam nos nossos modos de ser, estar, conviver e coexistir no mundo, a partir do contexto de polarização, preconceito, sectarismo, racismo, cultura do cancelamento e da violência. Estes problemas vêm crescendo em nosso país, de dez anos atrás até os dias de hoje, e por consequência vem reverberando na formação da visualidade/visibilidade e no comportamento dos sujeitos aprendentes (individual e coletivamente) nos centros de estudos e fora dele.

Neste contexto, buscando a memória afetiva, alguns outros acontecimentos socioculturais e artísticos influenciaram essa percepção, a partir das apropriações realizadas através do livro ‘Ensaio sobre a Cegueira’ de José Saramago e do filme homônimo de Fernando Meirelles; do documentário ‘Janela da Alma’ de Walter Carvalho; dos poemas ‘Tecendo a Manhã’ de João Cabral de Melo Neto e ‘As Lições de Rômulo Quiroga’ de Manoel de Barros, além da canção ‘Ponto de Vista’ dos compositores: Eduardo Lyra Krieger /Joao Cavalcanti do grupo Casuarina e das mensagens críticas nas Parábolas dos Cegos na Bíblia, dentre outras referências.

O primeiro fator, o mais antigo está vinculado a minha participação, desde a

¹ **Sujeitos Aprendentes:** Nesta tese, a expressão ‘sujeitos aprendentes’ está sendo utilizada com o mesmo sentido de educandos, estudantes, alunos, aprendizes, rebentos etc. No caso desta pesquisa, sujeitos aprendentes somos todos(as) nós, educadores e educandos que aprendem juntos(as), concomitantemente.

² **Centros de Estudos:** Esta expressão abarca os locais formais e/ou informais, onde se possam desenvolver processos de ensino/aprendizagem, desde as casas dos sujeitos aprendentes, escolas, universidades, organizações não-governamentais, creches e até as ruas, dentre outros espaços de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento.

adolescência (nas décadas de 80 e 90) em grupos/coletivos (como por exemplo, o Grupo Energia Jovem Jr.)³, atuando como aprendiz e/ou como educador voluntário (eu sou formado no antigo magistério) com a criação e produção de imagens. Tal inserção influenciou a minha formação pessoal e profissional, a partir das relevantes apropriações relacionadas às informações, conhecimentos e saberes sobre a arte/vida aprendidos pela força da coletividade.

Eu sempre tive vontade de resgatar esta ideia de coletivo, quando observei que os centros de estudos são lugares que muito pouco se percebem enquanto espaço social, quanto mais se organizarem a partir da força do coletivo. Mesmo nas comunidades populares em que atuo como arte/educador em artes visuais, que são lugares que deveriam ser caracterizados pela força da coletividade, eu comecei a observar a presença do individualismo e do egoísmo (influências do capitalismo desagregador), permeando o comportamento dos sujeitos aprendentes.

E como consequência deste caráter individualista e egoísta, foi observado também a disseminação dos preconceitos, como o racismo, lgbtqiafobia, machismo, xenofobia, sexismo, misoginia, etarismo, gordofobia dentre outras formas de discriminação. Estes comportamentos promoviam a opressão, polarização, sectarismo e a cultura da violência, facilmente percebidos nos espaços dos centros de estudos, como consequências da não aceitação das identidades e diferenças e nas defesas irracionais de ideologias conservadoras, fascistas e reacionárias, a partir das imposições de pontos de vista e visões de mundo desumanizados e desumanizantes.

Neste contexto, surgiu a necessidade de desenvolver projetos arte/educativos em artes visuais, com temáticas pautadas na coletividade, diversidade e na inclusão. As vivências dos processos de criação imagética (individual e coletiva) pretendiam criar oportunidades de um aprendizado mais significativo e significante, sempre buscando possibilidades de transformação sociocultural e ambiental, para além da perspectiva pessoal.

Destas experiências surgiram muitas reflexões sobre a apropriação das informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) que potencializavam ou despotencializavam os pontos de vista e a visão de mundo dos sujeitos aprendentes. Após estas reflexões, surgiu um outro fator que influenciou a pesquisa, a partir da necessidade de criação coletiva e desenvolvimento de uma proposta arte/educativa (artes visuais) que promovessem a libertação, emancipação transformação dos sujeitos aprendentes no trato mais humanizado consigo, com os outros(as) em respeito a unidade na diversidade pautados na realidade local, global e ambiental.

³ **Grupo Energia Jovem Jr.:** foi um grupo criado e organizado por pessoas da comunidade da Fazenda Grande do Retiro, que promovia ações educativas e artísticas, e socioculturais com crianças e jovens daquela localidade. Este grupo existiu na década de 80 e possibilitou que estas crianças e jovens tivessem acesso a uma diversidade de conhecimentos e saberes e refletissem evislumbassem alternativas de existencialidade.

Atualmente, mais do que nunca se tornou imperioso pensar na potência da imagem, na valorização da coletividade e nos múltiplos olhares, principalmente pelos ataques que a área de arte, educação e cultura vem sofrendo de maneira ostensiva e perversa pelas mãos dos desgovernantes atuais do nosso país. Estas manifestações de ataque que estas áreas vêm sofrendo com a perda de verbas, o negacionismo, a desvalorização profissional e com o desmonte proposital da educação pública, dentre outras perversidades – criam uma crise no país sem precedentes, que acaba promovendo a nossa desumanização. Sabemos que isso acontece, justamente porque eles sabem da relevância dos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) na formação e na humanização dos sujeitos aprendentes.

No momento de escrita da tese, nós tivemos outra agravante situação, com o advento da pandemia de *SARS-CoV-2* (COVID-19). Esta pandemia se caracterizou pelo confinamento, distanciamento e isolamento entre as pessoas, por conta da rápida transmissibilidade da doença e a posteriori com as tentativas de impedimento do desgoverno atual, com a lentidão no processo da vacinação. Em consequência disso, observou-se também o agravamento da crise política, sociocultural e econômica que se desdobrou na humanitária e ética-moral, aumentando a vulnerabilidade social, o foço das desigualdades e o esgarçamento da luta de classes.

Neste contexto houve também muitas desinformações e negação da Ciência, provocadas pela polarização e negacionismo existente em nossa sociedade, impulsionadas pelo uso excessivo das imagens distorcidas da realidade nas mídias publicitárias e na Internet através das redes sociais. Neste contexto, a proliferação das imagens e textos relacionados com a *fake news* sobre a doença e outros problemas socioculturais, políticos e econômicos, configurando-se como uma perversa estratégia para criar terrorismo na população e caos social. Principalmente, na área de educação, já que o isolamento entre as pessoas afastou os sujeitos aprendentes dos centros de estudos, causando sérios prejuízos para os processos de ensino e aprendizagem.

Com isso, reforça-se assim, a necessidade de repensarmos a utilização e a potência das imagens dentro e fora dos centros de estudos, em uma poliperspectiva progressista e humanizadora. E mesmo que este projeto de pesquisa tenha sido desenhado e executado, antes deste período pandêmico, pode-se inferir que estes problemas não invalidaram a proposta de investigação desta pesquisa sobre o ato de aprender a ver a potência das imagens pelo intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Como estas experiências aconteceram no âmbito do presencial e do virtual, caso tivessem que ser aplicadas agora, poderia muito bem ser realizadas no contexto da virtualidade, já que as aulas nos centros de estudos passaram a acontecer, remontando-se a partir dos sistemas de ensino remoto, presencial e/ou híbrido.

INTRODUÇÃO

1.0 Apresentação

A presente tese, intitulada “A complexidade do ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência das imagens no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados: Da monovisão à polivisão (poliperspectivação)”, concentra-se no estudo das potencialidades da área de arte/educação (artes visuais)⁴ nos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético). Neste processo, buscar-se-á o acolhimento e a compreensão da potência das imagens, dos coletivos criativos e dos olhares poliperspectivados (pontos vista e das visões de mundo) dos sujeitos aprendentes sobre a realidade concreta e abstrata.

Esse capítulo, de caráter introdutório, apresenta os temas que se relacionam com as condições de realização da presente pesquisa/tese. Inicialmente, será apresentada uma nota introdutória (1.1) desta tese, de modo a dar conta da pertinência e da relevância deste trabalho e do contexto sociocultural em que se insere. No subcapítulo (1.2), serão abordados os objetivos (geral e específicos). No subcapítulo (1.3), serão apresentadas as razões da escolha do tema, o objeto, fenômeno, problema, justificativa, questão, lócus e linha da pesquisa, referências e hipóteses que suscitaram a opção por um trabalho no âmbito desta tese. No subcapítulo (1.4), será abordado todo os pressupostos metodológicos, com as possibilidades de descrição e análise dos dados referentes ao corpus da pesquisa/tese. E o subcapítulo (1.5), apresenta-se a organização da estrutura que serviu de sustentação para esta tese.

1.1. Nota introdutória (Lugar de visualidade e visibilidade da pesquisa, no contexto do (co)pesquisador e (co) pesquisados)

O século XXI se caracteriza por meio de redes de informação, conhecimento e aprendizagem (BURNHAM, 2000), era da imagem (BARBOSA, 2009, 2005, 2010) e de uma cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000, 2007) influenciada por ininterruptas inovações tecnológicas, fruto da revolução da internet, revolução digital e/ou informacional (CASTELLS; PIMENTEL e FUKS, 2011, 2011). Tais características exigem reflexões voltadas para e sobre a criação, construção, difusão da cultura dos conhecimentos no contexto da complexidade, que envolvem os saberes imagéticos e os regimes e tiranias das imagens, com foco em todos os

⁴ **Arte/Educação (Artes Visuais):** Nesta pesquisa utiliza-se a expressão Arte/Educação com o uso da barra, por conta de uma atualização que Barbosa (2005, p.21) fez no termo, para dar sentido de pertencimento de uma área de conhecimento para a outra. E quando utilizo a expressão Artes Visuais entre parênteses, não tem o intuito de restringir e/ou territorializar o campo da pesquisa, já que está se trata de uma investigação ampliada e atravessada pela complexidade e multirreferencialidade. A ideia é reforçar a compreensão de que a área de arte/educação em artes visuais tem a imagem como o seu principal objeto de estudos, e que nesta pesquisa, amplia-se com as possibilidades de compreensão da potência da imagem. Mesmo dando um destaque para as artes visuais, aqui compreende-se que estas reflexões atravessam todas as linguagens de Arte e poderão ser socializadas por todas elas.

atravessamentos que influenciam indiretamente na formação dos pontos de vista e da visão, visualidade e (in)visibilidade dos sujeitos aprendentes nos acontecimentos cotidianos, em uma perspectiva tanto individual, quanto coletiva.

Neste contexto de complexidade, nas últimas três décadas, por conta dos impactos decorrentes da telemática, termo alcunhado na França em 1977, por Simon Nora e Alain Minc, compreendida aqui como a conectividade das redes de computadores e de comunicações, que faz emergir uma nova visão de mundo em que as experiências com a produção das informações, conhecimentos e saberes nos seus processos de ensino e aprendizado acabaram transformando a realidade, sem que os centros de estudos e pesquisas acompanhassem estas tais mudanças.

Como estas transformações modificaram a nossa forma de ser, estar, conviver e coexistir no mundo, em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos, este momento complexo nos incita a pensar a realidade por outros paradigmas, que não seja o da simplificação, que hierarquiza, fecha, reduz, dicotomiza, fragmenta, determina e separa o saber entre si, mas que seja o da apropriação da realidade em sua complexidade.

Sendo assim, faz-se necessário que os arte/educadores (artes visuais) busquem uma compreensão maior do que seja o ato de aprender a ver, pelo intermédio das experiências com a criação, construção, difusão e cultura do conhecimento (imagético) que são preconizados pelo paradigma da complexidade. Sendo que, esta visão complexa da realidade pode orientar os arte/educadores (artes visuais) e toda a comunidade dos centros de estudos, através do desenvolvimento de um olhar ético, estético e poético mais ampliado, no acolhimento das incertezas advindas das intra e inter-relações, provenientes da convivência com a coletividade e a diversidade humana em seus aspectos multidimensional, polidiológico e multirreferencial.

Mas, o que observamos é que sujeitos e coletivos complexos, normalmente ficam à deriva das imposições do sistema de poder e saber capital e neoliberal, que se aproveitam destes recursos tecnológicos para oprimi-los, explorá-los e aliená-los à lógica do mercado – ao invés de apresentar possibilidades de visualidades e visibilidades outras, para que estes sujeitos aprendentes tenham a oportunidade de aprender a transformar a realidade.

Então, neste contexto complexo e transformador desta investigação torna-se relevante, supor que ao promover o surgimento de um ser humano, consciente desta complexidade e fruto destas revoluções tecnológicas, podemos desenvolver de processos (co)criativos mais éticos, poéticos e estéticos dos conhecimentos, fruto dos acontecimentos (imagéticos) para engendrar processos de libertação, emancipação e transformação de si, dos outros e do ambiente.

Com isso, acompanhar esta realidade que se transforma o tempo todo exige que valorizemos e repensemos a criação, construção, difusão da cultura do conhecimento

arte/educativo (artes visuais) com foco no imagético, em uma perspectiva que contemple não somente a formação individual, mas, principalmente, a coletiva – interligando saberes atravessados e cruzados pelos olhares poliperspectivados, em condições de atender as demandas de percepção das imagens da realidade concreta (presencial e virtual - objetiva e subjetiva).

Realidade esta que exige de nós, não somente a busca de transformação nas tentativas de identificar e compreender o real, o ideal e o possível, mas, de engendramos mesmo uma revolução em nossos comportamentos, com a formação de um olhar e uma visão de mundo mais ampliada, complexa, consciente e inclusiva – para que assim, possamos promover a libertação, emancipação, transformação da realidade da vida de si, dos outros nos contextos pessoal, sociocultural (local e global), além do ambiental.

A arte e suas linguagens, como uma área de conhecimento sociocultural (BARBOSA, 2009, 2005, 2010; IAVELBERG, 2003, 2017) é uma área de conhecimento científico complexa, e fundamental para o desenvolvimento da humanidade de todos(as) nós, justamente por estar incorporada a um cem número de atividades cotidianas. A arte, pelo potencial de transcender estes limites socioculturais, atravessam e cruzam todas as multidimensões: corporais, sensíveis, intuitivas (espirituais) e intelectivas do ser humano, funcionando como possibilidade de criar, construir e difundir informações conhecimentos e saberes (imagéticos) em diferentes contextos dos centros de estudos e fora deles.

A proposta das experiências arte/educativas (em artes visuais) que acolhem a potência da imagem, com base na criação coletiva e dos olhares poliperspectivados vislumbra aqui a necessidade de humanização, equidade e inclusão dos sujeitos aprendentes, ao reconhecer e valorizar a relevância da coletividade e da diversidade (humana). Assim, pois, considera-se que através do aprender imagetivamente juntos (uns com os outros), a sociedade e a cultura se enriquecem em termos de experiências, e que isso gera crescimento de oportunidades e enriquecimento sociocultural relevante para todos(as).

Neste contexto, revela-se aqui enquanto arte/educador (artes visuais), a compreensão de que aprender a ver não é somente um processo natural, mas uma experiência sociocultural complexa que precisa ser ensinada e principalmente aprendida de maneira ampliada, contextualizada, cotidianamente nos centros de aprendizagens. É preciso criar diversas estratégias de investigação que possibilite a criação, construção, difusão e a cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos), que não mais podem ser pensados somente individualmente e a partir de um único ponto de vista (monovisão), mas, a partir da força do coletivo, urge a necessidade de repensarmos estes processos na busca por uma cosmovisão, encruzilhada e multidimensionalidade e multirreferencialidade da realidade.

Refletindo e repensando sobre todas estas questões, o projeto e a tese aconteceu como fruto gerado do projeto de pesquisa apresentado ao PPGDC, a partir dos atravessamentos, inquietações e reflexões teórico- práticas tecidas entre os acontecimentos, e conhecimentos pessoais e profissionais, provenientes das experiências imagéticas complexas, vivenciadas nos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados, realizadas juntos com os sujeitos aprendentes (arte/educador e educandos) no Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires⁵.

Com isso, o interesse pelo tema/problema enquanto referência de estudo, acontece justamente por conta da condição de ser e estar arte/educador (em artes visuais), onde tive a oportunidade de observar diversos problemas, na forma como os sujeitos aprendentes acessam e lidam com os conhecimentos imagéticos. Principalmente, na forma como desenvolvem acessos às imagens provenientes da cultura visual (HERNANDEZ, 2007, 2010) que de certa maneira, acaba influenciando e promovendo manipulações em seus comportamentos e nos processos de formação existencial, em relação às temáticas da coletividade e da diversidade.

A partir desta afirmação, nós arte/educadores necessitamos refletir e repensar os processos de ensino e aprendizagem (em artes visuais) que também reivindiquem a apropriação dos conhecimentos humanizadores sobre as imagens na cultura visual, a partir de sistemas que acolham comportamentos pertinentes à complexidade da realidade, observando a necessidade da experiência com os aspectos interativos, participativos e colaborativos.

Neste ínterim, esta pesquisa torna-se relevante socioculturalmente, porque há uma lacuna de propostas arte/educativas (artes visuais) que sejam desenvolvidas em uma perspectiva que valorize a leitura, contextualização e produção das imagens, no contexto da coletividade, pluralidade (visual) e da diversidade. É sabido que, quase em sua totalidade, a práxis em arte/educação (artes visuais) nos centros de estudos, normalmente são desenvolvidas em uma perspectiva individualizada, como reflexo desta característica da sociedade capitalista.

Com isso, chamou-me à atenção como possibilidade de investigação, as influências e alterações que as imagens promovem no ato de aprender a ver a potência das imagens pelo intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados – mediante a maneira como proporcionam a criação, construção, difusão e a cultura do conhecimento (imagético) na formação da visualidade/visibilidade dos sujeitos aprendentes, a partir dos jeitos de ser, estar, coexistir, conviver e agir no mundo (por meio de realidades presencial e virtual).

Inicialmente, o fator que atesta a relevância social e acadêmica desta investigação foi

⁵ Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires: é o centro de estudos, lócus desta pesquisa, fica localizada no bairro do Alto do Cabrito, subúrbio ferroviário de Salvador/Bahia/Brasil. As experiências arte/educativas (artes visuais) com os coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados foram devidamente autorizadas pela gestão escolar da época da sua realização, no ano de 2018.

evidenciado, com o levantamento preliminar das principais categorias do objeto de pesquisa, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)⁶. A busca por expressões como “coletivos criativos” e “potência da imagem” revela o universo profícuo de publicações ontem e hoje, mas, reduzidas quando se relacionam ao contexto da pesquisa. Já a expressão “olhares poliperspectivados”, não apresentou nenhum resultado, nos dois periódicos, mesmo e utilizando outros termos que mais se aproximam desta temática apresentada, postas com o mesmo sentido/significado pensado para esta investigação, ainda assim, persistiu a carência de material que atendesse esta demanda.

1.2. Objetivos da Pesquisa

1.2.1. Geral

Compreender como os sujeitos aprendentes desenvolvem uma proposta arte/educativa (artes visuais) na perspectiva da complexidade, no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a partir da criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos).

1.2.2. Específicos

- a) Levantar informações na revisão bibliográfica sistemática das teorias que fundamentam as categorias: Potência da Imagem, Coletivo Criativo e Olhares Poliperspectivados, observando e refletindo as características multirreferenciais, apresentadas em sua natureza complexa, polissêmica, flexível, dinâmica e aberta;
- b) Analisar uma experiência arte/educativa (artes visuais) participativa, a partir da criação, construção, difusão e cultura dos conhecimentos (imagéticos) no ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados;
- c) Identificar a complexidade dos processos de aprender a ver a potência da imagem por intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, na forma como os sujeitos aprendentes criam, constroem e difundem conhecimentos e saberes (imagéticos) complexos;
- d) Modelar a ideia de uma práxis arte/educativas (artes visuais) colaborativa, em que os

⁶ **Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior)**: Foi realizada uma pesquisa preliminar nesta plataforma em janeiro do ano de 2018, para identificar as publicações pertinentes as expressões: “Coletivos Criativos” (foram encontradas 2.578 publicações); “Olhares Poliperspectivados” (não foram encontradas publicações), e “Potência da Imagem” (foram encontradas 1.145 publicações). Hoje, ano da escrita da tese, em fevereiro 2022: “Coletivos Criativos” (foram encontradas 7.329 publicações); “Olhares Poliperspectivados” (não foram encontradas publicações) e “Potência da Imagem” (foram encontradas 4.705 publicações).

sujeitos da pesquisa aprendam a ver a potência da imagem por intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, em uma perspectiva libertadora, emancipadora e transformadora.

1.3. Organização do projeto de pesquisa para o desenvolvimento da tese

A partir da organização dos objetivos da pesquisa, (re)pensar a criação, construção, difusão e a cultura do conhecimento através da potência das imagens no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados no contexto telemático (CASTELLS; LÉVY; PIMENTEL e FUKS, 2011, 1999, 2011) e da cultura visual (HERNANDEZ, 2007, 2010) surge como possibilidade de criar estratégias de ensino e principalmente de aprendizagem para a área de arte/educação (artes visuais). Com isso, pensa-se que acolher as questões relacionadas à coletividade e à diversidade dos pontos de vista e das visões de mundo dos sujeitos aprendentes, a partir dos atravessamentos que viabilizam a inclusão, acolhimento, respeito, cuidado, empatia e alteridade desembocarão na vivência da ética da convivência e coexistência humana.

Portanto, onde as imagens proliferam sem as devidas oportunidades de reflexão e questionamento para a fomentação de uma leitura de mundo dialógica, crítica e libertadora (FREIRE, 1967, 2014, 2019) dos conhecimentos difundidos nos espaços telemáticos, é que surge a temática escolhida para esta pesquisa, exatamente relacionada às possibilidades do ensinar e aprender a ver a potência das imagens de maneira libertadora, emancipadora e transformadora por intermédio dos coletivos criativos e dos olhares poliperspectivados.

Com isso, este desafio de lidar com as intencionalidades, polissemia e a complexidade das imagens leva-nos ao **objeto de estudo** desta pesquisa que se manifesta na criação, construção e difusão dos conhecimentos (imagéticos), a partir do ato de aprender a ver a potência das imagens no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Sendo assim, o **fenômeno de investigação** da pesquisa passa a ser configurado na observação das experiências de aprendizagem arte/educativas (artes visuais) na maneira como os sujeitos aprendentes tecem a leitura, a contextualização e a produção das imagens nos processos de criação, construção e difusão dos conhecimentos (imagéticos).

No que tange o objeto desta pesquisa, a proposta desta abordagem insere-se na pesquisa do Doutorado em Difusão do Conhecimento e Cultura do Conhecimento (DMMDC/PPGDC) na **linha de pesquisa 1** – Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação, uma vez que tem os processos cognitivos imaginativos do enxergar, olhar, ver e visualizar as imagens cotidianas de forma poliperspectivada e em rede colaborativa. Torna-se importante frisar que, o desenvolvimento desta investigação, também tangencia as outras duas linhas de

pesquisa do DMMDC/PPGDC.⁷ Sendo assim, ao promover o aprofundamento das relações com o objeto, é possível compreender que a produção das informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) que ocorreram na criação artística, poética e estética – pressupõem não só a construção, mas, a difusão, a partir da cultura dos conhecimentos que permitem a comunicação imagética nos processos de ensino e aprendizagem da arte/educação (artes visuais).

Com isso, defende-se enquanto **referências** iniciais, a potência da imagem, a partir da necessidade de pensar a imagem (ALLOA, 2015) e compreender como pensam as imagens (SAMAIN, 2012), enquanto objeto de estudo da arte/educação em artes visuais (BARBOSA, 2009) percebidas nos metapontos de vista propostos por Morin (2010, 2015) e polilógica de Galeffi (2020); a força da coletividade, a partir da inteligência coletiva de Lévy (2011) e dos coletivos ou grupos criativos de Salles (2017) e da diversidade de pontos de vista e visões de mundo, a partir dos olhares multifacetados (GÓES, 2016), que agora são compreendidos como olhares poliperspectivados (GÓES, 2019, 2020).

Assim, no que tange o **pressuposto/hipótese** desta pesquisa, espera-se enquanto resultado, que a criação, construção, difusão e a cultura dos conhecimentos imagéticos no ato de aprender a ver a potência das imagens no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados possam ser uma oportunidade para que os sujeitos aprendentes transformem a realidade, lutando de maneira reflexiva, crítica e política contra os mecanismos de poder e saber desumanizante do regimes imagéticos que promovem tentativas de homogeneização, invisibilização e embotamento dos pontos de vista e das visões de mundo dos mesmos.

Sendo assim, o complexo **problema** da pesquisa começa a ser desenhado nesta pesquisa, ao perceber que há uma policrise multifacetária (MORIN, 2010, 2015) identificada na área de educação, enquanto reflexo das opressões da civilização atual, desencadeada pelo tecnocratismo dominante da economia capital em um sistema liberal, mediados pelas mídias de massa e digital. Essa policrise apresenta aspectos como a simplificação do conhecimento, que se desdobra na fragmentação, redução, hiperespecialização e disjunção, logo, promovendo um embotamento cultural na apropriação das informações e na maneira como os sujeitos aprendentes (in)formam-se por estes meios telemáticos e na era das imagens.

Há a existência intencional de mecanismos de poder capitalista e neoliberal, que nos impõem imgeticamente modos de ver e de vida pautado no individualismo, homogeneização, invisibilização, desigualdade e no egocentrismo que, conseqüentemente impedem tanto o desenvolvimento das nossas individualidades e singularidades quanto das nossas coletividades e

⁷ Linhas de Pesquisa do PPGDC/DMMDC: Linha 2 - Difusão do Conhecimento – Informação, Comunicação e Gestão / Linha 3 - Cultura e Conhecimento, Transversalidade, Interseccionalidade e (in)formação.

diversidades. Como somos reflexos desta sociedade com estas características, e aprendemos através do olhar, o embotamento do conhecimento nos leva a lidar de maneira equivocada com as realidades pessoal, sociocultural local e global e a ambiental. O que amplia a nossa dificuldade com comportamentos socializantes, pautados no respeito, cuidado, empatia e alteridade com a individualidade e a coletividade de cada sujeito aprendente.

Atualmente, no contexto telemático, alguns autores identificam que estamos vivendo na era das imagens (BARBOSA, 2009, 2010, 2015), onde estas podem ser compreendidas sob a influência da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000, 2007). Este período é conhecido pela profusão, poluição e excesso do uso dos recursos imagéticos, que ao mesmo tempo facilitam as experiências comunicativas, como também dificultam por conta da característica polissêmica das imagens e do acesso não crítico dos seus elementos, em relação às oportunidades de lê-las, compreendê-las, contextualizá-las e (re)criá-las em nosso cotidiano.

Neste contexto, podemos observar diversos impedimentos que fazem com que os sujeitos aprendentes não questionem os mecanismos de poder e saber dos regimes imagéticos (BREA, 2007, 2010) que cegam (embotam) os seus campos visuais nas experiências artísticas (DEWEY, 2010), desviando-os dos sentidos e significados das suas atuações conscientizadas sobre a realidade. Sendo assim, ao manipular o imaginário e a imaginação dos sujeitos aprendentes, através das imagens homogeneizantes, e intencionalmente equivocadas nos meios: televisivo, midiático, publicitário e virtual – os regimes imagéticos acabam provocando prejuízos na formação da visão, visualidade e visibilidade dos sujeitos aprendentes, justamente porque acabam percebendo as imagens de forma distorcida, em uma perspectiva mais destrutiva e desumanizada, do que construtiva, humanizada e transformadora.

Com isso, as imagens ativadas pela alta tecnologia nem sempre são utilizadas para promover a potencialização da visão, visualidade e visibilidade dos sujeitos aprendentes, mas quase sempre, como possibilidade de disciplinarização, domesticação e a alienação do ato de olhar. Em consequência disso, os regimes imagéticos influenciam nas escolhas dos conteúdos das imagens pelos centros de estudos; que ao invés de potencializar, libertar e pluralizar olhar/visão, faz o serviço contrário, impondo campos do (in)visível que, muitas vezes, homogeneízam, didatizam, estetizam, padronizam, aprisionam, limitam, disciplinam e embotam os discursos e ações dos sujeitos aprendentes na despotencialização da criação, construção e difusão das suas narrativas visuais (imagéticas).

Estes acontecimentos intencionais promovidos pelos regimes das imagens comprometem, assim, a construção, criação e a difusão da cultura dos conhecimentos (imagéticos), promovendo nos sujeitos aprendentes o domínio dos sentidos, o aprisionamento e

controle dos corpos, o sequestro das sensibilidades e o embotamento da racionalidade, visualidade e visibilidade desumanizadas e impedimentos no desenvolvimento das suas potencialidades visuais, no que tange a formação das pontos de vista e das visões de mundo.

Quando as imagens, que têm um papel importante no processo de formação dos sujeitos aprendentes são oportunizadas nos processos de criação, construção, difusão e cultura de conhecimento na perspectiva da monovisão, estas acabam sendo percebidas de maneira limitada, simplista, fragmentada, disjunta e determinista, justamente para equivocar e dificultar o acolhimento da diversidade, coletividade na formação de uma polivisão e cosmovisão da realidade circundante, nos níveis pessoal, sociocultural e ambiental. Estes acontecimentos acabam por promover uma série de comprometimentos em suas aprendizagens na formação do campo do visual no contexto dos centros de estudos e fora deles.

A partir desta observação, é possível destacar as tentativas de invisibilidade e invisibilização de indivíduos e grupos, como um dos mais nefastos problemas que afligem a sociedade contemporânea, no contexto da telemática e na era das imagens. Neste contexto de invisibilização, Morin (2015) identifica a cegueira do conhecimento⁸ enquanto resultado da policrise do sistema capital e liberal, que causam as ilusões e os erros de percepção e a compreensão da realidade na formação dos indivíduos e coletividades. O autor ainda identifica, neste ínterim, que é a inteligência cega que promove a simplificação do conhecimento, que reduz e fragmenta o saber, destrói os conjuntos e as totalidades, separa o observador das coisas observadas, interferindo conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem que no contexto desta pesquisa, as imagens acabam tornando-se também um fator que fomenta os sujeitos aprendentes à incompreensão humana, à ilusão e ao erro.

Já José Saramago, no seu livro ‘Ensaio sobre a Cegueira’ (1995), também observa outra espécie de cegueira que coaduna com a anterior, apresentada por Edgar Morin, denominando-a de cegueira branca⁹, na verdade um tipo de cegueira que nos domina (a nossa razão), provocando a alienação da humanidade, distorcendo a nossa visão sobre a nossa individualidade e coletividade e nos empurrando para comportamentos bárbaros, inconscientes e inconseqüentes em nossa sociedade. Com a cegueira individualista, egoísta e maniqueísta, os sujeitos aprendentes acabam tendo dificuldades de desenvolver as possibilidades de uma visão,

⁸ **Cegueira do Conhecimento:** Pessoas com deficiências e os grupos socioculturais que lutam contra o capacitismo, identificam que essa expressão cegueira do conhecimento Morin (2015), apresenta um grau de preconceito e a discriminação contra esta categoria social – com isso, consideram a expressão como sendo capacitista, mesmo, sendo contextualizada e ressignificada em seu contexto de fundamentação. De acordo as orientações que obtive, foi sugerido que eu mantivesse a presença da expressão, mas ressalvasse a sua problemática ou que eu a recriasse com o mesmo sentido, porém, com outros termos. E assim, foi feito, agora a denomino de “embotamento do conhecimento” ou “embotamento” - que pode ser entendido como alienação, ignorância, invisibilização e desumanização das informações, conhecimentos e/ou saberes.

⁹ **Cegueira Branca:** Para a expressão cegueira branca, idem à explicação sobre a cegueira do conhecimento e quaisquer outras expressões neste sentido, e que nesta tese venha a ser considerada como capacitista.

visualidade e visibilidade mais complexas sobre a realidade de si, dos outros e do mundo (local e global) e ambiental. E mais ainda, acabam transformando-se em tiranos de si mesmos e uns dos outros e, tornando tudo ao nosso redor invisível, mediante as intencionalidades escusas, violentas, desumanas e perversas.

Ao negar a complexidade da realidade e da diversidade humana e nos impulsionar ao erro e à incompreensão humana (processos de desumanização), estes regimes imagéticos que vem nos embotando durante anos, acabam impedindo as transformações necessárias para que o mundo e o ser humano se tornem mais humanizado, compreensivo, ético e solidário com a Humanidade. Com isso, observamos que estes embotamentos, frutos da simplificação dos conhecimentos impedem que os sujeitos aprendentes, não mais se percebam, enquanto espaços coletivos e de diversidade, enfraquecendo assim, as lutas, resistências e transformações da realidade dos centros de estudos e dos movimentos socioculturais populares.

Negar as possibilidades democráticas de percepção do senso coletivo é a mesma coisa que impedir que os sujeitos aprendentes se articulem em movimentos socioculturais para lutarem pelos seus direitos de humanidade. E é sabido também que em ambientes onde a diversidade e a coletividade não são acolhidas e desenvolvidas, torna-se mais fácil fazer com que indivíduos sejam impedidos de se organizarem politicamente em suas singularidades e diferenças na luta por alteridade, empatia e visibilidades sociocultural, política e econômica.

Pensar na potência das imagens, na coletividade e na diversidade por múltiplos olhares é muito relevante nos centros (arte)educativos, já que cada um de nós lida diretamente e cotidianamente com grandes grupos de pessoas que contribuem para formação do nosso caráter e personalidade individual e coletiva (inter e intersubjetividades). São muitas teorias sociais, culturais, psicológicas, filosóficas, políticas e econômicas que falam sobre a importância de ser, estar, conviver e coexistir em coletivos. Mas parece que os centros educativos têm esquecido que são espaços socioculturais, onde a coletividade e a diversidade, muitas vezes, são negligenciadas, desvalorizadas e despotencializadas.

A falta de conscientização com a criação, construção, difusão e cultura do conhecimento (imagético) em uma perspectiva que acolha a diversidade e a coletividade, através da visão, visualidade e visibilidade ampliada da realidade, impede assim o desenvolvimento da nossa humanidade, fazendo com que os sujeitos aprendentes vejam os iguais e diferentes como desiguais (desigualdade) e não como sujeitos/coletivos em uma perspectiva de equanimidade.

Por isso, que é tão necessário repensar os regimes imagéticos e as suas engrenagens políticas, principalmente àqueles que produzem imagens que compõem a estética tecnológica do século XXI, criando campos de (in)visibilidade e discursos desumanizados e

desumanizantes, concernentes ao imaginário e imaginação burguesa, dominante e opressora, em detrimento da força da classe trabalhadora, dominada e oprimida. É necessário compreender por quem e a quem estas imagens estão sendo intencionalmente destinadas, tecendo assim a possibilidade de (in)visibilidades ao serem compartilhadas nos meios telemáticos e fora deles.

Com isso, há uma necessidade de fomentar, nos centros de estudos, novas formas de enxergar, olhar, ver e visualizar a realidade concreta e abstrata. Neste contexto, Barbosa (2005, p. 110) ratifica Lévy (2011) ao dizer que “para compreender e fruir a arte produzida pelos meios eletrônicos, o público necessita de uma nova escuta e de um novo olhar”. Este novo olhar de como ensinar/aprender artes visuais na contemporaneidade, fez com que ela criasse uma proposta denominada de Abordagem Triangular¹⁰, para ampliar a compreensão das imagens, enquanto objeto de estudos do ensino e aprendizagem em arte/educação (artes visuais). A partir desta proposta, buscaremos repensar outros processos cognitivos e sensíveis mais interativos, participativos e colaborativos para a potencialização da visão, visualidade visibilidade dos sujeitos aprendentes, na forma como leem, contextualizam e fazem (criam) as imagens.

Com isso, se por um lado, encontramos raros modelos que priorizem a educação em arte como oportunidade de transformação do pensamento (visual) e dos conhecimentos nos campos conceituais, enquanto expressão endógena e exógena emergente na política de formação dos sujeitos aprendentes no contexto da *ciberarte* (DOMINGUES, 2003; SANTAELLA, 2011, 2013). Por outro lado, os saberes artísticos, estéticos e poéticos são timidamente valorizados como fonte de criação, intercâmbio, integração das informações, conhecimentos e saberes nos diversos campos do conhecimento (acadêmico e científico) e, até mesmo entre as diversas áreas de arte (teatro, dança, artes visuais, música) que, por si só, já são híbridas em sua natureza.

Neste contexto desafiador para os sujeitos aprendentes, ao lidar com a força dos regimes imagéticos, observamos como o principal **problema** desta investigação: a ausência de uma proposta arte/educativa em artes visuais fundamentada na teoria da complexidade, no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Processos de ensino e aprendizagem que oportunizem de fato, uma perspectiva libertadora, emancipadora e transformadora, problematizando a criação, construção difusão e cultura dos conhecimentos (imagéticos) nos centros de estudos (in)formais.

E como consequência deste problema, no contexto dos centros (arte)educativos (artes visuais), é possível perceber alguns outros problemas com o acesso das imagens e aos seus

¹⁰ **Proposta ou Abordagem Triangular:** segundo Barbosa (2009, 2010), essa proposta ou abordagem é um programa arte/educativo para construir conhecimentos em arte, a partir das imagens, consistindo o ato do Fazer Artístico, Leitura de Obra de Arte e Contextualização na História da Arte. Hoje a autora substitui a “Abordagem Triangular” em detrimento da expressão “Metodologia Triangular” por considerar que o termo “abordagem” remete a ação e aos modos de como os educandos aprendem Arte e não somente em relação aos métodos em si, utilizados pelos arte/educadores.

processos de ensino/aprendizagem, que interferem na formação do imaginário e imaginação dos sujeitos aprendentes. Principalmente, quando observamos que os centros educativos são espaços coletivos que não se entendem como tal e, para além disso, acabam promovendo o falseamento e a manipulação das informações, a fragmentação e o esvaziamento dos conhecimentos e a privação e a negação dos saberes (imagéticos) que ampliam os níveis de embotamento cultural e de (in)visibilidade dos sujeitos aprendentes, promovendo os impedimentos do ser (FREIRE, 2014).

Por isso é que surge a necessidade de pesquisar outras possibilidades de aprender a ver a potência das imagens não só individualmente, mas, coletivamente nos meios virtuais e presenciais, acolhendo a diversidade de pontos de vista e visões de mundo dos sujeitos aprendentes. Pois, ao negar a diversidade humana e a complexidade da realidade, assim, minimizamos as possibilidades (co)criativas nos processos de ensino e aprendizagem (artes visuais) nas inter/intra-relações humanas nos centros de estudos. Importante compreender que no contexto da complexidade, todos(as) nós crescemos e evoluímos no contato com informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) que podem potencializar e/ou embotar a nossa visão/visualidade sobre a formação das nossas identidades e diferenças, por isso é que precisamos ficar mais atentos às possibilidades de desenvolvermos comportamentos de alteridade, empatia, respeito, inclusão, ética e cuidado para com todos, tão necessários para o bem-viver na sociedade contemporânea.

Mediante a apresentação do problema, é possível fazer a seguinte **pergunta** da pesquisa a ser respondida durante o percurso da investigação: “Como os sujeitos aprendentes por meio das vivências com o coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, através da compreensão da potência da imagem nos meios telemáticos podem desenvolver uma proposta arte/educativa (artes visuais) que promovam a criação, construção e a difusão da cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos) que, assim, desloquem, humanizem e transformem os seus olhares, avançando da monovisão para a cosmovisão?”

Todas as reflexões pertinentes a este relevante estudo, pertinentes aos elementos desta investigação, serão respondidas pelos sujeitos da pesquisa. Como a pesquisa tem um cunho interativo, participativo e colaborativo, ratificamos que os **sujeitos da pesquisa** foram os sujeitos aprendentes (arte/educador e educandos da Educação de Jovens e Adultos - EJA) e o **lócus da investigação** será no Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires. Neste caso, os sujeitos da pesquisa serão compreendidos concomitantemente como (co)pesquisadores e (co)pesquisados.

1.4. Pressupostos Metodológicos da Pesquisa/Tese

Pesquisar não é um processo simples, porém complexo, que exige de nós investigadores um olhar cada vez mais atento e apurado para a organização das demandas da pesquisa e do universo da realidade objetiva e subjetiva, na qual a pesquisa está interligada. E investigar fenômenos complexos, no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados exige que a complexidade seja observada em suas multidimensões, multirreferencialidades, encruzilhadas e polilógicas.

Os processos de construção, criação, difusão e cultura do conhecimento (imagético), atualmente, são atravessados por processos que são limitadores, disjuntores, simplificadores, redutores hierarquizadores e fragmentadores dos conhecimentos e saberes que interferem no desenvolvimento do potencial humano e criativo dos pesquisadores e pesquisados. Com isso, nos centros acadêmicos são estes mesmos modelos que hoje, ainda se apresentam como possibilidades de investigação democrática e interpretação científica do mundo.

No entanto, podemos observar que historicamente, mudam-se os programas políticos que envolvem a organização das pesquisas científicas, mas a estrutura de alienação, ignorantização e esvaziamento do conhecimento impostas pelos sistemas capitalistas e neoliberais mantém-se, por conta da imposição de visões de mundo (forças ideológicas) reacionárias que manipulam e confundem intencionalmente a realidade subjetiva/objetiva.

Portanto, ao pesquisar a complexidade que envolve o objeto desta pesquisa, a organização de pressupostos metodológicos possibilita (re)pensar metodologias que atendam a compreensão da área de arte/educação (artes visuais) no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, propondo oportunidades de superação e transformação dos acontecimentos – e na maneira de perceber os maniqueísmos socioculturais, históricos, políticos e econômicos, que mantém uma estrutura perversa, que embota e limita o potencial dos sujeitos aprendentes no desenvolvimento da sua formação existencial e humana.

Esta pesquisa tem sua origem na busca por uma compreensão da complexidade da área de arte (especificamente em artes visuais), mas, sem negligenciar os atravessamentos e cruzamentos com as outras linguagens artísticas e as diversas áreas do conhecimento científico. A arte, por ser uma relevante área de conhecimento sociocultural, independente de não pertencer à ciência dura e nem à mole produz convergência, divergência e interseção entre estas diversas áreas, interligando seus conhecimentos e saberes. Em sua natureza criativa, estética e poética, a arte tem aspectos complexos, justamente inter e transdisciplinares – que faz síntese dos variados campos da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento científico.

Investigar arte é complexo, por conta do constante fluxo de ideias e emergências dos seus processos de criação. Segundo Pimentel (2015), torna-se importante refletir que:

“[...] pesquisar em arte é um momento de criação[...] que permanece sempre incompleta, porque está sempre em processo, sendo pesquisada. É construída ao mesmo tempo em que se desenvolve. É (re)pensada ao mesmo tempo em que é elaborada.” (PIMENTEL, 2015, p. 97),

Sendo assim, um desafio enorme se faz presente nesta pesquisa, ao refletir a metodologia e epistemologia aplicada: Como pensar e organizar pressupostos metodológicos que provocassem o enfrentamento na construção, criação, difusão e cultura do conhecimento, atravessados entre os sujeitos aprendentes no campo do individual e do coletivo nos processos de investigação, permitindo oferecer uma visão de mundo mais complexa, reflexiva, criativa, crítica e política, tentando superar o ensino fragmentado, simplificado, disjuntivo, reduzido e hiperespecializado?

A partir deste questionamento, o *complexus* dos pressupostos metodológicos escolhidos envolveu o desenvolvimento da capacidade de acessar as informações, selecionar e depurar os conteúdos mais significativos e significantes apurando os olhares dos observadores e observados nos processos individuais e coletivos, justamente para resolver o problema do objeto proposto e, assim, observar identificar, decodificar na prática, as informações conhecimentos e saberes complexos apropriados.

A apresentação que se segue mostra alguns pressupostos metodológicos, que funcionarão como possibilidade de investigação, para dar conta de compreender os objetivos da pesquisa. Sendo que o objetivo da tese destaca o estudo dos procedimentos, instrumentos e técnicas escolhidas, além do tipo de pesquisa e as bases epistêmica, teórica e metodológica que, conseqüentemente a atravessará a escrita da tese como um todo. Como esta pesquisa foi tecida dando protagonismo a todos os sujeitos da pesquisa, a partir da práxis artística, criativa, poética e estética nos centros de estudos em que exerço atividade profissional, os métodos conterão elementos abertos, flexíveis, interativos, participativos e colaborativos da pesquisa científica.

Segundo a natureza da pesquisa, esta é considerada como uma pesquisa aplicada, que de acordo Pereira (2010, p. 71) é uma investigação que “tem como objetivo gerar conhecimentos para a aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos...”. Essa característica da natureza da pesquisa pode, assim, ser ratificada na fala de Pimentel (2015):

Pode-se considerar que a experiência da prática artística passível de investigação pode, em seus processos, conter elementos e caminhos que possibilitem tomá-la como plausível de criação metodológica de pesquisa. Para isso, é necessário que os elementos e caminhos configurem como potencialidades investigativas e não somente como relatos de experiências. (PIMENTEL, 2015, p. 90).

Normalmente, as metodologias para pesquisas em arte e criatividade acontecem na perspectiva qualitativa. Neste aspecto, segundo Figueiredo/Chiari e Goulart, (2013, p. 129) as investigações também trabalham com “questões relativas ao coletivo podem ser mais adequadamente exploradas a partir de metodologias qualitativas”. Porém, como as pesquisas do PPGDC/DMMDC aconselham a abordagem quali/quantitativa como possibilidade de garantia de um rigor outro desta investigação, e evitar a ideia de um simples relato de experiências, os pressupostos metodológicos desta pesquisa se desenvolveram por meio desta proposição quali/quantitativa. Parafraseando Pereira (2010, p. 71), podemos dizer que as pesquisas quali/quantitativas entrelaçam respectivamente, o enfoque no processo dos fenômenos analisados e interpretados, a partir de uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não podem ser traduzidas em números, mas, que podem ser atribuídos significados com enfoque da mensuração numérica para classificar e analisar as informações, através do uso de recursos estatísticos.

A base epistemológica da pesquisa que fundamentará e tecerá essa investigação e a escrita da tese, sustentar-se-á na teoria da complexidade (MORIN, 2009, 2010, 2011, 2012, 2015) e por questão de aproximação com esta epistemologia, a teoriação polilógica (GALEFFI, 2009, 2011, 2017) e a multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2001, 2003; BURNHAM, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013), que aborda a heterogeneidade de referências para cingir, enlaçar, envolver uma apreensão ampla da organização e compreensão do conhecimento e da realidade. A partir deste contexto epistemológico, a práxis adotada toma como base a ótica de Edgar Morin¹¹ por considerá-lo como o pesquisador que mais aprofundou estudos e a sistematização da teoria da complexidade¹² (2000, 2010, 2011, 2012, 2014), que consiste em uma epistemologia que pensa e organiza os conhecimentos, enquanto paradigma de unificação da ciência e da religação dos saberes, em torno da transdisciplinaridade, também como tentativa de superar a simplificação e a fragmentação do conhecimento, na atual organização dos saberes relacionados as áreas educacional e científica.

A complexidade (*complexus*: o que é tecido em conjunto) é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo (MORIN,

¹¹ **Edgar Morin:** nasceu em 1921 em Paris. Seu nome verdadeiro é Edgar Nahoum. Fez os estudos universitários de História, Geografia e Direito na Sorbonne. Morin tornou-se ao longo da sua carreira acadêmica sociólogo, antropólogo, historiador e filósofo francês. Morin é doutor honoris causa em 17 universidades e um dos últimos grandes intelectuais da época de ouro do pensamento francês do século XX. Autor de mais de 60 livros sobre temas que vão do cinema à filosofia, da política à psicologia, e da etnologia à educação. Este autor ficou mundialmente conhecido através dos estudos que sistematizaram Teoria da Complexidade, e assim publicou diversos livros sobre esse assunto.

¹² **A Teoria da Complexidade:** A teoria da complexidade (Morin, 2011, p. 68). diz respeito ao caráter multidimensional do real, “ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta.”.

2011). Com isso, a teoria da complexidade com base na dialógica funciona efetivamente como a interação dos *complexus* da pesquisa, ou seja, pelo intermédio do tecido de acontecimentos interligados em ações, interações, retroações, auto-organizações, polidiálogos, colaborações e acasos, que constituirá os fenômenos que favorecem a reforma do pensamento, através da religação do saberes à vida, a partir da criação, construção, difusão e cultura do conhecimento.

O paradigma da complexidade exige transformações profundas no que se refere à visão de mundo do ser humano em seu tempo, espaço e movimento. Essa mudança afeta, especialmente, os centros de estudos em todos os processos de ensino e aprendizagem. A partir do entendimento do processo de complexidade, a ideia de pensar a potência da imagem nos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados precisam ultrapassar o paradigma conservador newtoniano-cartesiano que teve a sua importância histórica, porém, caracterizou uma prática baseada na simplificação, hiperespecialização, redução, disjunção e fragmentação dos conhecimentos e saberes.

Neste contexto de escolhas e decisões metodológicas, Morin (2012, 2015) afirma que precisamos de métodos que nos ensinem não só a conhecer o conhecimento e o desconhecimento, mas que nos ensinem a cultura do conhecimento, para que nossas percepções, ideias, visões de mundo sejam mais confiáveis possíveis e não incorramos em erros, ilusões, anestésias, verdades absolutas, fragmentadas e simplificadas, (in)certezas, crenças, ignorâncias, riscos, binarismos, disjunções, cegueiras.

Ainda para Morin (2011), a metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, já que não há mais associação entre os elementos disjuntivos do saber, de outro modo, partindo da compreensão que o fenômeno promovido por indivíduos no âmbito de uma coletividade, relacionadas ao pensamento complexo. Por isso, para o autor, a teoria da complexidade não tem uma metodologia específica, e a escolha dos métodos e a sua execução nesta tese será conduzida a partir dos princípios¹³ (operadores cognitivos para o pensamento complexo) complementares e interdependentes que religa e une o pensamento está investigação.

Pretende-se aqui ampliar diálogos da teoria da complexidade, que é uma autoria europeia, com algumas epistemologias outras que se baseiam nas teorias decoloniais e pós-

¹³ **Princípio Sistêmico ou Organizacional:** religa o conhecimento das partes ao conhecimento do todo; **Princípio Hologramático:** religa o conhecimento reconhecendo que a parte está no todo e que o todo se inscreve na parte; **Princípio do Anel Retroativo:** religa conhecimento rompendo causalidade linear – a causa age sobre o efeito, e este sobre a causa; **Princípio do Anel Recursivo:** religa o conhecimento através do anel gerador, no qual os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz produtor gera; **Princípio de Auto-Eco-Organização:** religa o conhecimento através se autoproduzem incessantemente, através disso despendem energia para salvaguardar a própria autonomia; **Princípio Dialógico:** religa o conhecimento que une dois princípios ou noções contraditórias, que deviam excluir um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade; **Princípio da Reintrodução:** religa o conhecimento através da restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central – todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo.

coloniais no contexto desta tese, enquanto práticas de descolonização do conhecimento e saber. Sendo assim, apresenta-se aqui, neste processo, a proposta da¹⁴ lógica do perspectivismo ameríndio, (CASTRO, 1996, 2002, 2004) e a afroperspectividade ou filosofia afroperspectivista¹⁵ (NOGUERA, 2011) que podem ser compreendidas como uma epistemologia da encruzilhada (CORREIA, 2020) como a evocação de Exú, que abre caminhos carregados de pulsão de (des)centramento como numa complexidade filosófica por abarcar a um só tempo o texto, tecido de vida com suas fusões, confusões, metáforas. Para Martins (2006), a encruzilhada como aspecto epistemológico, pode também ser compreendida como uma:

Esfera do rito, portanto, da performance, a encruzilhada é o lugar radial de centramento e descentramento, intersecções, desvios, textos traduções confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicação. Operadora da linguagem e de discursos, a encruzilhada, como lugar de terceiro, é geratriz de produção signífica diversificada, e, portanto, de sentidos plurais. Martins (2006, p. 64- 65).

Para dar conta da diversidade dos conhecimentos e sentidos plurais, este processo de compreensão via percepção da encruzilhada, coaduna com a intenção de Edgar Morin com a teoria da complexidade justamente por oferecer um cruzo de olhares e um olhar pensante e plural sobre a realidade, de modo a compreender o mundo pela tecitura, unificação e religação dos saberes. Além disso, propor a desaceleração da superespecialização em disciplinas, ou seja, um relacionamento harmônico entre as diversas áreas do saber, que inclua também as incertezas, fluxos, devires, imprevisibilidades, caos, auto-organizações etc.

De acordo com objetivos específicos relacionados aos procedimentos metodológicos, os respectivos instrumentos de pesquisa e as possíveis técnicas de análise das informações prospectadas no âmbito desta pesquisa, o aspecto fenomenológico do saber polilógico próprio/apropriado (GALEFFI, 2009, 2014, 2017), a base metodológica fundamentar-se-á por meio da bricolagem (KINCHELOE, 2006, 2007), justificamos esta escolha, porque é a que mais se aproxima da epistemologia da complexidade, e que funciona como alternativa

¹⁴ **Perspectivismo Ameríndio:** segundo Viveiros de Castro (1996), também compreendido como Multinaturalismo Perspectivista “trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos.” Ainda para o mesmo autor, o perspectivismo ameríndio não é um relativismo cultural (multiculturalismo), mas um perspectivismo, que é um Multinaturalismo.

¹⁵ **Afroperspectividade ou Filosofia Afroperspectivista:** segundo Noguera (2011b, p. 03) significa, em certa medida buscar visões de mundo para “realizar um construtivismo a partir de traçados, invenções e criações de devires negros. Ou ainda, partir e partilhar, o que aqui eu denomino de forças afrodiaspóricas, afro-brasileiras, afrodescendentes, isto é, afroperspectivistas.”. E este mesmo autor (2011b, p. 09), a “afroperspectividade consiste numa série de perspectivas de matriz africana. Matriz africana que deve ser entendida aqui como uma expressão “plural”, isto é, ela designa um conjunto de africanidades, nunca se trata de uma homogeneidade mítica.”



para a investigação que considera a complexidade, pluralidade, multirreferencialidade e a inter e transdisciplinaridade da realidade concreta e do campo de pesquisa, para além da diversidade das visões de mundo no processo da formação do conhecimento visual (imagético).

Segundo Kincheloe (2007), o rigor de uma pesquisa inspirada na bricolagem se afirma na consciência da consulta da diversidade de posições. Como esta investigação aborda, incorpora e acolhe a inclusão e a diversidade de olhares, pontos de vista e visões de mundo sobre um mesmo fenômeno, utilizar os ‘*bricoleurs*’ (*bricolagem*) na variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos possibilita tecer interpretações de diferentes origens, analisando as relações de poder e posicionamentos dos envolvidos no processo de pesquisa.

Na bricolagem, a escolha dos métodos procura seguir o fluxo e as circunstâncias da pesquisa sempre criando, improvisando e compreendendo as múltiplas interações na construção, criação, difusão e cultura do conhecimento visual. Com isso, as imagens serão vistas e analisadas através da teoria da cultura visual (HERNANDÉZ, 2007, 2010) e observadas sob a égide dos olhares (poli)perspectivados, pois reúne as possibilidades de compreensão delas em suas múltiplas dimensões. Com isso, segundo Loddi e Martins (2009) enquanto campo transdisciplinar de investigação a cultura visual aparece como costureira que reúne retalhos e faz a costura, que sugere possibilidades de junção entre fragmentos múltiplos do conhecimento visual.

Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa citados anteriormente, a pesquisa pode ser assinalada como uma pesquisa explicativa que, segundo Pereira (2010, p.72) é um tipo de investigação que “visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Assim, aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, “o porquê” das coisas.”

Os objetivos em uma pesquisa têm como finalidade facilitar a busca de respostas que deem significado e sentido para a tese, eis aqui o objetivo geral¹⁶ da investigação para que possamos compreender melhor as escolhas metodológicas. No quadro 1 estão listados os objetivos específicos relacionados aos procedimentos metodológicos, os respectivos instrumentos de pesquisa e as possíveis técnicas de análise das informações prospectadas no âmbito dos tipos de pesquisas.

¹⁶ **Objetivo Geral:** Compreender como os sujeitos aprendentes desenvolvem uma proposta arte/educativa (artes visuais) na perspectiva da complexidade, no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a partir da criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos).

Quadro 1- Procedimentos Metodológicos/ Instrumentos de Pesquisa/ Técnicas de Análise

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIPO DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	INSTRUMENTOS PESQUISA	TÉCNICAS ANÁLISE
1) Levantar informações na revisão bibliográfica sistemática das teorias que fundamentam as categorias: Potência da Imagem, Coletivo Criativo e Olhares Poliperspectivados, observando e refletindo as características multirreferenciais, apresentadas em sua natureza complexa, polissêmica, flexível e aberta.	Pesquisa Bibliográfica	Revisão Bibliográfica Sistemática	Softwares Computacionais (MY SEI) Livros, sites, artigos, teses e revistas científicas	Análise Sistemática
2) Analisar uma experiência arte/educativa (artes visuais) participativa, a partir da criação, construção, difusão e cultura dos conhecimentos imagéticos, no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.	Pesquisa Participante ou Investigação Participativa	Coletivo Criativo Observação Participante Método Documental	História de Vida Autobiografia e/ou Fotobiografia Diário de Campo Documentos	Análise de Discurso do Sujeito Coletivo
3) Identificar a complexidade dos processos de aprender a ver a potência da imagem por intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, na forma como os sujeitos aprendentes criam, constroem e difundem conhecimentos e saberes imagéticos complexos.	Pesquisa Bibliográfica	Revisão Bibliográfica Coletivo Criativo	Livros, sites, artigos, teses e revistas científicas	Análise dos Princípios da Teoria da Complexidade
4) Modelar a ideia de uma práxis arte/educativas (artes visuais) colaborativa, em que os sujeitos da pesquisa aprendam a ver a potência da imagem por intermédio do coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados, em uma perspectiva libertadora, emancipadora e transformadora.	Pesquisa Colaborativa (Cocriativa)	Intervenção Cartográfica	Cartografia Observação Participante Diário de Campo Programas e Softwares Computacionais	Análise Cartográfica

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020)

Agora, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa participante e/ou colaborativa. Segundo Pereira (2010, p. 72), é um tipo de

investigação que se “desenvolve a partir da interação entre os pesquisadores e membros das situações investigadas.”. Cada objetivo específico está inter-relacionado aos procedimentos metodológicos, instrumentais e analíticos apresentados no quadro acima. Estas proposições metodológicas, técnicas e instrumentais terão as suas especificidades teóricas, fundamentadas e justificadas nos capítulos que virão a seguir no corpo da organização da tese.

O *locus* da pesquisa empírica aconteceu por intermédio das experiências arte/educativas (artes visuais) no ato de aprender a ver da potência das imagens, pelo intermédio dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados no Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires, localizado na Rua do Caju, s/n - Alto do Cabrito, na cidade de Salvador, do estado da Bahia/Brasil. As atividades realizadas pelos sujeitos da pesquisa, obtiveram a autorização da gestão escolar e dos participantes desta investigação. Estas ações artísticas, criativas, poéticas e estéticas, de cunho interativo, participativo e colaborativo aconteceram no ano de 2018, presencial e virtualmente e se estendeu até o momento da escrita da tese.

Os sujeitos da pesquisa foram os sujeitos aprendentes dos Eixos 7 (A/B/C/D) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do referido centro de estudos, e concomitantemente com o arte/educador em artes visuais e pesquisador (nos processos de criação coletiva, educadores e educandos foram colaboradores, ao mesmo tempo de todos os processos da pesquisa).

Nesta proposta de pesquisa/tese, torna-se importante ressaltar que não houve a necessidade de se buscar o Comitê de Ética em Pesquisa¹⁷, porque os dados coletados nesta investigação foram caracterizados como dados secundários. Secundários, porque os dados (imagens) produzidos no contexto da pesquisa, já fazem parte das atividades cotidianas do já referido centro de estudo (nas turmas da EJA pesquisada).

Neste caso, compreende-se que os dados secundários, não careceram de autorização formal dos sujeitos da pesquisa, até porque as atividades foram realizadas com o público da Educação de Jovens e Adultos (em que eles próprios se autorizam e responsabilizam por suas decisões), sendo que os dados imagéticos obtidos foram construídos pelos sujeitos aprendentes, basicamente, de maneira participativa, colaborativa e coletiva, sendo que, nenhum deles foram marcados e/ou identificados.

1.5. Organização da Estrutura da Tese

Mediante às questões da pesquisa levantadas ao longo desta exposição inicial, a busca

¹⁷**Comitê de Ética em Pesquisa:** segundo a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o comitê de ética em pesquisa é uma equipe multi e transdisciplinar que reúne representantes de diferentes áreas do conhecimento para cumprir sua principal atribuição, que é a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Em cumprimento à sua missão, a Comissão elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa coordenado pelo Sistema CEP/CONEP.

por reflexões científicas segue alguns caminhos escolhidos para tecer os fios da organização dos conhecimentos investigados nesta tese. Como eu utilizo a teoria da complexidade que significa (tecer junto) como base para estruturá-la, logo eu utilizarei a metáfora da tecelagem para (auto)organizar os fios que tramarão a tese, onde a ideia de criação e modelagem de um tecido remete, imediatamente, à ideia de criação, processo, temporalidade e flexibilidade.

A tese foi organizada inicialmente em uma perspectiva estética e poética, em três partes inter-relacionadas, mediante a ideia de tecitura que remete ao conceito e princípios da epistemologia da complexidade, que apresenta a ideia de algo sendo tecido junto:

- a) A primeira parte, o ***Complexus das Urdaduras da Tese*** (processo da escolha dos fios dos acontecimentos e conhecimentos para construir o projeto da trama do tecido, que compõe a organização da tese);
- b) A segunda parte, o ***Complexus das Tecituras da Tese*** (processo de entrelaçamentos dos fios dos acontecimentos e conhecimentos, a partir da organização das tramas para a criação e construção do tecido que compõe a tese);
- c) A terceira parte, o ***Complexus do Acabamento da Tese*** (processo de conclusão ‘inconclusa’, através do entrelaçamento dos acontecimentos, conhecimentos e saberes que compõem os resultados das tramas do tecido da tese).

Sendo assim, a partir desta ideia de tecituras, além da introdução e da conclusão (inconclusiva), essa tese está dividida em cinco capítulos, onde serão apresentados todos os direcionamentos que delinearão a execução e a reflexão desta pesquisa:

Na parte inicial, denominada de ‘***Complexus Introdutório***’, que é o 1^a capítulo, especifica-se os caminhos percorridos pela investigação. Em seguida, apresenta-se a nota introdutória, a relevância social e acadêmica, objetivos, objeto, linha da pesquisa e fenômeno do estudo, justificativa, problema, hipótese e os pressupostos metodológicos com as quais ergueu os rumos desta pesquisa e a organização da tese.

No 2^o capítulo, intitulado ‘***Complexus Teórico***’, apresenta-se os conceitos, expressões e teorias que fundamentam a análise bibliográfica sistemática da pesquisa/tese. A fundamentação teórica sistemática, apresenta reflexões complexas e multirreferenciais, a partir das categorias: potência da imagem, coletivos criativos e olhares poliperspectivados.

No 3^o capítulo, denominado ‘***Complexus Participativo***’, analisa-se o contexto das experiências participativas (pesquisa participante e/ou investigação participativa), a partir da práxis das abordagens arte/educativas (artes visuais) no ato de aprender a ver a potência da

imagem pelo intermédio dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Já no 4º capítulo, designado como ‘**Complexus Auto-organizado**’, busca-se identificar a complexidade do ato de aprender a ver (pegar a visão) da potência das imagens pelo intermédio dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, na forma como os sujeitos aprendentes criam, constroem e difundem conhecimentos e saberes imagéticos, enquanto sistema complexo relacionado ao princípio da auto-organização.

Por fim, no 5º capítulo, nomeado como ‘**Complexus Colaborativo**’, visa apresentar a modelização/modelagem colaborativa da ideia de uma práxis arte/educativas (artes visuais) libertadora, emancipadora e transformadora, a partir das experiências com o ato de aprender a ver (pegar a visão) da potência das imagens por intermédio dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

No ‘**Complexus Conclusivo**’ apresenta-se um levantamento das principais conclusões nos capítulos da tese, além das possíveis respostas à pergunta, aos objetivos e a hipótese, relacionadas ao problema da pesquisa. As considerações finais, aqui denominadas de ‘considerações inconclusas’, acontece nesta perspectiva por conta dos fluxos, aberturas e modelagens que a teoria da complexidade proporcionou para esta investigação e proporcionará como orientação para outras possíveis pesquisas.

Na sequência, apresenta-se todas as referências bibliográficas utilizadas para edificação dessa tese. E a parte final da pesquisa foi destinada aos apêndices e anexos, onde foram inseridos os dados internos e externos do corpus, que serviram de aporte para esta pesquisa. Inclusive, foi elaborada uma **galeria virtual** com uma síntese do projeto e da tese (vide apêndice 3 – através do link e QR Code) para uma leitura audiovisual mais dinâmica da mesma.

Convém frisar que tais capítulos, retratados no âmbito desta pesquisa e tese, apresentarão a seguinte forma: uma breve introdução sobre a sua organização; desdobramentos do desenvolvimento do capítulo propriamente dito e por fim, uma breve conclusão dos aspectos reflexivos considerados mais relevantes.

Quanto à ordem da leitura, como não tem uma sequência rígida, linear e engessada, estes capítulos podem ser lidos de maneira não sequenciada, dinâmica, aberta e livre, não alterando ou prejudicando o significado e o sentido da tese para quem lerá este material. Justamente, por pensar na leitura livre, foi necessário a utilização do recurso da repetição de algumas demandas teóricas entre os capítulos, na tentativa de manter uma unidade na tese, mas sem a intenção de torná-la cansativa e prolixa para os leitores.

As experiências teóricas e práticas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa (educador e educandos/pesquisadores e pesquisados) aconteceram o tempo todo de maneira interativa,

participativa e colaborativa, de acordo à natureza da investigação. Já a criação e construção e da escrita dos capítulos, mesmo acontecendo quase que de maneira individual, foram fundamentadas em respeito às discussões e reflexões coletivas que aconteceram, antes, durante e depois das experiências com o ato de aprender a ver a potência das imagens, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Estes capítulos que compõem a tese têm como referência outros artigos de autoria própria e apropriada (GÓES, Jaíldon Jorge Amorim)¹⁸ que foram publicados em livros, durante o cumprimento de créditos nos componentes curriculares, com a temática sobre a epistemologia da complexidade, reflexões sobre a natureza da criatividade, a partir do objeto desta pesquisa (coletivos criativos) e o outro sobre o verbete olhares poliperspectivados, inteligência coletiva e visão de mundo.

¹⁸ GÓES, Jaíldon Jorge Amorim. Visão/Visualidade Poliperspectivada. Transciclopédia em Difusão do Conhecimento / Dante Augusto Galeffi, Maria Inês Corrêa Marques, Marcílio Rocha-Ramos (organizadores). Salvador: Quarteto, 2020.

GÓES, Jaíldon Jorge Amorim. Natureza da Criatividade: Cartografias de Processos Criativos. Volume 2 / In: Dante Augusto Galeffi, Joaquim Viana Neto, Maria Inês Corrêa Marques (organizadores). Natureza da Criatividade (Cartografias de Processos Criativos). Salvador: Quarteto, 2019.

GÓES, Jaíldon Jorge Amorim/ GALEFFI, Dante Augusto. Epistemologia da Complexidade: Complexus científico. In: Difusão social do conhecimento: perspectivas epistemológicas multirreferenciais. Antônia Silva Santos, Gilberto Pereira Fernandes, Dante Augusto Galeffi (organizadores). Curitiba: CRV, 2019.

EU SOU FEITA DE RETALHOS

Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos.

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha
e que vou costurando na alma.*

*Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes
que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*


*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida
e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos
e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar,
um dia, um imenso bordado de "nós".*

(In Facebook, página 'Uma pitada de encanto' by Cris Pizzimenti, 2013)



Complexus das Tecituras da Tese



“A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa, Paulo Freire, 1996.



2º CAPÍTULO

COMPLEXUS TEÓRICO (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA COMPLEXA E MULTIRREFERENCIAL DAS CATEGORIAS QUE ESTRUTURAM A COMPLEXIDADE DA PESQUISA E DA TESE

INTRODUÇÃO

Uma cultura digital vem se formando demandando novas formas de ensino e aprendizagem e de apropriar-se dos conhecimentos, nas diversas maneiras de criá-lo, construí-lo e difundi-lo na perspectiva da teoria da complexidade, alguns aspectos neste contexto precisam ser observados e pontuados, já que criar imageticamente, a partir da coletividade demanda estudos que ampliem melhor a compreensão dos conceitos e expressões que fundamentem teoricamente a pesquisa.

No contexto telemático e fora dele, faz-se necessário observar que nos centros de estudos, a cegueira do conhecimento (MORIN, 2009) promove a invisibilidade, o embotamento dos sujeitos aprendentes e os impedimentos do ser (FREIRE, 2014) que por consequência promove também o falseamento, bem como a manipulação das informações, a fragmentação, o esvaziamento dos conhecimentos e a privação e a negação dos saberes (imagéticos).

Com isso, para aprender a conhecer o conhecimento, tanto o conhecido quanto o desconhecido torna-se necessário buscar conceitos, expressões e teorias outras que nos proporcionem esteio suficiente para sustentar uma investigação complexa, que não somente nos indigne e faça refletir e questionar, mas também que nos ofereça e apresente possibilidades de mudanças para a realidade objetiva, assim como subjetiva.

Construir, criar e difundir conhecimentos no ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados são processos que necessitam ser investigados em sua complexidade e encruzilhada, a partir da compreensão dos fenômenos que atravessam o objeto que sustenta o referencial teórico, associado à prática desta pesquisa.

Na área de arte/educação em artes visuais, normalmente as criações são produzidas nos centros de estudos (formais e/ou informais), em uma perspectiva individual, os sujeitos aprendentes desenvolvem processos criativos do ato de aprender a ver, invariavelmente de maneira individual, sem levar em conta a potência da imagem e os olhares poliperspectivados (olhares múltiplos) para a realidade de si, dos outros e do ambiente (local e global).

Com isso, observa-se enquanto problema neste contexto da investigação, que há uma lacuna no conhecimento, no sentido de explorar melhor a forma como compreendemos os conceitos: potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados na forma como

podemos discuti-los e ampliá-los coletivamente na perspectiva de complexidade, no contexto arte/educativo (artes visuais) da era telemática e na era da imagem.

Neste ínterim, uma questão da pesquisa associada à complexidade se faz necessária: Quais referenciais teóricos podem ser apropriados para compreender as dimensões ontológicas e epistemológicas das respostas que contribuirão para a formação dos conceitos, expressões e teorias que sustentam a ideia do ato de aprender a ver a potência das imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados?

Com isso, esta pesquisa teórica justifica-se porque a potência da imagem, criação coletiva e os olhares poliperspectivados são conceitos muito pouco explorados pelos arte/educadores e há uma necessidade de aprofundar conhecimentos e saberes sobre eles, por parecerem ser conceitos profícuos e relevantes para repensar a diversidade, a alteridade, a empatia e a inclusão dos sujeitos aprendentes nos centros de estudos e fora deles.

Neste contexto de compreensão do objeto da pesquisa, o objetivo desta investigação centrar-se-á em levantar informações na revisão bibliográfica sistemática das teorias que fundamentam as categorias: Potência da imagem, coletivo criativo, e olhares poliperspectivados, observando e refletindo as características multirreferenciais, cruzos e polilógicas, apresentadas em sua natureza complexa, polissêmica, dinâmica e aberta – na forma como os sujeitos aprendentes lidam com os acontecimentos cotidianos de maneira reflexiva, crítica, política e transformadora.

Hipoteticamente, pensa-se que aprender a ver a potência das imagens no ato de criar coletivamente, sob a égide dos olhares poliperspectivados nos meios telemáticos, é uma possibilidade de superar a fragmentação, separação, ignorância e o equívoco do ato de conhecer e aprender imagetivamente sobre a realidade complexa, reunindo e interligando assim todas as dimensões dos sujeitos aprendentes no ato de ser, estar, conviver e coexistir no mundo.

Como possibilidade metodológica de compreensão desses conceitos, expressões e teorias foi utilizada inicialmente a análise bibliográfica sistemática, que pode ser compreendida e definida por Greenhalgh (1997, p. 672) “como uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo com uma metodologia clara e reprodutível”. E como análise dos resultados buscou-se a compreensão da complexidade de Morin (2009, 2011) da forma como pensamos as categorias supracitadas, a partir dos princípios que sustentam a multidimensionalidade (MORIN, 2015) e multirreferencialidade (ARDOINO, 2001) do objeto de pesquisa.

2.0 CONCEITOS, EXPRESSÕES E TEORIAS QUE FUNDAMENTAM A REVISÃO

BILIOGRÁFICA SISTEMÁTICA DA TESE

Como as formas de aprendizado se modificaram nas últimas três décadas por conta dos impactos decorrentes da telemática, compreendida como o enlace das redes de computadores e de comunicações. Este fenômeno promove o surgimento de um ser humano mais complexo (*homo complexus*) segundo Morin (2000), fruto da revolução da *internet*, revolução digital e/ou informacional (CASTELLS, 2011; PIMENTEL e FUKS, 2011).

Inicialmente, os conceitos, expressões e teorias apresentadas neste capítulo surgiram concomitantemente à pesquisa empírica. À medida que fui desenvolvendo junto com os sujeitos aprendentes as experiências com os coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados e que fui cursando com apoio dos docentes os componentes curriculares do DMMDC/PPGDC, eu consegui sistematizá-los e apresentá-los como proposta de reflexão, análise, questionamento e crítica nesta investigação.

De antemão, desenvolver uma pesquisa e organização de uma tese em uma epistemologia complexa, atravessadas pelo imbricamento entre teoria e prática coaduna com o pensamento de FREIRE (2019) quando nos alerta para o entendimento de que não se separa uma coisa da outra. Para Freire (2019, p. 21) “a fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico, em que ambas as partes teoria e prática, se fazem e refazem.”.

Neste contexto empírico, na condição de arte/educador, observo que o comportamento dos sujeitos aprendentes se transforma significativamente, alterando seus jeitos de ver e aprender sobre como ser, estar conviver e coexistir no mundo – na maneira de acessar as teorias e informações para criar, construir e difundir a cultura do conhecimento (imagético), por meio de realidades real e virtual no contexto da complexidade (MORIN, 2001, 2010, 2015).

Criar, conhecer e difundir a cultura do conhecimento (imagético), pelo intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, em uma pesquisa que se estrutura na epistemologia da complexidade, encruzilhada e da polilógica necessita que busquemos uma fundamentação teórica que atenda às necessidades de compreensão das tecituras que estruturam esta investigação da tese. Sendo assim, Morin (2009) defende a ideia de que:

A teoria não é um conhecimento, ela permite conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. (MORIN, 2009, p. 24).

Com isso, para Morin (2009, 2010, 2011) no contexto da complexidade, as teorias não

podem ser aprisionadas em caixas, pois a abertura teórica é imprescindível. As teorias precisam estar abertas para tentar elaborar novas possibilidades conceituais, a partir do surgimento das emergências, levando em conta a complexidade organizacional da lógica apresentada pelos sistemas de conhecimento.

Mas sabemos que os centros de estudos acabam reproduzindo pensamentos e comportamentos contrários a esta renovação conclamada pela teoria da complexidade, insistindo ainda em refletir e agir, de acordo às ideias da ciência cartesiana e positivista. Esta ciência tradicional, é embotadora do nosso potencial, porque separa, fragmenta, simplifica e reduz o conhecimento e por meio de uma sociedade capitalista/neoliberal que se desdobram na vivência do individualismo, egoísmo e na competição entre os indivíduos e coletivos.

Com isso, busca-se neste momento teoricamente, compreender a potência da imagem, a força dos coletivos criativos e os olhares poliperspectivados, por intermédio da diversidade da visão de mundo e de pontos de vista, sem ignorar ou negar a singularidade de cada sujeito, mas acolhendo a diversidade e a coletividade, com vistas a possibilitar aprendizados, contrários aos processos de aprendizagem individualista, unidimensional e monolítica.

Segundo Morin (2013), é essa inteligência cega que promove embotamento, tornando os sujeitos aprendestes inconscientes e irresponsáveis, incapazes de encarar o contexto e o complexo da realidade, além destruir a capacidade de reflexão, compreensão e consciência crítica, normalmente fomentando o egoísmo, a competição, a violência e os conflitos.

Tal fato exige dos arte/educadores (artes visuais) a compreensão do surgimento dos novos conceitos relacionados à potência da imagem, criação coletiva e olhares poliperspectivados, em uma perspectiva complexa e polilógica (GALEFFI, 2009, 2017) dos processos de ensino e aprendizagem arte/educativos (artes visuais), a partir da inclusão de sistemas mais abertos, interativos, participativos e colaborativos.

Repensar estes conceitos e expressões em uma perspectiva complexa e no imbricamento dos contextos virtual e presencial, atualmente, nos faz refletir mais em processos criativos que atendam as demandas da coletividade e da diversidade, enquanto outras prodigiosas formas de criação, construção, difusão e cultura do conhecimento (imagético). Conhecimento esse que necessita da lógica proposta pela complexidade, que busca a multidimensionalidade e a multirreferencialidade nos aspectos teóricos e empíricos, justamente para não reduzir, separar, fragmentar e simplificar um saber que é complexo em sua natureza organizacional.

Neste contexto multirreferencial, Ardoino (2001, p. 548 - 552) esclarece que é preciso compreender como complexo aquilo que é organizado de maneira tecida, cindida e enlaçada a partir da articulação e reabilitação da inteligência de uma pluralidade de constituintes

heterogêneos, inscritas numa história, ela mesma aberta em relação às eventualidades de um vir a ser. Esta unificação entre unidade e diversidade conciliadas em uma *unitas multiplex*, junta-se às perspectivas de conhecimentos anteriormente antagônicos e hierárquicos, agora vistos em sua complementaridade, evitando homogeneizações e fazendo fracassar a analítica cartesiana que o reduz e o decompõe.

Imagens, pessoas e acontecimentos não são unidimensionais e não podem ser vistos mais em uma lógica homogênea da monovisão, mas sim, de uma maneira heterogênea da polivisão ou da cosmovisão ou da cosmopercepção¹⁹. Pensando nesta e em outras questões da nossa visão de mundo, Morin (2009, p. 57) defende que a “complexidade reaparece como forma de captar a multidimensionalidade, as interações e as solidariedades entre inumeráveis processos”, decorrendo daí que o “pensamento complexo respeita o concreto, não na antiteoria, mas na complexidade teórica.”. A multidimensionalidade segundo Morin (2001) trata-se de:

Favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo. (MORIN, 2001, p. 21).

Como criar sempre foi um fenômeno multidimensional, enquanto dispositivo de poder e saber do ser humano para transformação do mundo. De antemão, torna-se relevantes saber que as multidimensões teóricas desta tese (categorias) são e estão atravessadas umas pelas outras, mesmo sendo independentes. Elas neste contexto, são capazes de produzir ideias, religar conhecimentos e saberes complexos para revolucionar, humanizar e melhorar a cosmovisão ou cosmopercepção dos sujeitos aprendentes em suas existências/vidas, dentro e fora dos centros de estudos.

Ainda pensando na complexidade dos processos de criação coletiva, sob a égide dos olhares poliperspectivados, no que tange a maneira como lidamos com a potência das imagens nas experiências arte/educativas (artes visuais), a fundamentação teórica desta pesquisa, carece também de aprofundamento e de ampliação em uma perspectiva decolonial, a partir dos cruzos propostos pela epistemologia das encruzilhadas (CORREIA, 2020) e (RUFINO, 2018), buscando pluriversalizar (RAMOSE, 2011) os conceitos, expressões e teorias aqui pesquisadas,

¹⁹ **Cosmopercepção:** O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. (OYĒWŪMÍ, p. 03, 2002). Traduzo aqui a expressão “world-sense” por “cosmopercepção” por entender que a palavra “sense”, indica tanto os sentidos físicos, quanto a capacidade de percepção que informa o corpo e o pensamento. A palavra “percepção” pode indicar tanto um aspecto cognitivo, quanto sensorial. E o uso da palavra “cosmopercepção” também busca seguir uma diferenciação – proposta por Oyēwūmí – com a palavra “worldview”, que é, usualmente, traduzida para o português como “cosmovisão” e não como “visão do mundo”.

em uma agenda política que denuncie os vínculos e impactos da colonialidade na área de arte/educação (artes visuais).

A potência da imagem começou a ser desenhada a partir da ideia de se perceber e pensar as imagens de uma maneira mais reflexiva, crítica e política, observando assim, os processos de (in)visibilidades e visualidades impostos pelos mecanismos de poder e saber vigentes em nossa contemporaneidade. Autores como, Samain (2012), Huberman (2010, 2013, 2015, 2017) Alloa (2015), Rancière (2012, 2015), dentre outros corroboram com as possibilidades enquanto potência pensativa e/ou de pensatividade.

O conceito de criação coletiva surgiu com a percepção das práticas arte/educativas (artes visuais) com os sujeitos aprendentes, a partir da compreensão da força do grupo/coletivo. Para este polidialógo apresenta-se a ideia de coletivo de criativo em arte (visuais), a partir das reflexões sobre criação em grupo, coletivo de criação e grupos criativos por De Masi (2003) e Salles (2017) e Paim (2009) e os processos criativos por Ostrower (2001, 2007).

Já os olhares poliperspectivados Góes (2019, 2020), uma expressão que surgiu no mestrado, mas que foi registrada como olhares multifacetados Góes (2016) também surgiu a partir das experiências arte/educativas (artes visuais) com a necessidade de se pensar e superar a colonialidade e a polarização do ato de aprender a enxergar/olhar/ver e visualizar as imagens cotidianas. Outros conceitos para refletirmos sobre a pluralidade dos olhares e a heterogeneidade surgiram com os metapontos de vista de Morin (2000, 2010) e a polilógica de Galeffi (2017, 2020) e visão compartilhada por Senge (2013), logo estes são conceitos relevantes para se pensar a lógica dos olhares poliperspectivados.

2.1 METODOLOGIA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

Para investigar os conceitos concernentes a esta pesquisa e sustentar os artigos científicos de revisão de literatura toma-se como possibilidade metodológica a revisão bibliográfica sistemática. Essa revisão é uma das diversas possibilidades que utilizam “fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 133).

A revisão bibliográfica sistemática é definida inicialmente, por Greenhalgh (1997, p. 672) “como uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo com uma metodologia clara e reprodutível”. Esse tipo de revisão recupera e fornece dados sobre a trajetória de estudos anteriores e principalmente dos atuais, em relação ao tema fundamental da investigação, pois é

uma forma de mostrar os resultados a todos os tipos de leitores interessados na temática, sejam eles acadêmicos ou não, como a comunidade acadêmica tem reagido, se posicionado e encarado aos mais diversos temas de investigação de áreas distintas do conhecimento.

Com isso, a revisão sistemática pode ser compreendida como a “a aplicação de estratégias científicas que permitem limitar o viés de seleção de artigos, avaliá-los com espírito crítico e sintetizar todos os estudos relevantes em um tópico específico” (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001 citados por BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 126).

Os artigos de revisão bibliográfica sistemática podem ser compreendidos como a meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa. Nesta pesquisa, aplica-se a revisão sistemática, como possibilidade de selecionar e analisar dados da literatura que estão correlacionados à investigação do tema da pesquisa. Nesse processo de criação, construção, difusão e cultura do conhecimento (imagético) torna-se necessário revisar uma variada série de informações das pesquisas já realizadas, relacionadas aos conceitos, expressões, teorias, métodos, técnicas, dentre outros materiais semelhantes que contribuirão para com o embasamento deste estudo.

Neste contexto, para realizar a revisão sistemática utilizaremos algumas plataformas de busca e coleta de dados, como *Mendeley* e *Semantic Analysis Expert (MY SAE)*. Segundo os desenvolvedores do *My Sae*, Lobato, Jorge e Saba (2019) este *software*:

Foi criado com a finalidade de auxiliar pesquisadores na produção científica acadêmica, voltado a revisão sistemática e análise semântica, fornecendo dados, como a quantidade de citações, fator de impacto JCR, Classificação Qualis-CAPES, periódicos mais publicados, dentre outros, além de possibilitar a criação de redes de palavras-chaves aplicadas ao título ou resumo e redes de autores. Como resultado o SAE disponibiliza tabelas em Excel, gráficos e arquivos para serem utilizados em *softwares* de análise de rede. (LOBATO, JORGE E SABA, 2019).

A partir deste *software*, investigou-se artigos, dissertações, teses e outros materiais bibliográficos que discutem sobre as temáticas propostas nesta tese. Primeiro foi preciso baixar os programas *MENDELEY*²⁰ no computador, a fim de buscar publicações científicas de acordo as temáticas da tese para depois baixar o programa *MY SAE* no computador para importar os dados para este *software*. Abaixo segue as 5 etapas percorridas para organização dos dados:

1ª Etapa: pesquisar em base de dados publicações científicas, utilizando a ferramenta de busca *MENDELEY* através das palavras-chave da pesquisa, no caso: Coletivo Criativo, Olhares Poliperspectivados e Potência da Imagem, mais outras temáticas similares a estes conceitos e

²⁰ *MENDELEY*: é um *software* gratuito que auxilia e gerencia os trabalhos acadêmicos e tem a finalidade de gerenciar arquivos eletrônicos (formato *PDF*), além de ajudar na normalização de citações e referências geradas automaticamente. Também é uma rede acadêmica onde é possível criar grupos de compartilhamento de arquivos, encontrar pesquisadores de uma mesma área e descobrir tendências e estatísticas.

expressões: Grupo Criativo, Olhares Múltiplos;

2ª Etapa: importar os artigos encontrados na *MENDELEY* para uma pasta no computador no formato de arquivo *XML* para o *software* do *MY SAE* que auxilia na transferência e organização de todo o processo;

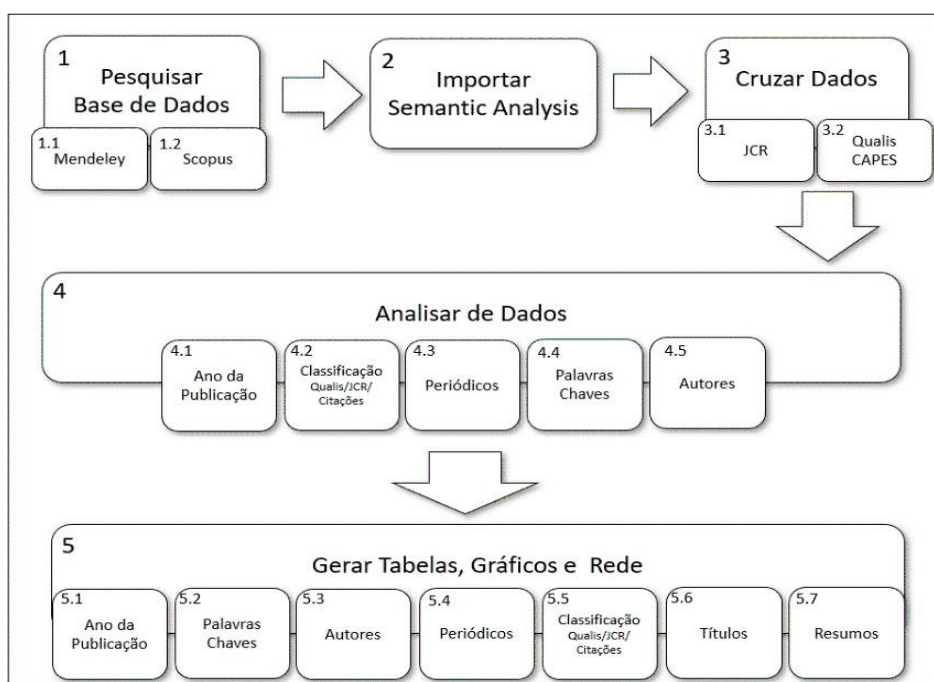
3ª Etapa: na plataforma *MY SAE*, clicar em novo projeto para criar um nome para o arquivo, baseado nas temáticas propostas que será gerado com os artigos pesquisados na *MENDELEY* e em seguida abrir na base de dados do *MY SAE*. O *MY SAE* incorpora os dados de classificação *QUALIS-CAPES* e do *JCR IMPACT FACTO*;

4ª Etapa: com a base de dados pronta e tratada, através dos passos descritos, o *MY SAE* segue para análise de dados, disponibilizando informações como a quantidade de documentos por: ano de publicação, classificação *Qualis*, *JCR* e Citações, periódicos, palavras-chave e autores. Nesta etapa é possível tratar e organizar os dados encontrados através dos critérios de inclusão e exclusão do fluxo dos dados;

5ª Etapa: a partir desta etapa podemos gerar as tabelas, os gráficos e assim, as redes puderam seguir para a análise bibliográfica sistemática dos dados apresentados.

O fluxograma a seguir, apresenta as etapas percorridas pelo *software MENDELEY* para investigação de artigos, dissertações, teses e outros materiais bibliográficos que discutem sobre as temáticas propostas nesta tese:

Fluxograma 1 - Fluxo de análise de dados e geração de tabelas, gráficos e rede do *MY SAE*



Fonte: *MY SAE*

A busca de materiais ocorreu no dia 26 de outubro de 2020, inicialmente na plataforma de busca do *Mendeley* e posteriormente no *My Sae*. As publicações buscadas foram vistas a partir das seguintes categorias analíticas: coletivo criativo, olhares poliperspectivados (olhares múltiplos) e potência da imagem, presentes neste capítulo.

Para organizar e tratar os dados encontrados, o critério de filtro de inclusão/exclusão que foi pensado para organizar esta investigação, aconteceu através da data de corte, a partir do ano de 2010 até a data que foi realizada a busca e, a partir das publicações realizadas em português, inglês e/ou espanhol.

Os critérios de inclusão: estudos que revelaram conceitos, expressões e teorias que revelem a ideia sobre coletivo criativo, olhares poliperspectivados (olhares múltiplos) e potência da imagem; estudos que apresentaram o coletivo criativo, olhares poliperspectivados e potência da imagem como criação, construção, difusão e cultura do conhecimento. Agora, os critérios de exclusão: estudos que não atenderam ao menos um dos critérios de inclusão, correlacionados aos critérios das categorias analíticas: coletivo criativo, olhares poliperspectivados (olhares múltiplos) e potência da imagem.

A seleção das publicações ocorreram em consonância com os critérios estabelecidos nos seguintes momentos: analisou-se no primeiro momento, a aderência dos títulos dos artigos localizados, separando-os entre incluídos ou excluídos; realizou-se no segundo momento, a busca dos autores de acordo as referências descritas nas categorias pesquisadas; realizou-se no terceiro momento, a análise dos resumos dos artigos incluídos, separando-os entre incluídos ou excluídos; no quarto momento, a leitura completa dos textos incluídos, separando-os dos excluídos; por fim, o fichamento e análise dos textos incluídos dos que foram considerados relevantes para o estudo.

Quando concluído o processo de tratamento dos dados e da geração das tabelas, gráficos e redes correlacionados ao que se pretende para esta tese, torna-se possível discutir os resultados e analisar os dados referencias encontrados. Os resultados e as análises de dados das referências encontradas, serão abordados a partir da teoria da complexidade (MORIN, 2010, 2011) e analisados de maneira multidimensional (MORIN, 2015) e multirreferencial (ARDOINO, 2001), pois agregam diversas possibilidades de leitura e compreensão dos aspectos da criação, construção e difusão das categorias abordadas.

Em contraponto a possíveis visões de mundo homogeneizantes e colonizadoras (lógica do ocidente-europeu/branco/heteropatriarcal/capitalista), os conceitos, expressões e teorias da

tese serão também analisados sob a ótica da decolonialidade²¹ e também da proposta da interculturalidade²², enquanto tentativa de buscar a inclusão de outras perspectivas de construção do conhecimento, para além das europeias (já que utilizo a teoria da complexidade, com base em autores franceses). Com isso, também tomarei como possibilidades de reflexão, os saberes próprios e/ou apropriados dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros que sofreram violência epistêmica (MIGNOLO, 2005) e epistemicídio (CARNEIRO, 2008) por muitos anos com a lógica do colonialismo e as opressões dos processos de colonialidade, que promoveram tentativas de invisibilização, negação e/ou apagamento dos seus saberes.

2.2 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA DA TESE

Os gráficos e quadros que foram gerados serão apresentados a seguir, com base nas temáticas ou categorias da pesquisa e tese: coletivo criativo, olhares poliperspectivados e potência da imagem. Com a compilação dos dados e informações que foram reunidos, após a leitura desses materiais podemos observar os resultados e depois realizar a análise da revisão multirreferencial dos conteúdos temáticos que foram encontrados.

Esta etapa é importante e essencial, pois proporciona a oportunidade de construir pensamentos, sentimentos e corporeidades complexas qualificadas, tecendo tanto os conhecimentos objetivos, quanto os subjetivos referentes às temáticas e categorias investigadas nesta pesquisa. A seguir, apresento os seguintes resultados:

2.2.1 Potência da Imagem: geração de gráficos, resultado, análises e discussões de dados com a utilização do *My Sae*

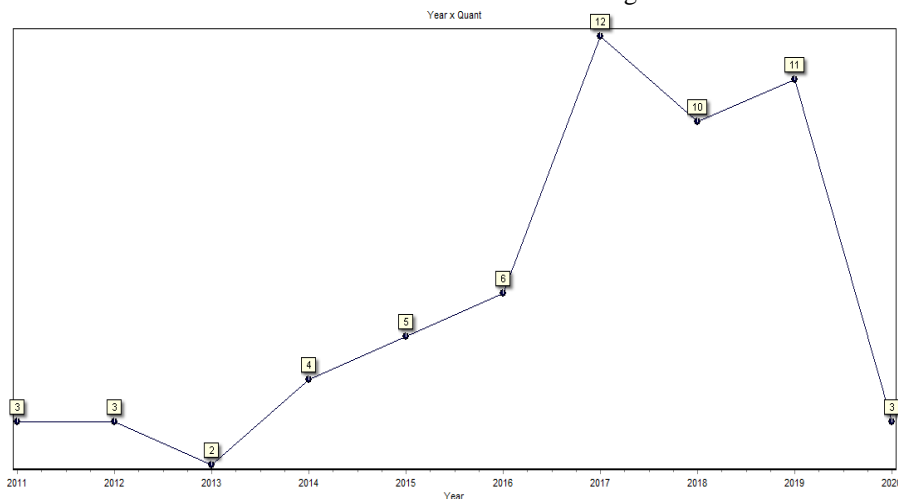
Sobre o conceito de “potência da imagem”, a partir da data base de dados foram encontrados 59 periódicos no total, dentre os quais somente 13 se aproximam, sendo que 3 abordam especificamente sobre a temática da pesquisa, o restante apenas aborda sobre assuntos que tangenciam ao tema, mas com sentido oposto ao pretendido. Uma publicação foi encontrada de forma triplicada. Foram selecionadas três publicações: “A Emergência da Imagem Crítica”; “A Imagem como Potência de Reflexão” e o “Olhar as Imagens como Arquivos de Histórias”.

²¹ **Decolonialidade:** Para Oliveira e Candau (2010) a decolonialidade visibiliza as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas na busca pela criação, (re)construção e criação radical do ser, do poder e do saber. Essa luta compreende a valorização e reparação epistêmica histórica dos saberes e da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina.

²² **Interculturalidade:** Para Oliveira e Candau (2010) a interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados, não-europeus e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. Também compreende a valorização e reparação epistêmica histórica dos saberes e da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina.

Os gráficos a seguir expõem o resultado dos dados que foram encontrados nos periódicos e publicações desta pesquisa com a utilização do *My Sae*:

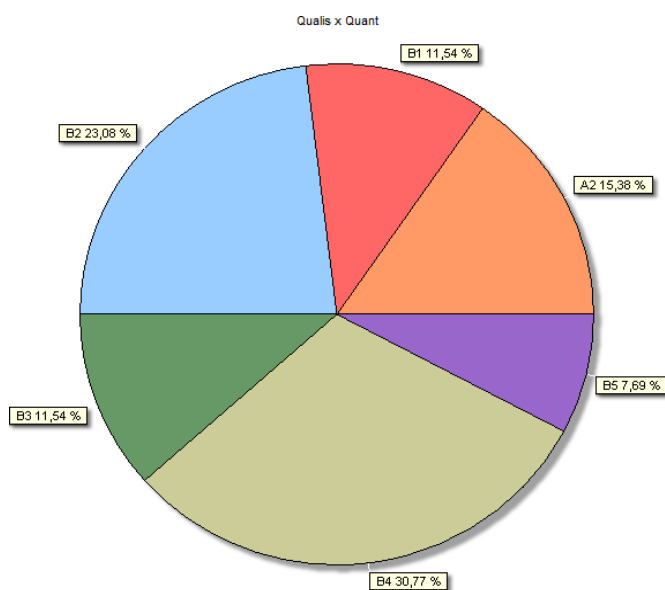
Gráfico 1 - Ano da Potência da Imagem



Fonte: Software do MY SAE

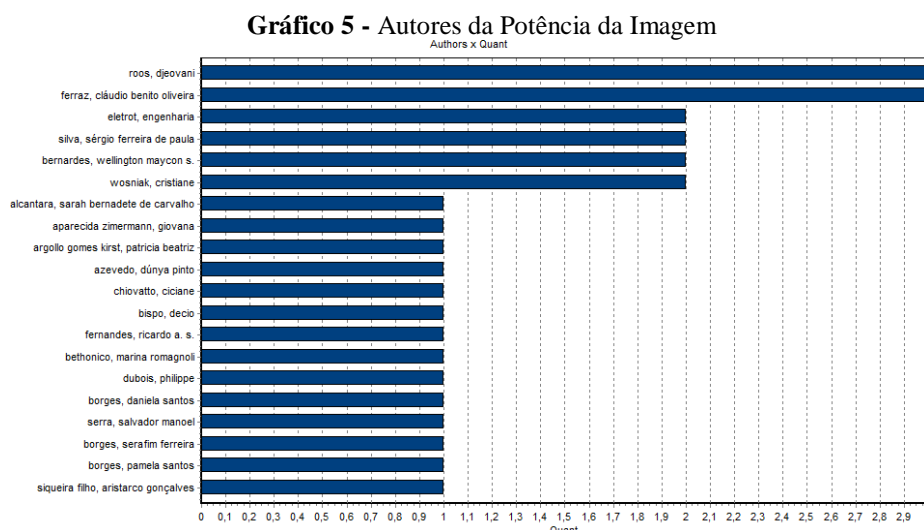
Considerando o tempo das publicações a partir do ano de 2010 até os dias de hoje, o gráfico 1, mostra que a maioria das publicações ocorreram entre os anos de 2017 (12), 2018 (10) e 2019 (11), com uma queda em 2020 (3). Não foram identificadas publicações em 2010, mantém uma regularidade em 2011 e 2012. Cresce entre 2014 até o ano de 2016. As três publicações selecionadas ocorreram nos anos de 2019 para a “A Emergência da Imagem Crítica” e 2017 para a “A Imagem como Potência de Reflexão” e 2015 para o “Olhar as Imagens como Arquivos de Histórias”.

Gráfico 2 - Qualis da Potência da Imagem



Fonte: Software do MY SAE

No gráfico 4, nota-se que todas as palavras-chave apareceram em torno de 5% cada. As palavras mais recorrentes e que condizem com o conceito pesquisado foram: imagem, imaginação, antropologia da imagem e história de vida. As duas palavras-chave imagem e imaginação são as que mais aparecem nas publicações que foram incluídas para análise, nas três publicações. O interessante que potência da imagem não aparece no gráfico, mesmo sendo uma palavra-chave referência para o estudo.



Fonte: Software do MY SAE

No gráfico 5, dentre diversos autores de diversas áreas de conhecimento, destaca-se aqui os três autores que estão correlacionados às publicações incluídas: Luiz Cláudio da Costa, em “A Emergência da Imagem Crítica”; Jordi Carmona Hurtado, em “A Imagem como Potência de Reflexão” e Maria Bernadete Ramo Flores em “Olhar as Imagens como Arquivos de Histórias”.

De acordo aos critérios de inclusão e exclusão, a ideia é debruçar sobre estas três publicações do quadro 2 e apropriar-se dos conceitos, terias e expressões que possam colaborar com referências pertinentes à escrita deste conceito da tese, de acordo com as seguintes categorias (título, autores, resumo e dos conceitos relevantes à escrita da tese).

Destas duas publicações (Quadro 2, abaixo) foram selecionadas algumas referências relevantes para a compreensão do conceito de potência da imagem. Alguns conceitos e ideias já faziam parte da ideia que eu tinha sobre o tema, mas que contribuíram para a ampliação de olhares outros sobre a potencialidade existente nas imagens. Mediante as duas publicações selecionadas foi possível compreender que a potência das imagens está justamente ligada ao papel que exerce na cultura contemporânea, de acordo aos pensamentos e experiências que podem ser gerados, a partir da complexidade do (in)visível, sendo assim, a potencialidade pode estar na capacidade de reflexão (pensatividade), na criticidade e por fim na sua historicidade.

Quadro 2 - Publicações incluídas sobre Potência da Imagem

Título	Autores	Resumo	Conceitos
A emergência da Imagem Crítica	COSTA, Luiz Cláudio da	<p>O enunciado central – a emergência da imagem – desvela algo da discussão que propomos para este dossiê: aparição que se eleva como sintoma; visibilidade que se manifesta com urgência. Situando nosso interesse primeiro pela imagem no âmbito artístico, pretendemos interrogar sobre sua potência, sua sacralidade, sua tipologia, seu poder manipulador, seus ritmos, sua pedagogia, sua história, seu poder de figurar. Nossa época necessita de uma abordagem crítica e transdisciplinar da imagem, visto que sua relevância ultrapassa as artes, afetando igualmente a antropologia, a história da arte, a cultura visual, a sociologia, a religião. A imagem povoa o cotidiano das pessoas. O destino das imagens parece estar sob a luz dos holofotes no século XXI, não somente pelo fator tecnológico, mas também pela inserção e influência das imagens em diversas zonas de interesse, de práticas e saberes. Acreditamos que as imagens ainda estão à espera de suportes, à espera de que possamos as qualificar (qualificá-las?), demonstrar suas possibilidades e contradições. Convivemos com muitas imagens, mas ainda nos faltam aquelas cuja intensidade dialética permitiriam fomentar novas densidades para o pensamento visual e a construção de uma visibilidade crítica que possa contribuir com os ritmos da percepção no novo milênio.</p> <p>Palavras-chave: Emergência da Imagem. Visibilidade Crítica. Imagem Crítica. Potência da Imagem</p>	<p>Emergência da Imagem</p> <p>Imagem Crítica</p> <p>Visibilidade Potência da Imagem</p> <p>Abordagem Crítica e Transdisciplinar da Imagem</p> <p>Pensamento Visual</p> <p>Visibilidade Crítica</p>
Olhar as Imagens como Arquivos de Histórias	FLORES, Maria Bernadete Ramos	<p>O artigo contempla reflexões metodológicas que resultam de algumas experiências de pesquisa. Trata de pensar sobre a imagem visual na sua latência antropológica e na sua potência como arquivo da história. A justaposição de imagens pode abrir para um conhecimento novo, fora da cronologia linear do historicismo. Uma concepção de história que tem a ver com as sobrevivências de certas formas expressivas da cultura humana. A imagem é carregada de tempos diversos, de memórias e tradições.</p> <p>Palavras-chave: Imagem. Montagem. Arquivo.</p>	<p>Imagem Visual</p> <p>Potência como Arquivo de História</p> <p>Justaposição de Imagens</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020)

Segundo CARMONA HURTADO (2017) na publicação “Imagem como Potência de Reflexão”, a imagem precisa ser compreendida não como simples reflexo, cópia, imitação, simulacro ou representação da realidade, mas como verdadeira potência e origem de reflexão

(pensatividade), ou seja, a potência do pensamento não estaria em nós, mas fora de nós, na imagem. Por isso, ainda para o autor, a imagem pensa, mas também faz pensar, interroga o pensamento, apela a certo tipo de finalização: daí o que chamamos de, no começo, sua potência de reflexão. A imagem não só pensa, mas faz pensar, portanto, ela faz pensar, porém, não nos diz o que pensar.

A partir desta ideia, o autor toma emprestada a expressão de Kant de juízo ou entendimento reflexionante, em contraponto ao de entendimento determinante, e ainda apresenta a diferença de ambos os tipos de entendimento ou de pensamento que se relaciona diretamente com o papel que a imaginação causa neste processo, sendo assim, imaginar, enquanto processo de reflexão e emancipação da imagem, ativa a própria imaginação, fazendo com que ela siga o seu próprio percurso em nós, que comunique, como ela bem quiser seus desejos e intenções em sua singularidade.

Carmona Hurtado (2017, p. 103-104) apresenta a ideia de imagens de acordo aos pensamentos desenvolvidos, seriam elas; as “imagens bobas”, a imagem desprovida de inteligência, as que não pensam de modo nenhum, pois não é produto de nenhum pensamento; as “imagens espertas”, a imagem que são produtos justamente de uma inteligência, de uma capacidade de cálculo, de uma vontade de significar algo preciso, de uma intenção de fazer arte ou de produzir algum efeito determinado no espectador; as “imagens automáticas”, as que acrescentam besteira ao mundo visível, aprofundando o pior do sensível (a falta de sustância, a superficialidade) e as imagens inteligentes que seriam as que submetem o sensível à tensão da ideia, da reminiscência e da verdade, neste aspecto, esta imagem pensa, porque foi produzida por alguém que pensa.

O autor acima amplia esta reflexão que muito interessa neste artigo, trazendo a ideia de “imagem pensativa” ou “pensatividade”, a partir da ideia de Jacques Rancière, na forma como ele nomeia o pensamento das imagens, no qual a pensatividade²³ se transforma em algo sensível, em uma afecção dos corpos. Pensar as imagens, neste contexto nos remete à ideia de que não pode ocorrer dissociação do corpo, cognição e do sensível no ato de leitura, contextualização e feitura dos processos de compreensão imagética.

De acordo com Luiz Cláudio da Costa, em “A emergência da imagem crítica” apresenta a ideia de se pensar uma abordagem crítica e transdisciplinar da imagem, visto que sua

²³ **Pensatividade:** é uma forma sensível do pensamento o modo paradoxal como se pensa o sensível não é o pensamento ou a ausência do pensamento daquele que fabricou a imagem, mas o pensamento da imagem mesma, o pensamento que reside ou que habita na imagem: o pensamento que é essa imagem, entendendo dialeticamente esta proposição. Esse pensamento como diz Rancière, é algo que se oferece para nós, e nesse mesmo gesto de se oferecer se retira; um gesto de se manifestar e outro de se esconder, numa simultaneidade. Nem transparência do pensamento e em ausência de pensamento; isso é a imagem. E nem sempre há imagem, nesse sentido: só há imagem quando há pensatividade.

relevância ultrapassa todas as áreas de conhecimento, desde a área das artes, afetando igualmente a antropologia, a história da arte, a cultura visual, a sociologia, a religião, etc.

Este autor acima identifica que a partir do séc. XXI precisamos ampliar diversas reflexões sobre os mecanismos de poder e saber que determinam o saber (in)visível das imagens, com isso, para o autor a nova emergência da imagem requer, portanto, uma modalidade crítica muito particular, pois as experiências heterogêneas com as imagens e as discussões cheias de meandros nos fazem desenvolver processos de construção da visibilidade crítica, a partir do pensamento visual e das contradições geradas pelo contato com as imagens.

Já para Maria Bernadete Ramos Flores, em o “Olhar as Imagens como Arquivos de Histórias”, nos faz refletir como as imagens são carregadas de tempos diversos, de memórias e tradições, com isso, este artigo oferece a ideia de se pensar a potência da imagem, a partir de na sua latência antropológica e na sua potência como arquivo da história.

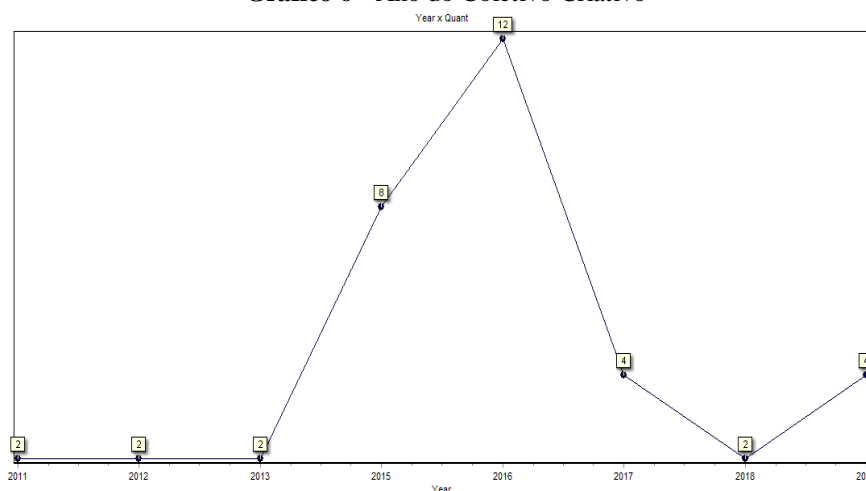
Uma das mais relevantes reflexões apontadas pela autora, nos diz sobre como contar uma história pelas imagens ou narrar uma história imagetivamente. Inspirada na leitura da obra do historiador de arte, Didi-Huberman, Flores afirma que não seria tanto sobre o que ela, a imagem, documenta, ou de que história ela é testemunha, mas, que tempos, que memórias e que tradições ela carrega em si.

2.2.2 Coletivo Criativo: geração de gráficos e quadros, resultado, análises e discussões de dados com a utilização do *My Sae*

Sobre a categoria de “coletivo criativo”, a partir da data base de dados foram encontrados 36 periódicos no total, mas eles estão duplicados por conta das fontes buscadas, com isso foi considerado de fato somente 18. Dentre os quais somente 7 se aproximam e 2 foram incluídos porque falam especificamente sobre a temática da pesquisa, o restante das publicações fala somente sobre assuntos que tangenciam a proposta, mas com sentido oposto ao pretendido.

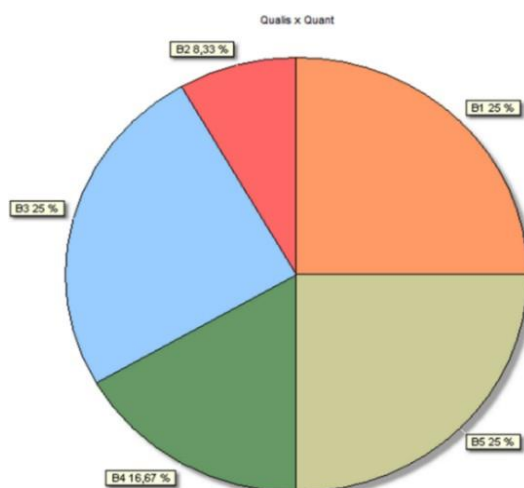
Eis as duas publicações selecionadas para a análise desta pesquisa: a dissertação “Ecosistemas criativos: relações colaborativas e ação projetual nos coletivos criativos informais” de, Aline Sabany Velasques e o artigo “Entrelaçados, hibridizados e múltiplos” de Clarice Ribeiro.

Os gráficos a seguir expõem o resultado dos dados que foram encontrados nos periódicos e publicações desta pesquisa com a utilização do *My Sae*:

Gráfico 6 - Ano do Coletivo Criativo

Fonte: Software do MYSAE

Considerando o tempo das publicações a partir do ano de 2010 até os dias de hoje, gráfico 6, do ano mostra que a maioria das publicações ocorreram no ano de 2016, com 12 estudos ao todo. No decorrer do tempo, as publicações aconteceram 2 a cada ano, com exceção dos anos de 2009 e 2019 com 4 publicações ao todo. No ano de 2020, nenhuma publicação foi identificada. As duas publicações selecionadas ocorreram, uma no ano de 2016 para Ecossistemas criativos: relações colaborativas e ação projetual nos coletivos criativos informais e a outra no ano de 2011 para Entrelaçados, Híbridos e Múltiplos.

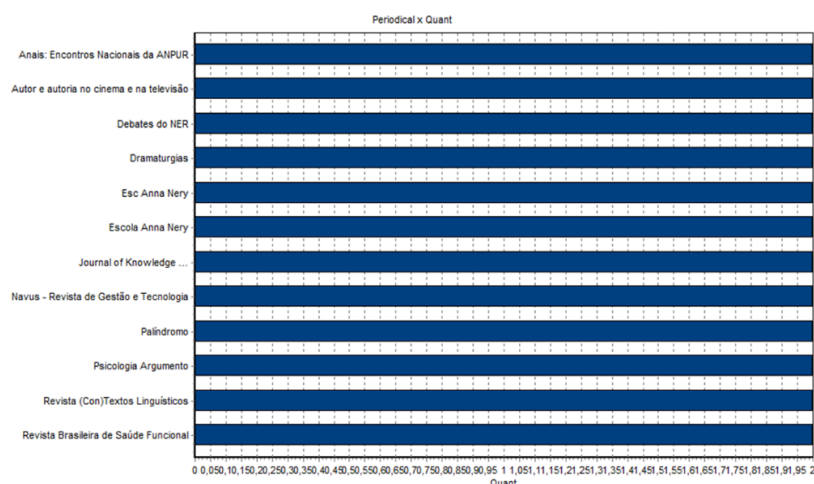
Gráfico 7- Qualis do Coletivo Criativo

Fonte: Software do MYSAE

De acordo ao gráfico 7 acima, nenhuma publicação apresentou *qualis* A. Todas apresentaram *qualis* B, entre B1 e B5. Não foi identificado o *qualis* das publicações incluídas, referentes aos textos Ecossistemas criativos: relações colaborativas e ação projetual nos

coletivos criativos informais e do outro texto Entrelaçados, Híbridos e Múltiplos.

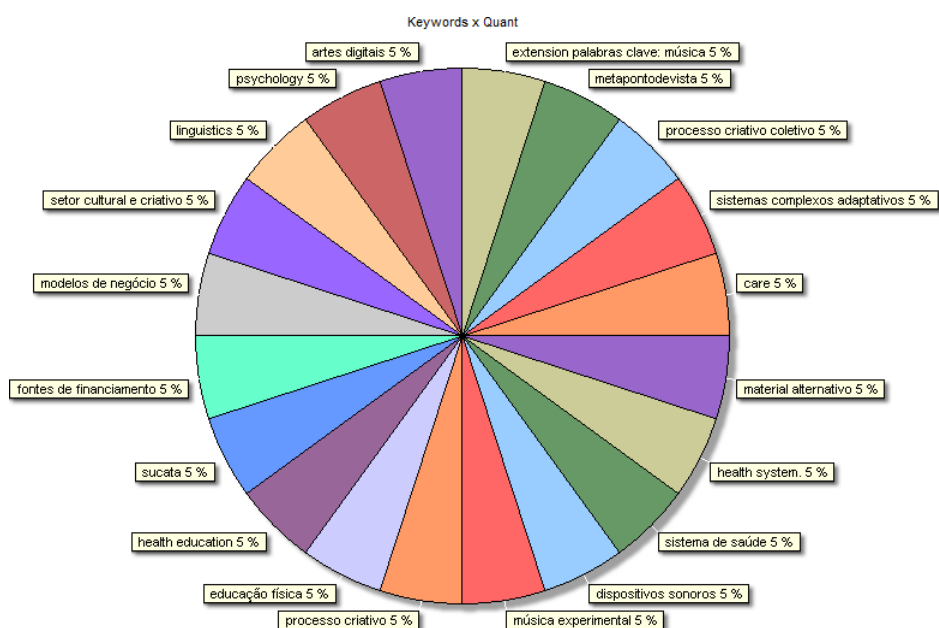
Gráfico 8 - Periódicos do Coletivo Criativo



Fonte: Software do MY SAE

No gráfico 8, nota-se que a maioria das publicações foram produzidas em revistas especializadas ou banco de teses e dissertações. Das publicações incluídas, a dissertação Ecosistemas criativos: relações colaborativas e ação projetual nos coletivos criativos informais foram encontradas no banco de teses e dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e o artigo “Entrelaçados, híbridos e múltiplos” foi encontrado na Revista Vírus, uma publicação da Universidade de São Paulo (USP).

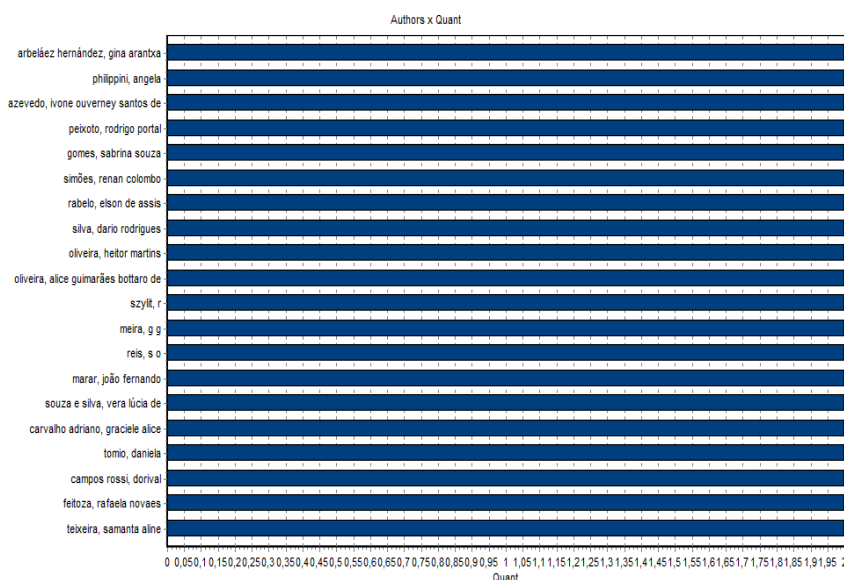
Gráfico 9 - Palavras-Chave do Coletivo Criativo



Fonte: Software do MY SAE

No gráfico 9, nota-se que todas as palavras-chave apareceram em torno de 5% para cada publicação. As palavras mais recorrentes e que condizem com o conceito pesquisado foram: processo criativo e processo criativo coletivo. Estas duas palavras-chave aparecem nas publicações que foram incluídas para análise, nas duas publicações.

Gráfico 10 - Autores do Coletivo Criativo



Fonte: *Software* do MY SAE

Dentre diversos autores de diversas áreas de conhecimento no gráfico 10, destacam-se duas autoras que estão correlacionadas às publicações incluídas: VELASQUES, Aline Sabany da dissertação “Ecossistemas criativos: relações colaborativas e ação projetual nos coletivos criativos informais” que é professora e mestre em Design Estratégico; e RIBEIRO, Clarice do artigo “Entrelaçados, Híbridos e múltiplos” que é arquiteta e doutora em Artes Visuais. As duas autoras não aparecem no gráfico 10, onde observa-se que os números de citação não tenham sido suficientes para que fossem incluídas na produção do mesmo. Mas, para esta investigação, dentre todas as outras publicações analisadas, estes dois artigos apresentam dados necessários para a fundamentação teórica desta tese.

De acordo aos critérios de inclusão e exclusão expostos nos processos metodológicos, a ideia é debruçar sobre estas duas publicações e apropriar-se dos conceitos, teorias e expressões que possam colaborar com referências pertinentes à escrita deste conceito da tese, de acordo com as seguintes categorias (título, autores, resumo e dos conceitos relevantes à escrita da pesquisa e tese).

Destas duas publicações (Quadro 3, abaixo) foram extraídas algumas referências para a compreensão do conceito de coletivo criativo. Alguns conceitos e ideias já faziam parte do arcabouço teórico, mas que contribuíram para a ampliação de olhares outros sobre o tema.

Quadro 3 - Publicações incluídas sobre Coletivos Criativo

Título	Autores	Resumo	Conceitos Relevantes
<p>Ecosistemas criativos: relações colaborativas e ação projetual nos coletivos criativos informais.</p>	<p>VELASQUE, Aline Sabany</p>	<p>As práticas colaborativas, característica da contemporaneidade, estão cada vez mais presentes nos ambientes de trabalho. Tal fato se dá em função de seu caráter interativo na fusão de valores e resultados entre diversos atores envolvidos em uma rede de cooperação para a resolução conjunta de problemas. Desta forma, a pesquisa que segue reflete acerca dos ecossistemas criativos, ambientes colaborativos com o intuito de oportunizar criatividade, colaboração e troca de experiência, propondo um estudo específico sobre os espaços informais de colaboração. O estudo tem como objetivo analisar a atuação estratégica do <i>designer</i> nos coletivos criativos informais, buscando compreender a relação com o metaprojeto e se o uso desta abordagem metodológica gera contribuições em ambientes informais. Utilizou-se de um estudo de caso único, na Casa Liberdade, coletivo criativo informal, cujo contexto apresentou modelos de organização abertos e fechados, porém altamente informais e autônomos. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicadas entrevistas em profundidade e coleta documental. A pesquisa que segue tem como principal contribuição as reflexões acerca das vantagens da informalidade no contexto colaborativo, propondo novas formas de pensar o <i>design</i> e o profissional de design no ambiente colaborativo e informal.</p> <p>Palavras-chave: Ecosistemas criativos. Coletivos criativos. Informalidade. Metaprojeto. Relações colaborativas.</p>	<p>Colaboração Ecosistemas Criativos ou Ambientes Colaborativos Velasques (2016) Herkel (1986), Tansley (1935), Guatari (2001).</p>
<p>Entrelaçados, hibridizados e múltiplos</p>	<p>RIBEIRO, Clarissa</p>	<p>Procurando discutir algumas questões centrais relativas ao processo criativo coletivo em artes digitais, nos apoiamos na construção de um metaponto de vista, no contexto de uma abordagem sistêmica, complexista, a partir do qual é possível dar visibilidade à estrutura sistêmica e multidimensional dessa prática. Poéticas emergentes; Arte realizada em rede, coletivamente, envolvendo o conhecimento e domínio de uma miríade de técnicas, tecnologias, a articulação de saberes, referências, práticas, múltiplas dimensões de realidades, artistas múltiplos também.</p> <p>Palavras-chave: Processo criativo coletivo. Artes digitais. Sistemas complexos adaptativos. Metaponto de vista.</p>	<p>Coletivos em Artes Digitais e Processo Criativo Coletivo nas Artes Digitais Ribeiro (2011) Complexidade e Sistemas Complexos Morin (20??) Entrelaçamento de Coisas Ingold (2010), Metaponto de Vista Morin (2011).</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

Tanto em uma publicação, quanto na outra se parte da premissa de que os coletivos criativos são processuais, ou seja, acontecem e desenvolvem-se no fluxo dos processos criativos, que são sistêmicos, abertos, interativos, complexos, colaborativos, ecosófico e multidimensionais, sejam a partir da realidade presencial e/ou digital, bem como virtual.

A primeira publicação “Ecossistemas criativos: relações colaborativas e ação projetual nos coletivos criativos informais” de VELASQUES (2016) está focada na área de Design e nos chama a atenção para a criação coletiva, enquanto práticas colaborativas, que por conta do seu caráter interativo entre diversos atores envolvidos no processo de uma rede de cooperação faz com estes consigam criar resolução conjunta de problemas.

Outro conceito apresentado pela dissertação, que coaduna com o conceito que interessa para esta tese é a ideia de ecossistemas criativos ambientes colaborativos, que têm como objetivo oportunizar processos criativos (criatividade), a partir da colaboração e trocas de experiências em um espaço (in)formal de criação.

Velasques (2016) fundamenta os ecossistemas criativos a partir das ideias de Herkel (1986), que entende a ecologia como natureza vista em sua totalidade, integrada; Tansley (1935), que visa a ecologia da comunidade, em sua diversidade e enquanto ecologia de ecossistemas e Guatari (2001) que cria a expressão ecosofia, que busca a compreensão da natureza interligando a ecologia subjetiva ou mental, a ecologia social e a ecologia do meio ambiente. E entende que ecossistemas criativos é um ecossistema cultural que tem os coletivos como espaços de desenvolvimento de processos criativos, que normalmente resulta em artefatos originais e inovadores.

Segundo Velasques (2016, p. 14) observa-se três outras importantes características que definem a processualidade dos ecossistemas criativos que considero relevante para esta tese, são eles: os atores envolvidos, os recursos disponíveis e as circunstâncias criativas, sendo que estas convertem-se em ecossistemas, a partir das relações e interações ocasionadas pela inovação.

Para Velasques (2016, p. 1) os ambientes colaborativos que também colaboram com esta tese, são espaços que promovem e favorecem com ciclos de invenção e reinvenção, ignorando aspectos da hierarquia organizacional. Com isso, a importância da criatividade em ambientes colaborativos atesta-se a partir do entendimento de que a criatividade é um conceito que trata da capacidade de criar, levando-se em conta os ciclos de criação e de reinvenção dentro destes espaços e fazendo com que as trocas de conhecimento gerem ao processo criativo e ao ato de criador. Ainda para a autora, ao trazer para os criativos, a cultura colaborativa, diversos domínios e repertórios que pertencem fora daquele contexto propiciam ciclos de mudanças, com troca de experiências e conhecimentos.

A segunda publicação, o artigo de RIBEIRO (2011), ‘Entrelaçados, Híbridos e Múltiplos’ na Revista *V!RU* – apresenta uma síntese de um capítulo da sua tese “Instantes de metamorfose: o coletivo como processo; e o processo como sistema”, e além do artigo foi utilizada também a tese, como busca de ampliação dos referências de pesquisa. Tanto o artigo, quanto a tese partem da ideia de trabalho nos coletivos criativos no contexto das Artes Digitais, que é uma espécie de prática que permite interações de diversos atores em processos de criação com características generativas.

A ideia de se criar coletivamente nos meios digitais (telemáticos) é desenvolvida de acordo aos metapontos de vistas no contexto de uma abordagem cibernética, sistêmica, informacional e complexa, buscando-se dar visibilidade a estrutura sistêmica e multidimensional para esta prática, explorando dimensões micros e macros da realidade. Com isso, o sistema telemático permite conexões de diversos níveis e por ser multidimensional favorece a criação coletiva em artes digitais.

O processo de criação coletiva segundo Ribeiro (2011) emerge de processos de características sistêmicas, fluxos de dados, estruturas em rede, tessituras informacionais significantes, abertos à transformação e mudança e complexos organizados adaptativos. O complexo neste contexto precisa de um novo método no sentido de construção de um olhar em multinível de consciência que se aproxima da ideia de criação de métodos, proposto por Edgar Morin (em sua série de livros denominados Métodos, em que organiza a ideia de teoria da complexidade).

Estes novos métodos criados coletivamente, opõem-se a ideia de metodologias e métodos cartesianos de criação, reduzidos às normas técnicas. Mas está ligado à ideia de métodos criativos que propiciem a junção e a união do que estava em separado na construção do conhecimento através do princípio da complexidade, que propõem um pensar coletivo criativo que acolha os fluxos, as incertezas, as desordens, os dados obscuros e os entrelaçamentos.

Inclusive, o conceito de entrelaçamento de coisas, a autora se apropria de Ingold (2010), na qual se refere não só a uma rede de conexões que formam um sistema, mas, enquanto espaço de interações, como uma trama de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento dos conhecimentos. Sendo assim, ela percebe que as conexões são multidimensionais e podem acontecer em diversos níveis de realidade.

Enfim, para Ribeiro (2011) os processos de criação coletiva acontecem como prática em processo de fluxos interativos e relacionais que possibilitam a articulação de metapontos de vista (MORIN, 2011), ou seja, diversos pontos de vista interagindo na percepção de um mesmo sistema. Com isso, as imagens vistas e elaboradas no meio telemático partem da ideia de

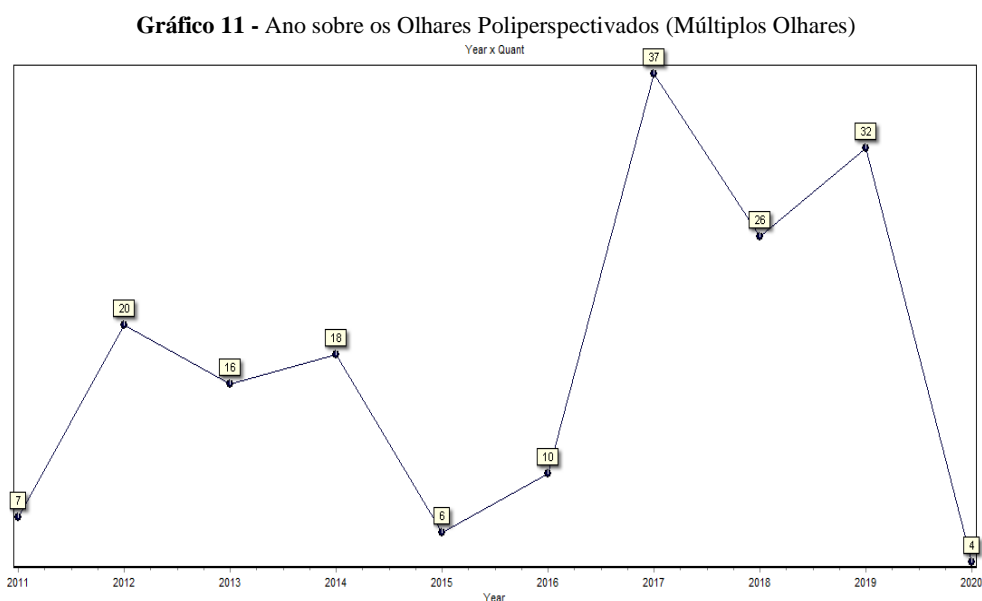
imagem relacional de campo total, e a colaboração na ação coletiva torna-se elemento-chave de uma práxis ecosófica que adotam as abordagens capazes de possibilitar a experiência compartilhada, a interação social e a discussão em torno de questões ecológicas prementes.

2.2.3 Olhares Poliperspectivados (Múltiplos Olhares): geração de tabelas e gráficos, resultado, análises e discussões de dados com a utilização do *My Sae*

Sobre o conceito de “olhares poliperspectivados” não foram encontrados nenhuma espécie de dados para sustentar a conceituação desta expressão. Sendo assim, foi necessário buscar um conceito aproximado como “olhares múltiplos”, onde foram encontrados da data base de dados 176 periódicos no total, dentre os quais somente 1 fala aproximadamente sobre a temática da pesquisa, o restante aborda sobre o tema e tangenciam a ideia, mas em um sentido bastante genérico.

Três artigos foram encontrados de forma duplicada, sendo que a maioria dos periódicos tinham a ideia de múltiplos olhares, vozes e esforços na construção de um conhecimento diverso e que busca a multi, inter e transdisciplinaridade para tecer investigação, através da integração das diversas áreas conhecimentos sobre determinados temas, como, arte, tecnologia, ciências, diversidade, educação, por exemplo. O único artigo selecionado foi “Cultura e a Arte e seus Múltiplos Olhares na Escola” de Elaine Simões Romual Rebeca e Andrey Felipe Cé Soares.

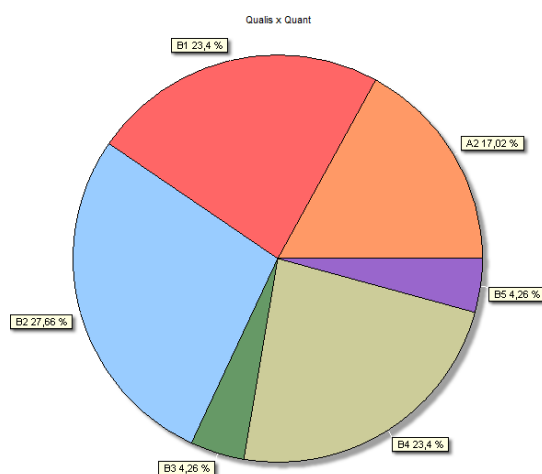
Os gráficos a seguir expõem o resultado dos dados que foram encontrados nos periódicos e publicações desta pesquisa com a utilização do *My Sae*:



Fonte: *Software do MY SAE*

Considerando o tempo das publicações a partir do ano de 2010 até os dias de hoje, o gráfico 11, mostra que a maioria das publicações ocorreram entre os anos de 2017 (37), 2018 (26) e 2019 (32), com uma queda vertiginosa em 2020 (4). Não foram identificadas publicações em 2010, manteve-se uma regularidade em 2013 e 2014. Cai de 2014 (18) até o ano de 2015 (6). Aumenta em 2016 e sobe bastante em 2017 (37). “Cultura e a Arte e seus Múltiplos Olhares na Escola” de Elaine Simões Romual Rebeca e Andrey Felipe Cé Soares é do ano de 2017.

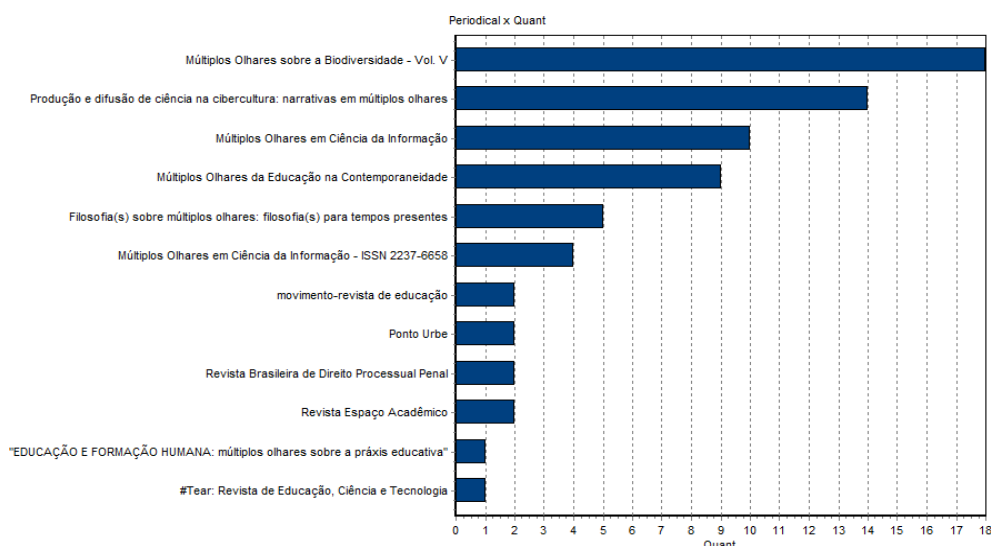
Gráfico 12 - Qualis dos Olhares Políperspectivados (Múltiplos Olhares)



Fonte: Software do MY SAE

De acordo ao gráfico 12, foram identificadas 8 publicações com *qualis* A2. A outra grande maioria apresentou *qualis* B, entre B1 e B5. Não foi identificado o *qualis* da única publicação selecionada “Cultura e a Arte e seus Múltiplos Olhares na Escola”.

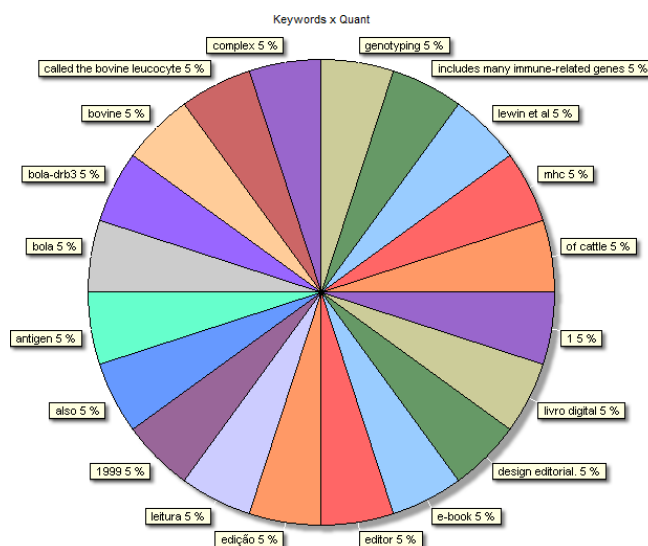
Gráfico 13 - Periódicos dos Olhares Políperspectivados (Múltiplos Olhares)



Fonte: Software do MY SAE

As publicações que foram encontradas no gráfico 13 são de diversos periódicos, em sua maioria em revistas especializadas e banco de dissertações e tese de universidades. O único artigo selecionado, intitulado “Cultura E A Arte E Seus Múltiplos Olhares Na Escola” foi encontrado na Revista de *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.

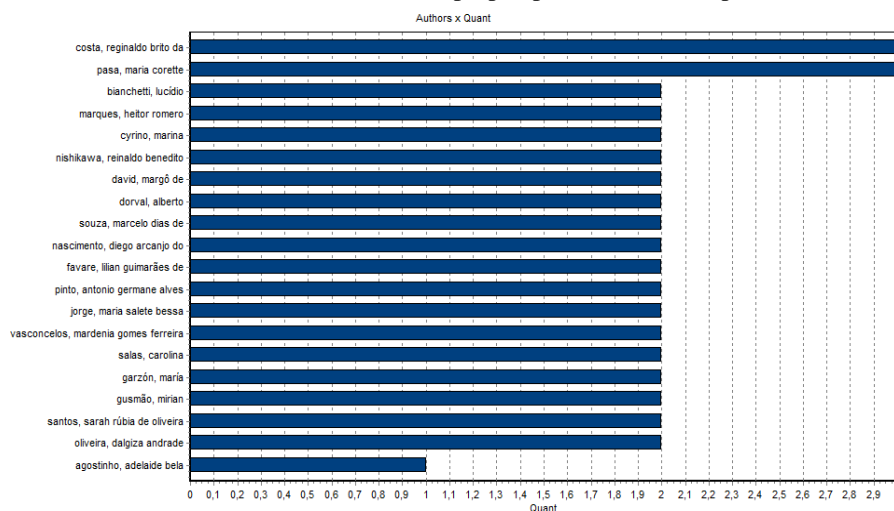
Gráfico 14 - Palavras-Chave dos Olhares Poliperperspectivados (Múltiplos Olhares)



Fonte: Software do MY SAE

No gráfico 14, nota-se que todas as palavras-chave apareceram em torno de 5% cada. Não foram encontradas palavras condizentes com o conceito pesquisado, com isso, nem a palavra-chave da publicação selecionada apareceu no gráfico acima. Inclusive até a expressão múltiplos olhares, mesmo recorrente nos resumos e textos, não foi identificada enquanto palavras-chave, tanto nas publicações, quanto no gráfico.

Gráfico 15 - Autores dos Olhares Poliperperspectivados (Múltiplos Olhares)



Fonte: Software do MY SAE

Dentre diversos autores de diversas áreas de conhecimento, destaco no gráfico 15 os dois autores que estão correlacionados à única publicação selecionada “Cultura e a Arte e seus Múltiplos Olhares na Escola” de Elaine Simões Romual Rebeca e Andrey Felipe Cé Soares. Os dois autores também não aparecem no gráfico, penso eu que este fato esteja relacionado à qualificação da publicação e/ou número de citações na plataforma.

De acordo aos critérios de inclusão e exclusão (Quadro 4, abaixo) foi encontrada somente 1 publicação, vide o quadro 4, com aderência aproximada sobre o tema da pesquisa para apropriar-se dos conceitos, terias e expressões que possam colaborar com referências pertinentes à escrita deste conceito da tese, de acordo com as seguintes categorias (título, autores, resumo e dos conceitos relevantes à escrita da tese).

Quadro 4 - Publicações incluídas sobre Olhares Poliperspectivados

Título	Autores	Resumo	Conceitos
A Cultura e a Arte e seus Múltiplos Olhares na Escola	REBECA, Elaine Simões Romual SOARES, Andrey Felipe Cé	Pensar em cultura e arte no contexto escolar nos leva a refletir sobre as diferentes e múltiplas possibilidades de perceber seus encontros e desencontros. O objetivo desta pesquisa foi propor pensar nos movimentos entre a cultura e a arte e seu importante papel na escola. A metodologia limitou-se em pesquisa bibliográfica, análise documental e interpretativa. A pesquisa permitiu compreender a arte como um meio de potencializar a “vida” cultural da escola pelo viés artístico desencadeador de afetos e perceptos. Palavras-chave: Cultura. Arte. Escola.	Múltiplos Olhares Diversos Olhares Cultura Culturação Arte

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020)

Esta única publicação selecionada no meio de tantas, não deu subsídio suficiente para fundamentar o conceito de olhares poliperspectivados e/ou múltiplos olhares. Do artigo de REBECA e SOARES (2017), denominado de “A Cultura e a Arte e seus Múltiplos Olhares na Escola” não foi possível extrair referências relevantes para a compreensão do conceito de olhares poliperspectivados. O dado mais relevante selecionado do texto foi a ideia de buscar múltiplas referências para se estudar a arte e as imagens nos centros escolares, enquanto possibilidades de perceber os encontros e desencontros nas experiências artísticas.

Esta expressão olhares poliperspectivados²⁴ é uma expressão original, e foi alcunhada por mim, para dar conta da diversidade de visões de mundo e pontos de vista dos sujeitos

²⁴ **Olhares Poliperspectivados:** Essa expressão pode ser compreendida inicialmente, pelos modos como o ser humano vai construindo e a sua visão de mundo (realidade de si, dos outros e realidades local/global e ambiental) durante a formação da sua história de vida, tecendo polidiálogos (GALLEFI, 2017) e compreendendo os atravessamentos entre as diversas áreas do conhecimento no ato de enxergar/olhar/ver e visualizar as imagens da realidade.

aprendentes, em suas experiências no contexto do ambiente dos diversos centros de estudos que atuo, como arte/educador (artes visuais). Convém dizer, de antemão que a ideia de visão de mundo poliperspectivada ou olhares poliperspectivados surgiu a partir da expressão visão multifacetada ou olhares multifacetados (GÓES, 2016) que registrei no artigo expandido de conclusão do PROFARTES (Mestrado Profissional em Artes).

2.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA MULTIRREFERENCIAL DOS CONCEITOS, EXPRESSÕES E TEORIAS DA TESE

A pesquisa bibliográfica sistemática foi de fundamental importância neste processo de fundamentação e organização da tese, mas, o encontro dos dados teóricos não foi suficiente para fundamentar o objeto da pesquisa nas suas multidensões (categorias): potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados. Porém, como se trata de temáticas relativamente novas ou pouco exploradas no sentido pensado para esta investigação, foi necessário buscar outras fontes de coletas de dados, como livros e autores específicos para ampliar a compreensão destas categorias, assim como o banco de tese do programa PPGDC para complementar a fundamentação desta investigação.

Sendo assim, pensar estas multidensões (categorias) teóricas com base no paradigma da complexidade (que se opõe ao paradigma da simplificação e da complexificação, mas, não antagoniza e complementa) encaminha um pensamento complexo que abarca um (poli)diálogo como estratégia para que estas teorias previstas sejam tecidas pelo intermédio da invenção, recriação e renovação multidimensional e multirreferencial. Morin (2009) ratifica, dizendo que:

Toda teoria dotada de alguma complexidade só pode conservar complexidade à custa de uma recriação intelectual permanente. Corre incessantemente o risco de se degradar, ou seja, de se simplificar. Toda teoria tende abandonada à sua própria densidade tende a se aplinar, a se unidimensionalizar e a se reificar. (MORIN, 2009, p. 24).

Esta pesquisa de revisão bibliográfica sistemática, buscando uma perspectiva complexa e também em encruzilhada (CORREA, 2020) e (RUFINO, 2018/2019) dos conceitos expressões e teorias da tese que foi desenvolvida para repensar e recriar o objeto da pesquisa, ampliando o sentido dos conceitos pertinentes, contextualizando-os no tempo, espaço e movimentos, justamente para não corrermos o risco de unidimensionalizá-los e reificá-los, mas, com a intenção e tentativa de buscar olhares poliperspectivados, polilógicos e multidimensionais e multirreferenciais.

A ideia é que os atravessamentos teóricos sobre a potência da imagem, o coletivo

criativo e os olhares poliperspectivados, com base na unidade entre a teoria e a prática e com foco na compreensão da complexidade da realidade, pudessem dar conta do que FREIRE (2019) chama de sentido de libertação em relação à dominação e desumanização das classes oprimidas. Neste contexto, a busca pela descolonização do olhar é que possibilitará o acolhimento dos processos de libertação, emancipação, (re)humanização e transformação do ser, estar, conviver e coexistir dos sujeitos aprendentes no mundo. Abaixo, seguem algumas considerações e reflexões sobre as multidimensões(categorias) teóricas desta tese:

2.3.1 Potência da Imagem

As experiências com as imagens são demasiadamente complexas, pois demandam a compreensão de múltiplas combinações de informações visuais. Além de diversas teorias, de variáveis igualmente complexas que buscam explicar a natureza da própria imagem, principalmente em relação à aprendizagem visual, a partir do inatismo, espontaneísmo ou até mesmo do formalismo, conexionismo e do associacionismo.

Etimologicamente, a palavra “Imagem”, vem do latim *Imago* (latim *imago*, *-inis*) que significa representação visual, figura, forma, imitação, aparência. Aqui nesta pesquisa de acordo aos referenciais teóricos e práticos pesquisados, serão apresentados os conceitos e definições que coadunam com a potência da imagem, por intermédio da ideia dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Pensar na potência das imagens, de antemão, nos faz refletir sobre algumas características gerais das imagens, identificadas por Ortega Carrillo (1997), enquanto possibilidades da educação visual em uma perspectiva crítica, evidenciadas a seguir: a imagem é presença e ausência vivida do real, é na reprodução da realidade ausente, que mediante ela, se faz presente; a imagem é, alternadamente sonho e realidade, nela a objetividade e subjetividade mostram-se constantemente; a imagem encerra em si uma carga racional e outra afetiva, informa-nos, mas também nos desperta sentimentos e emoções; as imagens têm aspectos visíveis e invisíveis; a imagem é um fenômeno individual e social, é criada por um autor em um determinado contexto e cultura; a imagem é concreta e abstrata; a imagem é passado, presente ou futuro; é a imagem é objetiva e subjetiva.

Mediante a estas relevantes características, observa-se que a linguagem visual e audiovisual passou a ser responsável pela apropriação das informações, conhecimentos e saberes culturais, perpassando pela formação da nossa visão de mundo e pelo desenvolvimento dos pontos de vista no contexto de todas as gerações, em especial da contemporânea. Por conta do advento das novas tecnologias informacionais e meios comunicacionais associados, a

telemática produz e difunde imagens em larga escala, ampliando a própria relevância da imagem, enquanto linguagem de comunicação, criação e expressão sociocultural humana.

Mediante as imagens, mesmo vivendo em uma sociedade oculocêntrica²⁵ e agora também háptica²⁶, identificadas como “Era das Imagens” (BARBOSA, 2010, 2009, 2005) e sobre a influência da “Cultura Visual” (HERNÁNDEZ, 2000, 2007) compreende-se que o olhar/ver na contemporaneidade perdeu espaço e tempo para contemplação e assim também para a capacidade/habilidade para a observação. Segundo Paglia (2014):

A vida moderna é um mar de imagens. Nossos olhos são inundados por figuras reluzentes e blocos de texto explodindo sobre nós por todos os lados. O cérebro, superestimulado, deve se adaptar rapidamente para conseguir processar esse rodopiante bombardeio de dados desconexos. (PAGLIA, 2014, p. VII).

Pensando nesta ideia de super estimulação e automatização das imagens, é de extrema importância refletir sobre a sua potência e ainda sobre a sua capacidade de intervenção, porque lidar com as imagens é lidar também o tempo todo com os imaginários e imaginações. Segundo Boehm (2015) somos *homo picturs*, porque os seres humanos são os únicos animais a se interessarem pelas imagens, a prova disso é que “vestígios paleolíticos indicam que a hominização acontece ao mesmo tempo em que o desenvolvimento de práticas visuais” (BOEHM, 2015, p. 27).

No passado, com os povos primevos tinham a contemplação e a observação como possibilidade de acesso às realidades objetivas e subjetivas, através do olhar/ver criavam imaginários, a partir das imagens vistas. Estas eram potências aprendidas intuitivamente e cotidianamente para organizar os seus tempos, espaços e movimentos via oralidade. Hoje, normalmente as imagens são compreendidas pela possibilidade de automatização e intervenção, ao lidar com sistemas de poder e saber vigentes de cada época, que determinam o que pode e/ou não ser visto e quem tem e/ou quem pode ou não ter visibilidade e/ou visualidade desenvolvida.

Como as imagens estão presentes na origem de todos os avanços técnicos, tecnológicos, eletrônicos e informáticos (em especial na fotografia, cinema, televisão, vídeo) a difusão em excesso das imagens nestes meios virtuais/digitais fez com que os sujeitos aprendentes absorvessem as imagens prontas em todas as suas intencionalidades (in)visíveis, acabam não tendo tempo e chance, de ao menos pensá-las e senti-las em uma perspectiva simples e superficial, quem dirá complexa e profunda.

Neste contexto de automatização e (des)potencialização das imagens, Benjamim (2012) compreendeu que estávamos vivendo a ‘obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica’,

²⁵ **Oculocêntrica**: no contexto imagético relativo às experiências estéticas com a visão, visualidade e a visibilidade.

²⁶ **Háptica**: relativo ao tato, mas, no contexto imagético relativo às imagens que exigem uma experiência estética com o corpo.

quando identificou que as imagens se tornaram uma referência importante no debate sobre os impactos das mídias sobre as novas maneiras de percepção, criação e recepção na modernidade, a partir das experiências artísticas, criativas e estéticas. Com as novas técnicas de reprodução das imagens, estas deixaram de ser produzidas pelas mãos e passaram a ser feitas exclusivamente pelos olhos, repercutindo nas formas tradicionais de fazer arte.

Graças ao advento da fotografia e do cinema na época (hoje, as mídias digitais/virtuais) não só se ampliaram as possibilidades de se reproduzir a imagem, como a criação de obras para serem reproduzidas em série, mudando a forma de perceber a sua aura. Sendo assim, Benjamin (2012, p. 15) identifica outros aspectos a serem considerados que estão relacionados à questão da perda ou desaparecimento da aura e da autoridade da obra em sua reprodução manual e técnica, em relação à ideia da sua originalidade/autenticidade e/ou da falsificação/cópia.

Contemporaneamente, na era telemática, com a oferta excessiva da imagem, ainda podemos perceber a reprodução massiva e estetizada das imagens, sendo criadas pela indústria cultural para serem consumidas, automaticamente pelas massas. Com a perda da aura, de valor de patrimônio cultural e da potência imagética, logo estas acabam perdendo força, ao ser de certa forma banalizada nestes espaços, por serem utilizadas somente como fim das coisas e não como meio de fomentar a reflexão, compreensão e interpretação pelos sujeitos aprendentes, em relação aos seus sentidos/significados complexos.

Por isso, que com o advento da revolução e popularização da *internet* e das novas tecnologias digitais/virtuais de informação e da explosão das telecomunicações, surge uma nova forma de configurar as imagens, segundo Domingues (1997, 2003), a chamada imagem digital, virtual, eletrônica, sintética, interativa, dentre outras nomeações, a depender do contexto e da teorização escolhida - necessita de uma atenção maior por parte dos arte/educadores.

Neste contexto, a imagem digital em sua estética eletrônica e colaboração criativa, potencializa-se com base na imaterialidade, escaneamento, interatividade, manipulação, hibridação, recontextualização, massificação, circulação e difusão de informações, conhecimentos e saberes – promovendo a articulação e a fluidez da própria imagem com o texto, som e o vídeo e outras possibilidades, provenientes dos multimeios eletrônicos, on-line e virtuais (cibercultura e comunidades virtuais).

Mas, este entendimento da ideia de organização e potência da imagem (digital), principalmente no contexto telemático carece de mais discussões, pois, historicamente as imagens, além da ideia que é mais comum em nosso cotidiano, enquanto imitação, cópia, simulacro, representação, agora perpassa o sentido de devir, intervenção, acontecimento, presentificação, dentre outras possibilidades de apropriação do potencial imagético.

No contexto arte/educativo, como a imagem é tida como o principal objeto de estudos das artes visuais, referindo-se normalmente à representação visual, através de uma técnica artística específica. Esta possibilidade precisa ser compreendida na mudança da sua configuração, que vai desde as formas tradicionais de produzi-las, com as técnicas do desenho, pintura, gravura, escultura, fotografia etc., quanto àquelas mais contemporâneas, provenientes dos meios tecnológicos e digitais (audiovisuais) como a videoarte, performance, objeto artístico, cinema, televisão que se desdobram na *ciberarte*, artes híbridas, arte tecnológica, arte midiática, arte interativa, arte colaborativa, dentre outras possibilidades.

Do ponto de vista arte/educativo (artes visuais), independente do contexto telemático, as imagens têm uma relevância consubstancial no contexto dos centros de estudos e agora, a potência da imagem amplia ainda mais esta importância. Com isso, compreende-se que a potência da imagem, segundo Ana Mae Barbosa (2009), em seu livro ‘A Imagem no Ensino da Arte’ está justamente na maneira como ela é feita (fazer/criar), lida (fruir/compreender) e contextualizada (contextualizar/historicizar), a partir da Abordagem Triangular (vide figura 1).

Figura 1 - Abordagem Triangular – Ana Mae Barbosa



Fonte: Pelo próprio autor (2020)

Esta abordagem e ou proposta arte/educativa em artes visuais é entendida como uma possibilidade de renovação dos processos de educação pelo intermédio das imagens, sendo compreendida no contexto desta investigação, também como oportunidade de construção, criação, difusão e cultura do conhecimento imagético compartilhado individual e coletivamente entre os sujeitos aprendentes.

Neste contexto, esta abordagem busca democratizar, flexibilizar e orientar os sujeitos

aprendentes na educação do olhar e na alfabetização visual²⁷ (SANTAELLA, 2012) e (BARBOSA, 2003) nos processos de comunicação, assim como na conscientização sociocultural da potência das imagens. Torna-se relevante pontuar que este acesso democrático que inter-relaciona de maneira dinâmica e aberta: o fazer pedagógico, à leitura da imagem e à história da arte, colocando as imagens como centro de estudo – não somente como expressão, mas, como manifestação e intervenção cultural.

A potência arte/educativa das imagens neste contexto está nas intencionalidades, ou seja, na forma como estas são abordadas nas atividades artísticas visuais, nas experiências com o ato de fazer, ler e contextualizá-las. Barbosa (2009) acentua esta potencialidade ao criar uma abordagem dinâmica, aberta e flexível para que os arte/educadores (artes visuais) juntos com os sujeitos aprendentes pudessem aprender a ver as imagens do nosso cotidiano de maneira crítica, política e reflexiva – para que assim, promovessem a libertação, conscientização, humanização, emancipação e transformação da realidade.

De acordo com a Abordagem Triangular no contexto contemporâneo, nós podemos associar e ampliar a percepção da potência da imagem, potencializando-as, através de diversas outras teorias: Cultural Visual, Pós-Colonialismo ou De(s)colonização do Olhar, Multi e Pluriculturalismo, Semiótica, Iconologia, (Pós) e/ou Estruturalismo, Histórico-Crítica e Cultural, dentre outras possibilidades teóricas.

Sendo assim, por conta do nosso passado colonialista (ainda presente, antes em uma lógica eurocêntrica, agora também em uma perspectiva estadunidense), Barbosa (1998) sugere uma proposta de arte/educação pós-colonialista, por considerar que o nosso imaginário, ainda está povoado por uma visão de mundo colonizada, necessitando assim buscar por uma problematização para que os olhares colonizados consigam desenvolver uma visão crítica, em relação às influências imagéticas impostas, hoje pelos sistemas de poder/saber burguês e capital, que nos impõe tipos de imaginações e imaginários, pontos de vista, visões de mundo e modos de vida, a partir das opressões, dominações, explorações e desumanizações.

Neste contexto de opressão, controle e colonização do olhar, as imagens (potencializadas) que deveriam ser utilizadas para educar, refletir, esclarecer, denunciar, criticar, questionar, intervir e transformar os mecanismos de poder e saber impostos pelo sistema vigente, também são utilizadas (despotencializadas) para debochar, induzir, desqualificar,

²⁷ **Alfabetização Visual:** Barbosa ratifica que: “a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da arte na escola.” (2003, p.18). Portanto, para que isso aconteça, torna-se imprescindível que a linguagem visual seja realmente garantida e validada no currículo das escolas formais, principalmente nas de comunidades populares, porque é nestes locais que os educandos têm uma das poucas oportunidades de apropriação dos conhecimentos artísticos e estéticos para experimentarem as Arte/Artes Visuais de uma maneira mais sistematizada.

polarizar, discriminar, separar e desumanizar os próprios seres humanos, através das (des)informações, conhecimentos e saberes imagéticos alienantes e embotadores da nossa visão, visualidade e visibilidade.

Ao tentar refletir sobre a potência da imagem em uma perspectiva decolonial (COSTA; TORRES; GROSFOQUEL, 2020), não foi encontrado autores que permitissem estabelecer uma fundamentação teórica para o pensar a imagem em uma lógica decolonizada, a partir da visão dos povos indígenas e africanos. Mas é sabido, de que todas as sociedades humanas pensam e utilizam a imagem como possibilidade de vivenciar experiências com a imaginação e o imaginário, e não seria diferente com as comunidades indígenas, africanas e afrodiáspóricas. Mas podemos inferir que tanto a imaginação, quanto o imaginário indígena e africano (afro-brasileiro) em sua origem matricial, giram em torno da importância da ancestralidade, comunidade, coletividade, natureza e oralidade e mais atualmente, estão comprometidos com a busca pela visibilização, manutenção, ressignificação e autonomia das suas histórias e tradições.

Com isso, nós podemos observar que na atualidade, as imagens representativas destes povos são apagadas, invisibilizadas e despotencializadas e quando vistas, não são reveladas de maneira positivada e empoderada em nosso cotidiano. Historicamente, sempre foram imagens marginalizadas, invisibilizadas e criminalizadas, impostas pela cultura eurocêntrica e estadunidense, reforçando uma lógica colonial: ocidente-europeu-branco-heteropatriarcal-burguês) através do sistema capital e liberal dominante.

Para insurgir e romper com todos estes mecanismos de negação, opressão e de invisibilização, surge a necessidade de compreender os regimes de imagem (BREA, 2007, 2010), que podem muito bem utilizá-las como mecanismos de poder/saber tanto para a libertação, quanto para a alienação. Atentar-se para os regimes imagéticos, que reproduzem a lógica capitalista e liberal, é orientar os sujeitos aprendentes a corporificar, sentir e pensar as imagens em uma perspectiva reflexiva, crítica e política.

Alguns questionamentos sempre podem ser feitos pelos arte/educadores aos sujeitos aprendentes, para promover um pensamento crítico sobre a potência das imagens, por exemplo: Como e quais são as imagens que podem ser utilizadas para (des)potencializar e desumanizar os seres humanos? Como e quais são as imagens que podem criar pensamentos colonizadores, polarizações, provocar contendas entre a compreensão da unidade/diversidade/ alteridade entre os seres humanos e ampliar as desigualdades socioculturais? Como e quais tipos de imagens perpetuam crimes de racismo, machismo, lgbtqiafobia, sexismo, capacitismo, classismo, dentre outros problemas de exclusão e preconceito?

Na busca por respostas para estas e tantas outras questões, as imagens, por apresentarem

um grau de complexidade necessita ser analisada de maneira multidimensional (MORIN, 2015) e multirreferencial (ARDOINO, 2001), polilógica (GALEFFI, 2014), encruzilhada (CASTRO, 2020) e (RUFINO, 2018) e/ou pluriversalidade (RAMOSE, 2011) pois agregam possibilidades diversas, tanto de criação, quanto de leituras, interpretações e níveis de compreensão. Visto que, ao serem apreciadas, elas podem ser observadas a partir do olhar daquele que criou a imagem; pelo discurso que a imagem carrega em si e pelo olhar daquele que a vê, lê, interpreta e/ou compreende, em seu contexto de origem e de criação.

Neste contexto, infelizmente, as imagens hoje vêm sendo utilizadas muitas vezes de maneira, intencionalmente equivocada, manipulativa e destrutiva ao invés de construtiva, conscientizada e transformadora, nos processos de formação de um olhar/visão de mundo humanizada dos sujeitos aprendentes, principalmente àquelas que estão entremeadas na relação de poder e saber dos meios televisivos, midiáticos, publicitários e digitais/virtuais.

Sendo assim, as atenções se voltam para as imagens produzidas pela cultura visual, pois estas são as que mais povoam o cotidiano dos educandos, e muitas vezes, eles não se dão conta do poder construtivo e/ou destrutivo que elas exercem também na construção das suas identidades e na percepção das diferenças socioculturais, econômicas e políticas. A cultura visual hoje, segundo Hernandez (2010, 2007) é um campo de estudos que aborda o estudo das imagens, geralmente incluída alguma combinação de estudos culturais, história da arte e antropologia, na busca de uma compreensão dos aspectos visuais, como fonte de transmissão cultural e as relações e interferências que os sistemas culturais acarretam ao processo visual de identificação e entendimento da realidade.

Justamente por conta de as imagens constituírem um importante recurso na formação da comunicação sociocultural e na organização cognitiva e afetiva dos educandos, o excesso de informação visual em geral provoca um desconforto e conseqüentemente um cansaço, nas possibilidades de percepção das imagens que são vistas em nosso cotidiano. Barbosa (1998) ratifica esta necessidade de se educar o olhar para a compreensão das informações/mensagens contidas nas imagens no contexto da cultura visual, em meio a estes excessos, pontuando que:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. (BARBOSA (1998, p. 17).

Como cada imagem carrega um discurso ou narrativa visual e cada olhar conta uma história própria, que são construídas a partir de uma série de experiências culturais cotidianas, torna-se de grande valia ensinar aos seres humanos a entrarem em contato com todos os tipos de

imagens, através dos olhares poliperspectivados (diversos olhares). As maneiras como construímos, criamos e difundimos as imagens muitas vezes são desenvolvidas atendendo aos regimes imagéticos (BREA, 2007, 2010), através dos mecanismos de poder/saber vigente, que interferem nos modos de apreciação, criação, construção, difusão, leitura e compreensão da cultura das imagens em nosso cotidiano presencial e virtual.

Com isso, o que se observa é que as imagens ativadas pela alta tecnologia, ao invés de promover a potencialização da visão, visualidade e a visibilidade, impõem a disciplinarização, despontecialização e a alienação do ato de olhar, a partir do falseamento e manipulação das informações, a fragmentação e o esvaziamento dos conhecimentos e a privação e a negação dos saberes, promovendo a o embotamento cultural (visual) dos sujeitos aprendentes.

Mediante a estas problemáticas, as imagens e as maneiras como indivíduos e coletivos podem aprender a construir, criar, difundir a cultura do conhecimento (imagético) e serem capazes de estabelecer processos de leituras das mesmas, é que podemos propor a problematização dos regimes imagéticos e criar conjuntamente com os sujeitos aprendentes estratégias políticas, reflexivas e críticas para o desenvolvimento dos processos de conscientização e das possibilidades de transformação criadora dos sujeitos aprendentes, de acordo a proposta de círculo de cultura de Freire (2014, 2016).

Neste contexto deste estudo, a partir da potência das imagens, propõem-se experiências com os coletivos criativos sob e égide dos olhares poliperspectivados. A ideia inicial é que os sujeitos aprendentes pensassem a potência das imagens, pelo intermédio da aprendizagem coletiva, onde individual e coletivamente eles pudessem criar, construir e difundir o conhecimento imagético, a partir do acolhimento da heterogeneidade dos olhares e pontos de vista, ao invés da homogeneização da visão e visualidade. Com isso, identificamos que é necessário pensar nas possibilidades de potencialização das imagens, a partir da aprendizagem não só da sua produção, mas principalmente da leitura de mundo e da sua contextualização, a partir do aproveitamento da força do coletivo criativo e da diversidade de olhares.

Enquanto leitura de mundo (FREIRE, 1967, 2014, 2016) ressalta a ideia de que decodificar signos linguísticos vai além da compreensão do que é lido, para compreender o contexto vivido (para libertar-se das opressões). Transpondo para esta investigação (imagética), a leitura de mundo está relacionada aos modos de ler/fazer e contextualizar as imagens associadas ao processo criativo (individual e coletivo), na busca de uma saber próprio e apropriado (GALEFFI, 2017) atravessados por uma práxis libertadora através da percepção da potência da imagem em cruzo e de maneira (poli)dialogica e poliperspectivada.

Nossas leituras de mundo libertadoras, consequentemente é que nos possibilita a

formação da nossa visão de mundo emancipada e transformadora. A visão de mundo, neste contexto, nos permite perceber o nível de percepção e conscientização dos sujeitos aprendentes quanto à formação dos seus pontos de vista, mediante a realidade de si, dos outros no contexto local e global e do ambiente, no sentido de sabermos o nível de potencialização de cada sujeito e/ou coletivo, se são potências potencializadas e/ou despotencializadas.

Neste aspecto de leitura de mundo e análise cuidadosa na maneira de se pensar a potência da imagem, em meio a sua complexidade, Mondzain (2015, p. 39) nos chama à atenção para a proveniência e a destinação das imagens, ela nos diz que a imagem por ser paradoxal, ou seja, “duas coisas em uma: ao mesmo tempo operadora em uma relação e objeto produzido por essa relação”. Assim, torna-se necessário interrogá-la, ou seja, interrogar a sua proveniência é interrogar a origem (causa). Ainda para Mondzain (2015) entre a proveniência e a destinação, a imagem carrega uma historicidade que necessita de reflexão, sendo assim:

Dizer que as imagens têm uma história ou participam de uma história, não é voltar a dizer que as imagens podem fazer o objeto de uma narrativa, na qual o modelo de excelência seria a história da arte, aquilo que seria muito trivial ou apenas levaria em conta uma ciência da imagem como uma história das figuras de produção de formas visíveis, sem interrogar a natureza do objeto do qual se fala [...] ora interrogar a proveniência e a destinação tem outro objetivo. Trata-se de reparar aquilo que a título da imagem se inscreve na história da humanidade, e mais ainda; interrogar as operações imaginantes da sua relação com o que constitui o sujeito falante e sociável. Na genealogia do humano, a imagem é parte integrante. [...] Proponho a hipótese de que, entre nossa proveniência e nossa destinação, é a imagem que vem se colocar como operador histórico da mediação e da produção da resposta. Quero dizer que, interrogando a imagem, posso recolher uma resposta para a questão da nossa proveniência e correr o risco de uma definição da humanidade. (MONDZAIN, 2015, p. 39).

Deste modo, compreendemos que interrogar a proveniência das imagens, a partir da forma como contam histórias, são possibilidades humanizantes por serem portadoras de comunicação artística, criativa, poética e estética implicam vários níveis de experiências que facilitam a compreensão do desenvolvimento da inteligência visual e, conseqüentemente, da construção da visão, visualidade e visibilidade dos indivíduos e coletivos na formação humanizadora das imaginações e imaginários dos videntes e também dos deficientes visuais.

Sendo assim, nos processos arte/educativos (artes visuais) carece que percebamos os níveis de (a) culturação e conscientização que as imagens (digitais) fomentam na formação visual dos sujeitos aprendentes. Neste contexto complexo de níveis de (a)culturação e conscientização da visão/visualidade dos sujeitos aprendentes, torna-se necessário pensar sobre a lógica das imagens, que Boehm (2015) chama de lógica de amostração, ou seja, o que uma imagem dá a ver, o que mostra e sobretudo: como mostra? Para ele “pensar a imagem será, portanto, refletir sobre o entrelaçamento entre as imagens e aquilo que elas mostram.”

Boehm (2015) ainda afirma que com o acontecimento da tecnologia digital, a imagem tornou-se fonte de conhecimento e meio de comunicação cotidiana flexível e fluído. Com isso, as imagens abrem espaço para serem decifradas enquanto, “imagem em si”, na forma como elas funcionam, e em que momentos elas são operadores de força e de soberania, a partir delas próprias, a partir da (i)materialidade e daquilo que elas geram de sentido. E, enquanto “imagem em nós”, que são as imagens do sonho, das representações ou imagens mentais, dessa misteriosa faculdade interior chamada imaginação ou fantasia.

Pensar na amostração a partir da potência da imagem é refletir que a polifonia e polissemia e a complexidade destas, também pode ser compreendida para além da sua possibilidade de representação e representatividade. Para além da imaginação e da fantasia, existem outros movimentos realizados pelos sujeitos aprendentes para alcançar a compreensão da amostração de uma imagem, através da aproximação e do distanciamento provenientes dos conhecimentos anteriores que carregamos na formação da memória visual.

Em ‘Isto não é um cachimbo’ ou a ‘A traição da imagem’ de René Magritte (vide figura 2) é um exemplo disso, pois questiona a forma tangível e real das imagens, ou seja, a aparência e a representação da imagem. A obra de Magritte provoca uma série de possibilidades de sensações, percepções, observações e imaginações, provenientes das nossas lembranças e em consonância com a nossa observação e imaginação no contato com a imagem.

Há muitas ambiguidades e possibilidades de leitura nesta imagem, entre a linguagem escrita e imagética. É possível perceber que existe uma atualização simbólica na forma de senti-la e pensá-la, a partir da valorização do repertório do observador(a), em consonância com as experiências e conhecimentos anteriores de si e do criador da obra, apropriados racionalmente em um determinado tempo, espaço e movimento vividos por ambos.

Figura 2 - Isso não é um cachimbo (A Traição da Imagem) – René Magritte



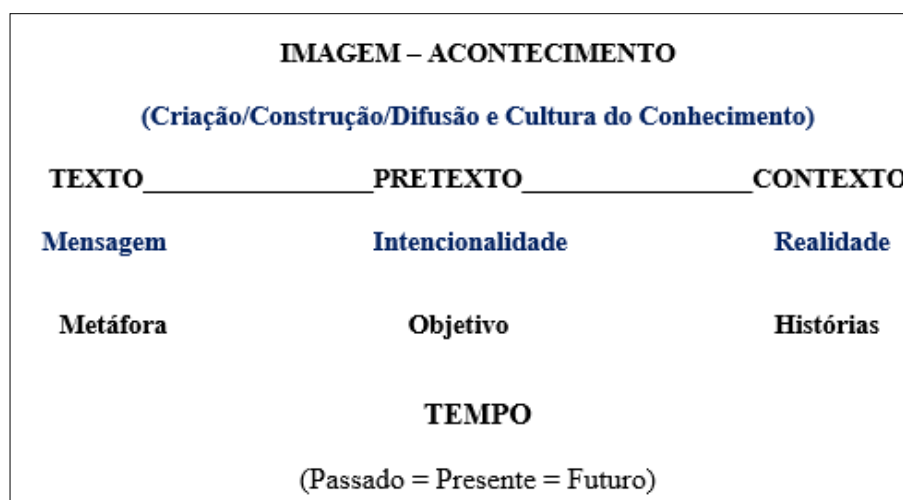
Fonte: Museu de Arte do Condado de Los Angeles -USA

A imagem acima (figura 2), de certo modo apresenta um desafio à ordem social e um ataque à maneira de ver e de pensar, geralmente aceita por serem impostas pelos regimes da imagem e da visualidade. Com isso, podemos compreender que a complexidade da imagem está para além daquilo que ela apresenta e/ou representa - está mais no acontecimento, naquilo que se mostra mais no invisível da imagem do que no visível, ou seja, nós precisamos considerar muito mais os aspectos simbólicos e subjetivos, do que somente os formais e objetivos, ou seja, aquilo que elas mostram geram significado e sentido para os espectadores nos processos de formação das suas visualidades e das (in)visibilidades.

Para Martins, Picosque e Guerra (2014), estas referências imagéticas do repertório pessoal são frutos das experiências individuais correlacionadas à vivência com as referências (socio)culturais do seu contexto que direcionam o olhar, fabricando sentidos e significações ao que observamos, apreciamos e compreendemos em relação à composição das imagens. A traição da imagem passa a existir, justamente porque não há uma reprodução da imagem natural, mas, a revelação de conhecimento estético e poético que são frutos da sensibilidade visual e da capacidade de abstração simbólica de quem a produziu, possibilitando novas experiências visuais nos modos de perceber, sentir, pensar e agir de indivíduos e coletivos videntes.

Hoje, a complexidade da potência da imagem também pode ser compreendida em meio aos acontecimentos, vista em sua performance/performatividade – o que eu chamo aqui de Imagem-Acontecimento (vide figura 3) ocorridos no momento em que está sendo apreciada, lida, compreendida (tanto do ponto de vista do leitor/quanto de quem a produziu) – enquanto local de encontro, onde a criação, produção, leitura e a contextualidade da imagem são espaços/tempos e movimentos, onde os conhecimentos são urdidos e tecidos cotidianamente.

Figura 3 - Síntese sobre Imagem-Acontecimento



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020)

A potência da imagem (acontecimento) amplia as possibilidades de compreensão dos aspectos imagéticos (in)visíveis observados pelos sujeitos aprendentes em sua complexidade e pensatividade. Neste processo, permite que os sujeitos aprendentes, desdobrem-nas através da síntese entre o corpo-sentimento-pensamento, durante a apreciação em seu **texto** (mensagem-metáfora); **pretexto** (intencionalidade-objetivo) e **contexto** (realidade-histórias).

Aprender a perceber, ver e compreender o (in)visível das imagens, enquanto criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) nos acontecimentos cotidianos, amostrados pelas imagens – exige que aprendamos a observar como estas se mostram no “texto”, ou seja, observar, identificar e compreender as mensagens metafóricas das imagens; no “pretexto”, ou seja, perceber as intencionalidades de quem as produziu e a mando de quem (mecanismos de poder e saber) e enfim, no “contexto”, ou seja, observar, contextualizar e entender a realidade objetiva e subjetiva que envolve a apreciação das imagens.

Ratificando o que foi dito anteriormente por Boehm (2015), ao buscar responder sobre a amostração das imagens, ao entender que a realidade da imagem é plurívoca, dando lugar a diversas interpretações e sem lugar para o unívoco, ele responde que as imagens se mostram, quando ela nos apresenta alguma coisa que gere um sentido. Segundo Boehm (2015), as dimensões mostrativas das imagens estão presentes nos seguintes aspectos:

1) A lógica das imagens não pode se resumir a uma gramática icônica: ela implica corpos aos quais elas se mostram e pelos quais elas podem mostrar; 2) A imagicidade não depende em nada do objeto representado. As imagens não são simples representações demonstrativas de uma significação já construída em outro lugar, são, ao contrário, mostragens originárias; 3) as imagens exibem, no seu funcionamento, o fundo dêitico de toda expressão (que diz respeito, portanto, igualmente à linguagem discursiva), visto que, em sua singularidade, as imagens nos ensinam alguma coisa sobre o fenômeno expressivo em geral. (BOEHM, 2015, p. 32).

Com isso, uma das possibilidades de mostrar a potência das imagens nas rupturas com a forma de pensar, perceber, sentir e corporificar as imagens, seria através de uma educação artístico (visual) para a (est)ética e a (po)ética do cotidiano, na busca pela percepção dos conceitos e metáforas do visível e/ou invisível das imagens que estão presentes no acontecimento, no vir a ser da existência individual e coletiva dos sujeitos aprendentes juntos com os seus pares. Por isso, é que Boehm (2015, p. 32) sustenta a sua opinião quando diz que pensar a imagem é “pensar a unidade sempre em tensão entre o olho, a mão e a boca”.

Sendo assim, este estudo acontece com vistas a um processo de compreensão das imagens em sua perspectiva polissêmica, sinestésica (sonora, corporal, gestual, escrita), sócio-histórica e cultural, multirreferencial, metafórica, complexa, heterogênea e transpositiva com vistas à criação, (des)criação, (co)criação, (re)criação e difusão da cultura dos conhecimentos

(imagéticos) de forma coletiva, colaborativa e transformativa.

Esta perspectiva de rompimento dos padrões homogeneizantes, facilita a percepção das intencionalidades por trás das imagens, partir de uma postura crítica e política e (re)criativa. Digo estesia e poesia, baseada na ética da compreensão Morin (2011), por conta da necessidade de se pensar o uso das imagens no contexto dos valores humanizantes e na busca de referenciais (imag)éticos que deem não só significado e sentido (est)ético, como também (po)ético para a vida e existência dos educandos.

É nesse sentido que essa reflexão busca contribuir com a investigação dos modos de operar a pesquisa nas poéticas visuais através da percepção da potência das imagens no contexto telemático. Segundo Salles (2008, p. 172), neste contexto de interação com os multimeios, “a criação artística é marcada por sua dinamicidade que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade.”. Neste aspecto, esta pesquisa sobre coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados procura buscar um modo de compreender o sentido da construção, criação, produção, difusão da cultura do (des)conhecimento através das imagens (digitais) produzidas em um contexto complexo que se caracteriza justamente por estes aspectos identificados por Salles (2008).

Neste sentido, aprender a ver a potência das imagens, ou seja, reconhecer e compreender as imagens que regem o coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados no contexto complexo da telemática, de certo modo nos faz pensar em estratégias de aprendizado para observá-las em sua multidimensões não somente visíveis e invisíveis, mas principalmente na dimensão do hipervisível, já que estas são super difundidas virtualmente nas redes sociais.

Na contemporaneidade, é fundamental elaborar este tipo de reflexão sobre a potencialidade das imagens, já que somos constantemente bombardeados por inúmeros estímulos imagéticos, sendo percebido pelos seres humanos, muitas vezes de forma fugaz, inconsciente e acrítica, sejam estas imagens vistas e/ou produzidas através das obras de arte, dos objetos do *design*, nas peças publicitárias, das mídias virtuais e/ou das intervenções urbanas.

Neste contexto telemático que regem os processos criativos, criou-se uma avalanche de imagens que se tornaram icônicas desta época, em que estão sendo utilizadas para manipular e embotar o olhar nos processos de apropriação, construção, criação, difusão e cultura do conhecimento. Criar imagens neste contexto pede uma reflexão mais ampliada, que de certa maneira possa evidenciar as potencialidades que atravessam o fluxo dos significados e dos significantes que renovam a potência da imagem.

Refletir sobre a potência da imagem no contexto telemático nos faz pensar sobre a proveniência das imagens no âmbito da *ciberestética* e da *ciberarte* (DOMINGUES, 1997,

2003) na forma como são criadas, construídas e difundidas pelo intermédio das interações entre seres vivos, com as tecnologias sensoriais e reativas provenientes da simbiose entre as vidas artificiais e as máquinas complexas no ciberespaço e cibercultura (LÉVI, 1999; CASTELLS, 1999). Neste contexto, esteticamente falando, há uma busca por novas formas de pensamentos e sensibilidades, pois a forma de lidar com as imagens, principalmente as digitais – deixou de ser contemplativa para agora ser interativa, conectiva, participativa e colaborativa.

Com o olhar sendo desafiado pelas pela complexidade do processo compositivo das imagens (digitais), reafirmo que se torna necessário perceber as narrativas visuais por trás de cada uma delas e compreenderem como são construídas as possibilidades de visualidades no contexto escolar em convergência com o cotidiano. Nesse sentido, Martins, Picosque e Guerra (1998) afirmam que o olhar justamente por estar carregado de referências pessoais e culturais, se faz necessário desenvolver através da linguagem visual um olhar pensante, instigando o aprendiz para perceber cada vez mais às sutilezas do mundo através da potência da imagem.

Por conta da epistemologia da complexidade, Morin (2002, 2010, 2011) que traz a ideia de reforma do pensamento faz-se necessário buscar possibilidades outras de percepção e aprendizagens mais avançadas para aproveitarmos o potencial das imagens, atualizando a ideia de que toda imagem nos faz pensar e é portadora de pensamento. Desenvolver este olhar pensante e sensível, criativo e crítico só faz sentido nos centros de estudos, quando no componente curricular (artes visuais) compreende-se como os educandos aprendem a ver e quais caminhos metodológicos podem ser oportunizados para atingir essa intencionalidade.

A partir de uma análise reflexiva, criativa, crítica e política, sabe-se que o poder da imagem está em sua capacidade simbólica (BOURDIEU, 2011), então, surge a necessidade de pensar a imagem com base na imagem pensativa (ALLOA, 2015) e compreender como pensam as imagens (SAMAIN, 2012), enquanto pensatividade ou imagem pensante (RANCIÈRE, 2012) para rompermos com padrões imagéticos estetizantes e homogeneizantes e assim buscarmos a ética, estética e poética outras da visualidade/visibilidade.

Etienne Samain (2012) nos chama bem a atenção na clássica reflexão ‘Como pensam as imagens?’ sobre a complexidade de saber não somente o ‘Por que ela nos permite pensar?’ mas principalmente ‘Como ela nos faz pensar?’. Ele identifica que toda imagem tem um pensamento constituído e articulado que nos faz pensar sobre elas, porque estas são livres quando operam suas significações. Portanto, nós devemos não bastar somente aprender a “pensar a imagem”, mas também como “pensar sobre a imagem”, “pensar com a imagem” e “pensar por imagens” em sua temporalidade, espacialidade e movimento dos acontecimentos.

O Samain (2012, p. 22 - 23) ainda apresenta algumas problematizações que nos ajuda a

refletir um pouco mais sobre algumas explorações heurísticas possíveis de como imagem pensa e nos faz pensar: a primeira mais evidente, é o fato de que “toda imagem nos oferece algo para pensar”; a segunda possibilidade é que “toda imagem é portadora de um pensamento, isto é, veicula pensamentos”; e a terceira e mais questionável, ambígua, complexa e utópica, “toda imagem é uma forma que pensa”.

Pensar na potência da imagem nos remete à busca pela compreensão do contexto dos acontecimentos, logo compreendendo que ela é um sistema complexo, porque é livre e aberta na movimentação de suas ideias. Portanto, opera significações e sentidos que podem ser vistos e ditos, mas que não estão sempre ao nosso alcance, porque pertencem a outras formas de pensatividade de tempos, movimentos e lugares nem sempre previstos da era telemática.

Ampliando esta reflexão sobre o pensamento imagético, não podemos deixar de apresentar o conceito de “pensatividade” e de “imagem pensante” (RANCIÈRE, 2012). Em a imagem pensante Rancière (2012, p.103) nos diz que “é uma imagem que encerra pensamento não pensando, pensamento não atribuível à intenção de quem a cria e que produz efeito sobre quem a vê, sem que este a ligue a um objeto indeterminado”. Ainda para o mesmo autor, a pensatividade, designaria, assim, um estado de indeterminação entre o ativo e o passivo.

Nos processos de pensatividade das imagens, também apresento o conceito da ‘partilha do sensível’ Rancière (2005), que pode ser compreendida no momento que se “fixa ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas” – conceito este que descreve a formação de uma comunidade estética e política, com base no encontro discordante das percepções individuais e/ou coletivas. Nas experiências com os coletivos criativos sobre a égide dos olhares poliperspectivados, o pensar as imagens em seus aspectos (in)visíveis demandam um compartilhamento comum entre os sujeitos aprendentes que participam, colaboram, agregam e acolhem o cognitivo, o sensível e o corporal individual e coletivamente.

Carmona Hurtado (2017) que também reflete sobre a imagem como potência, coadunando com as ideias de imagem pensante ou pensatividade de Rancière (2012), apresenta a ideia de que a imagem precisa ser compreendida não mais como um simples reflexo, mas como uma verdadeira potência e origem de reflexão. Neste processo reflexivo, a experiência sensível entre a imagem pensante e a imagem reflexiva, supõe uma possibilidade de experiência determinada pela temporalidade, ou seja, “é essa aprendizagem justamente que precisa de tempo, dessa experiência temporal específica da qual falamos quando falamos que estamos perdendo tempo’ quando observamos especificamente uma imagem.

Pensar a imagem é aprender a “abrir” e a “desdobrar” as imagens, para nelas redescobrir uma perspectiva de flexibilidade do olhar e de abertura para a imagem, assim pensa Benjamin

(2017). Refletindo sobre a (in)visibilidade das imagens e sobre as possibilidades desta abertura, Didi-Huberman (1998) sugere que a imagem encerra muito rápido, a sua capacidade de provocar e de abrir um pensamento. Neste aspecto Didi-Huberman (2010, 2013, 2015, 2017) apresenta a ideia de se pensar as imagens em uma perspectiva de ação crítica e política.

E, ampliando esta possibilidade de pensar a potência da imagem abertamente em sua complexidade, podemos trazer à baila reflexiva, o conceito de obra aberta criado por Eco (2007). Humberto Eco defende que os processos de leitura e interpretação não podem pressupor uma análise pré-definida e estruturada da obra, já que a sua potencialidade está presente na sua indeterminação. Pelo contrário, a complexidade da obra aberta implica uma acentuada liberdade criativa por parte do observador/leitor, que é ao mesmo tempo também receptor, tornando-se uma tarefa igualmente complexa ter que extrair dela uma análise pessoal, mas sem fugir muito do contexto de criação dela.

Como toda imagem é uma obra aberta a recriações, torna-se importante compreender que esta abertura é o que legitima a potencialidade das imagens. Logo na introdução do livro, Eco (2007) sintetiza a ideia de obra aberta que pode nos orientar para a percepção da sua potencialidade e complexidade das imagens quando ele diz que: toda obra de arte é aberta porque não comporta apenas uma interpretação; a “obra aberta” não é uma categoria crítica, mas um modelo teórico para tentar explicar a arte contemporânea; qualquer referencial teórico usado para analisar a arte contemporânea não revela suas características estéticas, mas apenas um modo de ser dela segundo seus próprios pressupostos.

A potência e complexidade da imagem também está no seu poder simbólico Bourdieu (2011) que se desdobra no expressivo, comunicacional e educacional (visualidade/visibilidade) na forma como somos (não)educados para a aprender a (re)conhecer o (visível e o invisível) da imagem. Para Bourdieu (2011), os sistemas simbólicos como estruturas estruturantes ou *opus operatum* de função política, integração social, comunicação e conhecimento podem servir como sistemas ideológicos e instrumentos de dominação entre quem se sujeita e quem exerce estes poderes invisíveis.

Estes poderes simbólicos (invisíveis) criam *modus operandi*, ou seja, operações através de diferentes universos simbólicos. Estes modos de operação são geradores de “*habitus*”, expressão que ele utiliza para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma determinada atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos, seguindo sempre os mesmos padrões nos processos. Com isso, perceber a potência da imagem, enquanto poder simbólico nos remete à compreensão do seu poder (in)visível através destes agentes operadores de *habitus* e de violência simbólica.

Para Bourdieu (2011) compreender esta estrutura dos sistemas simbólicos são relevantes porque as relações de comunicação e de conhecimento (criação, construção e difusão da cultura do conhecimento imagético) são sempre relações de poder, porque também dependem do capital material e cultural ou simbólico acumulado pelos agentes relacionais. Os sistemas simbólicos, enquanto instrumentos estruturados de comunicação, de conhecimento e de integração social e cultural, cumprem sua função política de imposição e de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, agindo como uma forma de violência simbólica.

Pensar a complexidade das imagens nos meios telemáticos e fora dele, é preciso ratificar a ideia de se pensar sobre os regimes imagéticos (BREA, 2007, 2010) nas quais as imagens digitais vêm se potencializando em sistemas híbridos, exigindo novas formas de percepção simbólica e de compreensão da visualidade (in)visibilização dos sujeitos aprendentes.

Para Fatorelli (2016) este período contemporâneo “marca a passagem fundamental no regime da imagem digital entre a percepção estética centrada na visão, e a percepção háptica.” Neste âmbito, a percepção oculocêntrica vem dando passagem para percepção háptica, justamente, porque as experiências maquínicas nas produções das imagens digitais via novos dispositivos tecnológicos e tecnologias imagéticas são cada vez mais crescente.

Ainda para Fatorelli (2016), neste contexto, precisamos considerar os modelos híbridos de produção imagética digital, provenientes da estética háptica, enraizadas na reencenação das imagens realistas e na *affectividade* do corpo, justamente porque estas desencadeiam novas formas de percepção e de mediação provenientes dos dispositivos tecnológicos. Nesta passagem da visão para a visualização, ou seja, da imagem óptica (gráfica) para a imagem eletro-óptica (infográfica), observa-se a alteração no status da imagem e do observador e a necessidade de um novo paradigma de percepção imagética.

Independente da busca de novos paradigmas de compreensão perceptiva dos regimes das imagens digitais, se faz necessário ampliar também o pensar sobre o seu poder simbólico, impostos pelos regimes imagéticos (digitais), é necessário pensar na maneira como as imagens digitais podem ser percebidas, observadas, memorizadas, imaginadas e vistas não só pelas tecituras produzidas pelo olho e mente. Mas, principalmente na forma como elas atravessam a nossa multisensorialidade corporal (imbricando percepção, sensação, corpo, afeto e pensamento), obviamente que de maneira associada e não descolada do contexto (pessoal, sociocultural local e global e ambiental).

Neste contexto telemático, pegando muitas das imagens difundidas e publicadas nas redes sociais e nos meios televisivos e publicitários, além dos artísticos, o que se percebe é que as imagens em suas potencialidades, pensam por si próprias e nos fazem pensar sobre a

realidade presente. O que nos cabe perceber e diferenciar são se as imagens em suas mensagens/metáforas podem reproduzir tanto pensamentos homogeneizantes e hegemônicos, quanto heterogêneos e democráticos, por isso pode nos convocar às reflexões, questionamentos e críticas ao sistema capital e neoliberal vigente, que impõem seus mecanismos de poder e saber opressores contra indivíduos e coletivos.

A telemática não é um problema, mas os desdobramentos do seu uso na forma como as imagens são criadas, produzidas e difundidas é que precisam ser repensadas. Neste âmbito, as imagens em nosso cotidiano podem ser utilizadas tanto para esclarecer a população sobre a necessidade de cuidados, proteção, isolamento, distanciamento; como também podem servir para prejudicar a comunicação visual, ao serem utilizadas como fonte de falseamentos das informações, que conseqüentemente prejudica a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

É preciso romper com os regimes imagéticos (digitais) e os campos de visão aprisionadores que despotencializam as imagens e embota a visão dos sujeitos aprendentes na forma de perceber, corporificar, sentir e pensar a potência da imagem. Esta perspectiva de rompimento dos padrões homogeneizantes facilita a percepção das mensagens, das intencionalidades e da realidade (in)visível que desumaniza os sujeitos aprendentes, orientando-os a ver as imagens com postura reflexiva, crítica, política e criativa e transformadora na formação das suas visualidades/visibilidades.

Pensando a potência da imagem associada aos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados, quando são criadas, construídas e difundidas individual e/ou coletivamente, a partir do cruzamento e compartilhamento de diversos olhares, o entrelaçamento entre a potência da imagem permite a ampliação de um movimento maior de ideias e ideações, o que Samain (2012, p. 23) chama de poder de ideação, quando imagens se associam umas às outras e criam um potencial intrínseco de suscitar pensamentos e ideias outras.

Nas experiências arte/educativas (em artes visuais) se considerarmos este poder de ideação, que eu entendo aqui como poder de imaginação somente como valorização dos processos de criação individual, sem levar em conta a potência da imagem realizadas nas experiências grupais e/ou coletivas, afinal corremos um risco de perdermos um repertório rico de possibilidades, já que a junção das ideias de um grupo/coletivo é muito mais ampla do que as realizadas por indivíduos isoladamente.

Neste aspecto de compreensão da potência não só da imagem, mas da imaginação e imaginário para o desenvolvimento da visão de mundo dos sujeitos e coletivos (MATEUS, 2013, pág. 33-34), compreendendo que “imaginário é um conjunto de imagens do mundo” e nos

diz mais ainda que “uma das principais funções do imaginário se encontra em sua capacidade de converter olhares singulares em contemplações sociais, comunais.” Imaginário assim, é compreendido muito mais que um depósito de imagens, mas é um conjunto de imagens plurais que são compartilhadas coletivamente, (in)dependentes das nossas práticas socioculturais, comunicacionais e simbólicas.

Somos cercados por diversos imaginários que potencialmente nos fazem imaginar realidades, produzindo significados e sentidos. Imaginários estes apresentados, representados, criados e expressados por meios de intenções outras pelos regimes de imagens atrelados aos mecanismos de poder e saber vigentes, que na maioria das vezes não nos damos conta, mas que influenciam nos nossos modos de ser, estar, conviver e coexistir individual e coletivamente.

O imaginário individual e/ou coletivo, neste contexto, ganha uma grande importância, pois está diretamente ligado às questões imagéticas, na forma como somos afetados pelas narrativas e discursos visuais que vão formando os nossos níveis de consciência visual, tanto dos videntes, como principalmente para os deficientes visuais (cegos ou de baixa visão).

Esta compreensão dos imaginários individuais e/ou coletivos no contexto telemático e dos coletivos criativos favorecem o compartilhamento das imagens (digitais) difundidas e trocadas entre os sujeitos aprendentes na busca por um caminho comum, sem negar a singularidade e/ou a diversidade de olhares, a partir da contemplação, observação participante e questionante (KOHN, 2016) e da intervenção dos acontecimentos socioculturais.

Por isso, coadunando com a necessidade de buscarmos processos de criação coletiva nos meios telemáticos e na era da imagem, nós arte/educadores (artes visuais) precisamos repensar nossas ações teóricas e práticas, justamente para promover o confronto dos imaginários e fomentar nos sujeitos aprendentes imaginações outras (reflexivas, críticas e políticas) em busca de transformação pessoal, sociocultural e ambiental. Neste contexto, Mateus (2013) ainda afirma a importância do imaginar e pensar juntos em mudanças, ao dizer que:

Pensar juntos é uma perspectiva comum tornada visível e expressa num modo eidético. Assim, partilhar um imaginário é também tocar percepções, é distribuir a mesma coleção de representações visuais, é construir um caminho em comum em que nos vemos a nós mesmos e aos outros. Cada imaginação individual opera dentro dos limites de um ou mais imaginários. O imaginário é o espectador coletivo: cada pessoa intervém no imaginário social, mas, ao mesmo tempo, cada um observa os outros trabalhando em cima desse imaginário. Assim, os imaginários também são formas de estimular e melhorar as nossas ligações com os outros. Desde que eles convoquem uma ação coletiva sobre a visibilidade e a imaginação do mundo, eles colocam os indivíduos em relação entre si. (MATEUS, 2013, p. 33).

Investir na potencialização das imagens, imaginação e imaginário outros, assumindo uma perspectiva de pensar juntos, como força coletiva pode possibilitar a transformação das

intra e inter-relações humanas. Para isso, Mateus (2013) amplia esta discussão apresentando o conceito de Imaginal²⁸ proposto por Henry Corbin (1964), como possibilidade de um “Imaginal Público”, que se desdobra em um imaginário coletivo que é aberto, complexo, fluido, plural e eclético. Imaginal público aqui é compreendido como um conjunto de imagens compartilhados por uma pluralidade de indivíduos (sujeitos coletivos) afetados, por diversos imaginários coletivos (atividade imaginante coletiva) justapostos que interpenetram, influenciam, alteram, redefinem e transformam as relações socioculturais.

Como uma potência imagética (fazer pensar juntos), o imaginal público se desenvolve enquanto representação simbólica, dinâmica, comunicacional, complexa, aberta e flexível, favorecendo a racionalidade crítica, estética e reflexiva do potencial para imaginar e representar a realidade (de si, dos outros e do ambiente). Esse fazer e criar juntos favorece o que compreendemos como atos de cocriação e conseqüentemente de coautoria imagética.

No contexto arte/educativo (artes visuais) e fora dele, como as imagens, imaginações e imaginários fazem parte das multidimensionalidades da vida humana, a polissemia da imagem, segundo Santaella (2012) nos faz compreender que a diversidade implícita dos seus territórios envolve uma série de dimensões perceptivas, cognitivas, emocionais, socioculturais, políticas, econômicas, dentre outras. Neste aspecto complexo, pertinentes aos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados podemos dizer que a potência das imagens está na pensatividade, na forma como a pensamos e a interrogamos conjuntamente as suas dimensões (in)visíveis, em uma perspectiva reflexiva, crítica e política.

Podemos compreender que a potência da imagem é reconhecida enfim, na multiplicidade de olhares sobre os acontecimentos da realidade presencial e virtual, vivenciadas nas experiências interativas, participativas e colaborativas com as imagens tecno-estéticas-políticas nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Por isso, que quanto mais sujeitos aprendentes estiverem pensando juntas sobre a potência da imagem, amplia-se a inteligência coletiva (LÉVY, 2011) e aumenta também a responsabilidade ética, poética e estética sobre si, os outros e o ambiente na diversidade da realidade.

A contribuição sugerida nesta reflexão, está na oportunidade e nas possibilidades dos sujeitos aprendentes (re)aprenderem a enxergar/olhar/ver/visualizar – corporificando, sentindo e pensando as imagens (criadas, lidas e contextualizadas) em uma perspectiva complexa, crítica,

²⁸ **Imaginal** é um conceito criado por Henry Corbin (1964), inspirando-se na transformação da palavra “origem” em “original”. Para ele, o imaginal denota uma imaginação metapsicológica onde experienciamos um mundo de imagens caracterizado por uma exposição sensível a um reino abstrato. Corbin descreve o imaginal ou Imaginalia (Corbin, 1964) como um domínio intermediário entre o corpo e o espírito, entre um mundo sensual e corporal, entre um mundo intelectual e um mundo espiritualizado. O imaginal “não é o mundo empírico da percepção sensorial nem um mundo de pura intuição de inteleccões”.

reflexiva, criativa, (po)ética, (est)ética, política, transformadora e humanizadora, ou seja, por perspectivas arte/educativas pensadas com base em uma proposta libertadora (FREIRE, 1967, 2008), emancipadora (SAVIANI, 1991, 2008) e transformadora (MEZIROW, 1978, 2013).

Enfim, para concluir, mas sem fechar estas discussões acerca destas reflexões imagéticas é preciso pensar a imagem no contexto telemático, como potência criativa no contexto arte/educativo (artes visuais), fomentando imaginários públicos com base na ética da compreensão Morin (2002, 2013, 2011, 2015) para desenvolver valores mais humanizados/humanizantes nos referenciais (imag)éticos que deem significado e sentido artístico, (po)ético e (est)ético a existência de todos os sujeitos aprendentes por intermédio das vivências com o coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

2.3.2 Coletivo Criativo

Defender e compreender a ideia que organiza a força dos coletivos, com base na liberdade de criação, na colaboração e no acolhimento do respeito à diversidade de pontos de vista nos processos criativos é uma maneira de buscar formas de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos aprendentes na maneira de criar, construir e difundir a cultura dos conhecimentos (imagético) no meio telemático.

Nos centros de estudos arte/educativos que é o meu campo de interesse para a observação deste acontecimento, essa prática de fomentar a organização de coletivos criativos ou grupos criativos ainda é uma novidade na área de conhecimento das artes visuais. A maioria dos grupos e/ou coletivos existem normalmente nos circuitos de arte e cultura, como forma de redimensionar e democratizar o mercado da arte.

Mas dentro das salas e ateliês dos centros de estudos que trabalham com vivências artísticas, a força e a junção destas experiências vivenciadas por diversos sujeitos aprendentes podem gerar potentes espaços e movimento de criação na comunidade escolar e fora dela. Torre (2008) fala sobre a relevância destes estudos em grupos, dizendo que:

Não há estudos suficientes que definam a criatividade em grupo como resultado psicossocial. Assim a criatividade individual tem sido objeto de múltiplas pesquisas, a partir das mais diversas perspectivas, a criatividade como resultado da interação grupal está apenas começando. Admitimos que a criatividade em grupo é maior que a individual, conforme experiências da Universidade de Buffalo. (TORRE, 2008, p.72).

Ainda, pensado nesta ideia de ausência de estudos ou de informações ainda insipientes sobre a criatividade em uma perspectiva coletiva, De Masi (2005) em *Criatividade e Grupos Criativos* (Volume 1 – Descoberta e Invenção e Volume 2 – Fantasia e Concretude) constatou a partir de um percurso histórico da humanidade e das contribuições da neurociência, psicologia,

psicanálise, epistemologia e da sociologia que o progresso humano esteve condicionado por longos anos à criatividade científica e artística estava mais atrelada ao individual do que ao coletivo.

Sendo assim, inicialmente predominou o gênio individual e isolado de cada cientista e artista, as mentes excepcionais que possuíam o dom divino e diabólico para abrir novas vias para a Humanidade. Mas, ele observou também que o mundo apresentou um progresso, quando a criatividade humana passou a assumir uma forma predominante coletiva, ou seja, que realizada por grupos ou coletivos que cooperam e compartilham ideias, a partir de personalidades concretas e fantasiosas, motivadas ou não por um líder carismático.

Uma prova deste avanço está na psicologia, especificamente com a psicologia analítica, quando Jung (2002) afirma que o inconsciente é, primariamente ou potencialmente criativo, funcionando a serviço do indivíduo e da espécie. Em contraponto ao inconsciente pessoal, desenvolvido por Freud – Jung apresenta a ideia de inconsciente coletivo, definido por ele como uma espécie de reservatório de imagens e símbolos latentes, chamadas de arquétipos ou imagens primordiais, que cada pessoa herda de seus ancestrais. O inconsciente coletivo manifesta igualmente na produção de sonhos, onde o indivíduo não se lembra das imagens de forma consciente, porém, herda uma predisposição para reagir ao mundo, imagetivamente da forma como os nossos ancestrais faziam.

Neste contexto, compreendemos que o inconsciente individual e o coletivo se embrincam o tempo todo e tem seu lugar na própria estrutura psíquica, sua linguagem e uma disposição geral para a criatividade experimentadas pelos indivíduos, promovendo a expressão da imaginação e do imaginário, enquanto fomentador do sentido e significado em sua vida.

Os processos criativos individuais, e principalmente os coletivos são considerados fenômenos complexos que merecem estudos aprofundados, porque podem funcionar como oportunidades de rupturas com padrões visuais limitantes, homogeneizantes e hegemônicos, na ressignificação das práticas arte/educativas (artes visuais), ao alicerçarem-se em valores mais heterogêneos, libertadores emancipadores, humanizadores e transformadores.

Neste contexto de valorização do ato criador na cotidianidade, definir a criatividade, mesmo sendo algo tão desafiador e complexo – mediante a multiplicidade de conceitos – é o mesmo que dizer quantos grãos de areia existem em uma praia ou quantas estrelas existem na imensidão dos céus. São tantos os conceitos que seria utópico demais escolher uma única definição para criatividade, tamanha a complexidade e amplitude dos sentidos e significados.

Para Morin (2020, p. 18) no seu mais recente livro ‘Conhecimento, Ignorância e Mistério’, ele identifica que “o espírito humano é criativo, mesmo em terrenos secundários e

superficiais”, mas ele também identifica que a palavra criatividade anda muito inflacionada, desvalorizada e banalizada nos textos sobre arte e mundo dos negócios, carecendo ser repensada enquanto conhecimento complexo, pelo nível de reverberação que tem enquanto aspectos conhecidos e desconhecidos com a apropriação e desenvolvimento do conhecimento científico.

Mesmo assim, por conta de uma necessidade epistemológica para ampliar os conceitos desta investigação – eu apresentaremos alguns conceitos e definições que atravessam a natureza da criatividade, tanto individual, quanto coletiva especificamente nas experiências arte/educativas (artes visuais), mas, não negando estas vivências em outras dimensões, dentro e/ou fora dos centros de estudos.

A palavra criatividade vem do latim *creatus* que significa “criar”, do verbo infinitivo “*creare*”. De acordo com o dicionário *Houaiss*, criatividade pode ser definida como “a qualidade ou característica de quem [...] é criativo; inventividade; inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar”. Já o dicionário Aurélio, a criatividade é conceituada como “capacidade criadora, engenho, inventividade.” Ampliando estes conceitos, desde já, eu apresento algumas definições que me interessam nesta investigação que é a ideia de criação, enquanto ato de transformação e/ou transformatividade criadora.

Para Galeffi (2014, p. 14) “toda criação é transformadora, toda transformatividade é criadora.” Com isso, podemos inferir que a ideia de criação, enquanto transformatividade criadora ratifica que criar é um fenômeno de grande relevância para a existência de todos os seres humanos, ligadas aos entrelaçamentos dos movimentos na busca por mais-vida e por uma totalidade vivente. Neste aspecto, apoiado pela polilógica Galeffi (2014, 2017) ainda amplia esta ideia, dizendo que a transformatividade criadora origina-se com o ato de criar, cultivando-se o desenvolvimento do ser humano (ser-mais-vida), ao formar e transformar(se), estabelecendo processos de interação consigo, com os outros e com o mundo. Compreende-se que um ser aprendente, que vive aprendendo e aprende para viver, enquanto processo de transformatividade criadora, se estende de maneira própria e apropriada na interação ecosófica entre o eu-outro-mundo.

Neste contexto, criar passa a ser uma necessidade de todo ser vivente, como ato que é ação em um momento transformativo segundo Galeffi (2014), sendo assim, os atos criativos transformadores devem ser sempre estimulados nos diversos contextos dos centros de estudos, por sinal, não só como um momento de distração e espontaneidade no contexto arte/educativo, mas também como processo de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) por parte daqueles que são atravessados por processos criativos individuais e/ou coletivos. Galeffi (2014) confirma esta necessidade de criar de maneira própria/apropriada,

apontando que:

O ato criador está presente em toda parte do processo cosmológico comum, e, nas atividades humanas, a criação é uma necessidade vital. Cria-se para viver, do mesmo modo que se vive para criar. É um movimento permanente, uma transformatividade formativa e transformativa. (GALEFFI, 2014, p. 30).

Como penso que criar tem relação direta com os processos de mudanças em que os sujeitos, as coisas e ambientes não somente se formam, como também deformam, reformam e principalmente transformam. O ato de criação/criativo como processo de transformação e/ou transformatividade criadora necessita propor rupturas para os sujeitos aprendentes/viventes, demandando a apropriação de conhecimentos próprios e apropriados dos acontecimentos²⁹ Galeffi (2014) criativos.

Com base nestes conceitos de transformatividade criadora própria e apropriada que é emergente no desenvolvimento de todo ser humano, e que acontece em todas as dimensões criativas, mesmo sendo um ato de indivíduo em sua singularidade, Galeffi (2014) pontua que a partilha coletiva do ato criador individual é sempre mostra de que o indivíduo vive para o outro. Então, neste contexto surge a necessidade de se pensar e refletir sobre processos de criação individual e coletiva.

A criatividade ou criação do ponto de vista intrapessoal e individual é definida por Ostrower (2007, p. 55) como um estado mental curioso, o impulso elementar e a força vital que provêm das áreas ocultas do ser e corresponde a um formar, a dar forma a alguma coisa, que pode ser vista de um modo global, interligando dois níveis da existência humana: o nível individual e cultural.

Ostrower (1998, 2007) ainda entende nesse sentido que o criar/criatividade só pode ser visto em um sentido global e integrada a um viver humano, às experiências do cotidiano da vida. Independente da experiência artística/estética e poética vivenciada é na oportunidade com as vivências do percurso de criação, que Martins e Picosque (2014) coaduna com Ostrower (2007) ao perceber a importância da criatividade como uma possibilidade de desenvolvimento do potencial global humano, merecendo, portanto, uma atenção por parte dos arte/educadores para que os sujeitos aprendentes possam vir a ser criativos, desenvolvendo todas as suas potencialidades criativas em sua cotidianidade.

Para Brant e Eagleman (2020), o ponto de vista da neurociência, que a criatividade é uma potencialidade humana, realizada o tempo todo pelo nosso cérebro (*'software criativo'*) do

²⁹ **Próprios e Apropriados é um conceito/expressão criado** por Galeffi (2011, p. 184) significa que “o modo que nos é próprio, na medida que existimos como seres humanos e viventes possui a aparência do que é por cada um percebido como si mesmo, como outro e mundo”. É, no entanto, de acordo ao meu entendimento próprio e apropriado, é a forma como percebemos pelos sentidos os acontecimentos do mundo e o recriamos, contextualizando-os sem buscar a exatidão do objeto apreendido.

indivíduo, que realiza operações cognitivas no ato de “entortar-quebrar-mesclar” tudo o que pode ser observado, possibilitando aos seres humanos inovar, remodelar, imaginar e criar novas ideias e comportamentos, além de mundo alternativos. É uma maneira de inventarmos versões novas, ou seja, de criarmos modos diferentes de ver as coisas, como antes nunca foi visto, rompendo os moldes dos padrões já existentes.

Para De Masi (2005, p. 154), criatividade em uma perspectiva individual, artística e/ou científica “é a síntese não só de fantasia e de concretude, mas acima de tudo de emoções administradas e técnicas introjetadas.”. Com isso, o autor entende que nesta síntese, o eixo de criação pela fantasia é marcado pela emotividade e pelo inconsciente, e o eixo da concretude é marcado pela racionalidade e pelo consciente.

Do ponto de vista da complexidade, contexto que muito interessa nesta pesquisa, a criatividade pode ser definida por Morin (2012), a partir do pensamento criador, correlacionando a ideia do ver o que todo mundo viu sem ver, mais ao pensar o que ninguém pensou, baseado no que disse Szent-Gyorgy. O autor continua afirmando que há uma interdependência entre ver o que estava invisível em relação ao pensar o que ninguém pensou, que necessita de uma nova concepção, para que haja a integração da percepção e a modificação da visão. Sendo que esta visão comporta processos de invenção e criação. Para Morin (2012):

Invenção criação são dois termos que se sobrepõem e não podem ser separados por uma fronteira. Pode-se, contudo, distingui-los com base na conotação dominante: há na noção de invenção uma conotação de engenhosidade, e na de criação uma conotação de potência organizadora sintética. Nesse sentido, podemos polarizar a ideia de invenção na arte estratégica, e a de criação, na concepção. Por isso, dado que o exercício dialógico do pensamento depende da arte e que a sua realização na concepção depende da criação, podemos dizer que a invenção e a criação são intrínsecas ao pensamento. Há evidentemente, diferentes modos, tipos e níveis de invenção e de criação [...]. As invenções e criações que se inscrevem nos princípios, regras, esquema, teorias preexistentes decorrem de uma inventividade ou criatividade banal, ou mesmo cotidiana. Mais raras são as invenções que transgridem regras e as criações que as revolucionam. As criações mais criativas são as que concebem um novo conceito, constituem um novo sistema de ideias (teoria), trazem um princípio de inteligibilidade capaz de modificar os princípios e regras que dirigem as teorias. Essas criações do pensamento mudam ao mesmo tempo nossa visão das coisas, nossa concepção do mundo e a realidade mesmo desse mundo. (MORIN, 2012, pág.208).

Neste contexto, Morin (2012) ainda coloca o pensamento como fonte da evolução criadora (é uma conquista cognitiva que comporta invenção e criação). O pensamento criador é uma atividade que progride com o conhecimento, que necessita da imaginação criadora. Para o autor, a imaginação elabora formas, ou figuras (imagens) novas, inventa e cria sistemas a partir dos elementos captados aqui e ali ou desviados dos sistemas que os integravam, confirmando, na esfera do pensamento, o caráter experimental de toda evolução criadora.

Já para Csikszentmihalyi (1996, p. 23), a “criatividade não ocorre dentro dos indivíduos,

mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural.” Csikszentmihalyi (1998)) ainda entende a criatividade como resultado da integração de um sistema composto por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que traz uma novidade para o campo e um âmbito de peritos que reconhecem e validam a inovação.

Já para Mitjás Martínez (1990, p. 118) a criatividade é como um complexo processo de subjetividade humana em sua simultânea condição de subjetividade individual e social, que se expressa na produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’ em um determinado campo da ação humana.

Ainda nesta perspectiva complexa, para Motos (1985, p. 400) a criatividade é multidimensional e complexa, e suas manifestações dependem do campo concreto ao qual se aplica, ou seja, o que está visível e invisível se imbricam no campo do concreto, até que a criatividade possa fazer com que a parte invisível aflore e se expresse visivelmente.

Por ser um fenômeno polissêmico, complexo, multidimensional e de significação plural, a criatividade para Torre (2005, p. 55), “é um potencial humano de gerar ideias novas, dentro de uma escala de valores”. Ainda para Torre (2008, p. 276) a criatividade é complexa porque é concebida como energia transformadora (psíquica, quântica e *akáshica*), os indicadores clássicos (fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração) que atendem à geração de ideias e solução de problemas, que agora destacariam o fluxo energético, auto-organizado e transformador da realidade.

Partindo da ideia de criatividade que associa o individual e o coletivo, Vygotsky (2009) que também compreendia a criatividade como processo complexo da subjetividade humana, estudou a proposta sociogenética do fenômeno criativo – fruto da função psíquica superior, proveniente do contexto sócio-histórico e pelas interações do sujeito com a cultura. Com isso, as condições históricas e socioculturais precisam existir para que a criatividade aconteça na vida cotidiana, nestes contextos de imaginação criadora, onde ocorrem interações complexas entre o indivíduo e a sociedade, no que tange o desenvolvimento e da aprendizagem.

Entre o individual e o coletivo (vice-versa) do processo criativo, por valorizar o contexto sócio-histórico e cultural, Vygotsky (1990, 2009) sinaliza que a expressão criativa individual reflete a influência do coletivo, da dimensão social, em que o agente criativo exterioriza seus desejos internos e expressa a necessidade ou pensamento oriundo e emergente da cultura, em que se cria e na qual se passa a criar.

Vygotsky (1990, 2009) desenvolveu um sistema de imaginação criativa, associando os construtos da criatividade e da imaginação, logo este processo se inicia quando em sua linha de

desenvolvimento, encontra-se de maneira interdependente os conceitos de pensamento, linguagem, imaginação, construção de conceitos e processos de significação. Com isso, a origem da criatividade está sempre na imaginação, que atua como função psicológica superior relacionada às emoções, no contexto sociocultural.

Mediante estes conceitos, observa-se que a natureza da criatividade pode estar nos complexos atravessamentos intra e intersubjetivos entre as experiências de pensar, sentir e fazer no ato de imaginar, que se fundem na execução transformativa nos processos da criação. Em termos estéticos, a criatividade está relacionada a contextos temporais e socioculturais, e pode existir em diferentes níveis entrelaçados, integrando tessituras entre o corporal, o perceptivo, o sensível, o psíquico, o espiritual e o cognitivo.

A criação imagética (visual) neste contexto pode ser compreendida sempre como um desafio complexo, tecido de experiências corporais, sensíveis e cognitivas que envolvem o sentimento ao pensamento e à ação, pois evoca o uso de materiais, técnicas, ideações e a sua organização através da imaginação e na busca constante por transformação da realidade, tanto pessoal, quanto coletiva local e/o global.

Nesta perspectiva, a produção não consiste exclusivamente no resultado da imaginação e muito menos na execução de um projeto, a partir de materiais, concepções de criação e produção em arte. Neste processo torna-se relevante compreender de que não dicotomiza-se o fazer do pensar e do sentir e do agir, ao vivenciar processos imaginativos ao elaborar uma imagem, sendo ou não obra de arte. Tampouco entende-se que o fazer em arte, não é somente uma produção de qualquer devaneio da imaginação, ou seja, a sua execução faz parte de um projeto laborioso e complexo, perpassando a complexa investigação, a reflexão e a escolha de recursos, materiais, estruturas visuais, técnicas artísticas, ideações.

Embora predomine a tendência de se conceber a criatividade apenas como um fenômeno de natureza intrapessoal, centrada no indivíduo e dependente de fatores individuais, alguns autores já questionam esta visão somente antropocêntrica e intrapsíquica da criatividade e começam a reconhecer a importância dos grupos criativos ou coletivos criativos, através da ideia de interação, participação interpessoal, compartilhamento e da colaboração da diversidade de pessoas e acontecimentos, que de certa forma estão envolvidas na ação criativa.

Com isso, De Masi (2003) e Salles (2017) constatarem em suas pesquisas sobre criatividade que as abordagens de estudo sobre esta temática ainda estão voltadas mais para o processo individual, existindo pouco conhecimento do fenômeno no plano coletivo, surgindo à necessidade de buscarmos a ampliação do conhecimento sobre a ação coletiva, enquanto mais uma possibilidade de experiência em rede de criação. De Masi (2005) aponta que:

Faltam estudos mais profundos sobre a criatividade coletiva [...] e desde muitos anos até hoje, a maioria dos produtos estéticos e científicos – filme, publicidade, design, planos urbanos, descobertas físicas e biológicas, fármacos, cenários econômicos, - é fruto de criação coletiva e parece que cada vez mais evidente que a atribuição de obras criativas a um único autor responde somente a exigência de familiaridade definida, de praticidade jurídica, de arrogância majestática. (MASI, 2005, p. 94).

Pensar em conjunto e pensar coletivamente, que se reverbera nos processos de criação coletiva, não podem ser mais negligenciados, porque são demandas da sociedade contemporânea que necessitam compreender que não dá mais para pensar em si, nos outros (realidade local e global) e ambiental somente de maneira simplista e simplificada, sem acolher a complexidade, a diversidade e a coletividade em si.

Ampliando o conceito de criatividade, em um contexto complexo, agora para um ponto de vista interpessoal e coletivo, De Masi (2005, p. 26) ainda pontua que quase tudo o que nos circunda é criado pelo homem (ser humano), mas acatando a concepção de que o verdadeiro sujeito da criação não é o ser humano, mas a sociedade, que ele denomina de sociedade criativa ou hipercriativa, por conta do advento da sociedade pós-industrial e dos estudos interdisciplinares acerca da criatividade.

Portanto, destaca-se nesta pesquisa que a sociedade e os grupos socioculturais que abraçam a complexidade da criatividade e o desenvolvimento das potencialidades criativas, se concentrará, com base na relevância da percepção e compreensão da potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados nos centros arte/educativos (artes visuais) estes espaços, atualmente, valorizam mais a criação individual, carecendo conhecer e compreender melhor a força da criação coletiva.

De antemão, torna-se relevante frisar que o foco na criatividade, a partir das palavras coletivos e grupos, já existiam mesmo antes de serem compreendidas contemporaneamente, nesta perspectiva e reportadas nesta investigação. Diversos povos, e em diversas partes do mundo, já viviam em grupos, valorizavam a ideia de comunidade e agiam com base na coletividade, independente de terem elaborado (in)conscientemente seus processos criativos pelo intermédio do compartilhamento, participação e da colaboração entre os seus membros.

Ainda refletindo sobre sociedades criativas ou hipercriativas foram encontrados alguns autores que permitiram estabelecer uma fundamentação que incluísse o conceito em uma perspectiva de(s)colonial, mas é sabido de que todas as sociedades humanas são (co)criativas e não seria diferente com as comunidades indígenas, africanas e afrodiáspóricas que viviam aldeados e/ou aquilombados. Socioculturalmente, estes atos criativos em grupos de diversos povos são visíveis até hoje, em nosso cotidiano, mesmo com as tentativas de apagamento e invisibilidade, impostos pela cultura eurocêntrica ainda dominante.

Como os povos afrodiaspóricos (grifo nosso, também para os povos indígenas) viveram situações de invasão, subordinação e escravização, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) falam que os participantes da diáspora forçada contribuíram para a criação e a invenção de uma nova cultura, elaborando novas formas de conhecimento, espiritualidade, subjetividade e sociabilidade. Portanto, está recriação cultural com processos de fluxo e troca de ideias, valores e projetos entre esses diversos povos tem uma conotação de projeto político, não só como dimensão de resistência, mas também de esperança.

Com isso, pode-se inferir com base nas teorias de(s)coloniais atravessadas pelo perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2002, 2004) e a afroperspectividade ou filosofia afroperspectivista (NOGUERA, 2011; RAMOSE, 2010, 2011) e filosofia da ancestralidade (OLIVEIRA, 2001, 2003, 2007, 2012) de que as diversas comunidades originárias ou indígenas (aldeadas) e afrodescendentes ou afrodiaspóricas (aquilombadas) criavam coletivamente, inspirados na ideia de comunidade e de criação cotidiana, no cuidado e respeito à natureza e pelo intermédio das referências pautadas na (co)criação via oralidade e nas forças da ancestralidade.

Nesta investigação, grupos criativos ou coletivos criativos Paim (2009, p. 11) podem ser compreendidos como “agrupamentos de artistas ou multidisciplinares que sobre um mesmo nome atuam propositadamente de maneira conjunta, criativa, autoconsciente e não hierárquica. Ainda neste propósito, Paim (2009, p. 12) diferencia o conceito de coletivo criativo de iniciativa coletiva – para a autora, iniciativa criativa “são projetos de autogestão de equipes de trabalho, constituídas por artistas ou mistas, que se formam para um determinado fim e que não pretendem estabelecer vínculos nos coletivos e nem tem o propósito de formar um coletivo.”

Quanto à formação da criação em grupo Paim (2009) identifica que os coletivos são organizados por diversos motivos, a depender da zona de interesse e dos objetivos dos associados (vide figura 4, imagens recolhidas pelos sujeitos aprendentes nas redes sociais). Por isso, que para Paim (2009, p. 11) “o processo de criação pode ser inteiro ou parcialmente compartilhado e buscam a realização e a visibilidade dos seus projetos e proposições.” Com isso, compreendemos que algumas intencionalidades podem fazer com que indivíduos tomem iniciativa de formar um coletivo, de maneira aberta e/ou mais ou menos fechada, com ou sem objetivo artístico, com ou sem ativismo (artivismo), com ou sem luta política, presencial e ou virtual, dentre outras possibilidades de intenções para determinados agrupamentos.

Figura 4 - Diversidades dos Grupos /Coletivos (Criativos) em seus contextos existenciais



Fonte: Instagram e Facebook

Já Mesquita (2011) apresenta a ideia de coletivos criativos, a partir da associação entre manifestações coletivas e as experiências de ativismo com trocas transdisciplinares e colaborações entre artistas, teóricos e ativistas, colaborações com grupos específicos, uso de múltiplos nomes e a invenção de utopias coletivas. Arte, ativismo, política e coletividade estão em convergência e são o mote de reflexão do autor, que compreende que arte e ativismo buscam ações de mudanças políticas e sociais que empregam ações outras coletivas.

Com isso, Mesquita (2011, p. 11) entende que é no “coletivo que o ativismo encontra a sua realização criativa, onde o indivíduo busca afinar a sua própria singularidade; nas colaborações e nos grupos, a percepção, a língua e as forças produtivas configuram-se como uma experiência individuada.” Coadunando com Vygotsky, percebe-se que neste processo coletivo é que os sujeitos aprendentes desenvolvem a sua individuação no contato e com a colaboração das percepções outras dos diversos participantes.

Os coletivos criativos ou grupos criativos, como assim denominam De Masi (2005) e Salles (2017) são identificados na perspectiva artística, como a possibilidade de criar em grupo; e é muito recorrente nas linguagens de música, teatro e dança e na área de design, sendo que nas artes visuais ainda é pouco viabilizado, normalmente os processos criativos, ainda são muito individualizados. De alguns anos para cá, diversos artistas visuais vêm se reunindo em grupos, normalmente para driblar o fechado mercado de arte ou para realizar atividades artísticas em comunidades populares.

Neste contexto, De Masi (2005, p. 155) afirma que a ideia de formação de grupos

criativos parte da necessidade de se “colocar juntas pessoas dotadas principalmente de grande fantasia e concretude, dando assim vida a organizações muito férteis de ideias e de realizações: gênios coletivos compostos de sujeitos individuais, não necessariamente geniais.” Sendo assim, ainda para De Masi (2005, p. 164), os grupos criativos podem ser definidos como um “sistema coletivo em que operam sinergicamente personalidades imaginativas e concretas, cada um contribuindo com o melhor de si, num clima entusiástico, graças a um líder carismático e a uma missão compartilhada.”

Ainda para o autor a personalidade criativa coletiva, em contraponto a autopoiese (nasce do interior da personalidade individual ou de um grupo criativo). Ela nasce da heteropoiese, ou seja, do contexto e das condições socioculturais, em cujos cérebros estão a operar. A criação em grupo/coletiva é considerada como um sistema, que pode operar tanto fechado, quanto aberto, sendo que depende da dinâmica e da capacidade de adaptação mediante as múltiplas interações.

Salles (2014) identificou uma série de conceitos em relação aos grupos criativos (processos em grupo, processos em equipe, grupos criativos, comunidade criativa, processo coletivo, processo colaborativo, processo cooperativo), todos definidos como modos de criação em grupo. Neste contexto, a autora propõe a ideia de redes de criação para fomentar uma diversidade de processos cognitivos colaborativos em Arte, sendo que os processos de criação são consequência de uma rede de diálogos, interações e conexões complexas, a partir das relações dos agentes, despertando o interesse para campos diversos nas áreas de ciências, tecnologia e da própria arte.

No contexto telemático e fora dele, torna-se importante frisar que nos processos de criação coletiva, segundo Salles (2014, p. 22), “o pensamento em grupo sempre se deu por interações” – e que estas não se restringem somente ao contexto das mídias digitais, portanto, só ampliaram a diversidade de aplicativos – que aceleraram o tempo de conexão entre os envolvidos no processo criativo.

Aprender a pensar as imagens juntos, valorizando a coletividade e a diversidade na era da sociedade da informação, do conhecimento, em rede e/ou conectada (CASTTELLS, 1999; LÉVY, 1999, 2011) exige que abramos os olhos para outras possibilidades de construção, criação, difusão e cultura dos conhecimentos no aspecto individual, mas, principalmente no coletivo, por conta do alto nível de interação nos meios telemáticos, para além dos imbricamentos na forma como eles acontecem em seus aspectos constitutivos.

Neste contexto, o pensar coletivamente que muito me interessa nesta pesquisa, acontece a partir da ideia de inteligência coletiva proposta pelo filósofo francês Pierre Lévy, no seu livro “A Inteligência Coletiva: Uma antropologia do ciberespaço” de 2011, pois ele mesmo pontua

nesta publicação, que com o advento do ciberespaço podemos promover nos coletivos humanos inteligentes, a oportunidade de colocar o saber e imaginação para fomentar uma democracia em tempo real, uma ética da hospitalidade, uma estética da invenção e uma economia das qualidades humanas.

Segundo este filósofo e sociólogo, todos os seres humanos são incapazes de pensar sozinhos e sem o auxílio de alguma ferramenta técnica, mas, com a inteligência coletiva, termo que diz respeito a um princípio no qual as inteligências individuais se juntam para serem compartilhadas por toda a sociedade, sendo potencializadas a partir do surgimento das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que de certa forma, ganha uma relevância maior nas autoestradas da informação e na multimídia interativa, porque torna-se um espaço que possibilita o compartilhamento da memória, da imaginação e da percepção, o que resulta na aprendizagem coletiva, troca de informações, conhecimentos e saberes.

Com isso, a inteligência coletiva no *ciberespaço* seria, pois, uma forma do ser humano pensar, criar e compartilhar informações, conhecimentos e saberes com outras pessoas, a partir das experiências maquínicas, utilizando aportes tecnológico e virtuais como a *internet*, onde os próprios usuários podem gerar conteúdos através da interatividade e da colaboração e renovar o vínculo sociocultural, no sentido de talvez obter maior fraternidade entre todos.

Ratificando esta ideia em torno da coletividade, Lévy (2011) confirma a importância dos coletivos inteligentes, a partir da complexidade do pensamento coletivo, ao afirmar que o “pensar coletivamente” é “conhecer e valorizar o outro em sua inteligência e na diversidade dos saberes”; é “aprendermos a nos conhecer para pensar juntos” (LÉVY, 2011, p. 32), em contraponto a uma aprendizagem individualizada que fomentam a competição e os conflitos.

Com isso, criar, construir e difundir a cultura do conhecimento (imagético) no meio telemático, especificamente conteúdos voltados para a arte no meio digital, pode favorecer o reconhecimento da inteligência dos demais indivíduos, fazendo-os compreender que o seu potencial individual faz parte da inteligência coletiva, pois dessa forma, todos são seres inteligentes e possuem seus conhecimentos, que ao interagirem e serem compartilhados aumentam as possibilidades do entendimento de cada um, no contato uns com os outros.

Sendo assim, a ideia da inteligência coletiva acontece como possibilidade de criação coletiva dos conhecimentos, onde todos devem preocupar-se em não menosprezar, julgar, discriminar, oprimir, controlar e subjugar ninguém, seja por questões de raça, classe gênero, características físicas, psíquicas, dentre outras, pois quando todos pensarem desta forma, valorizando a ideia do “indivíduo coletivo” (JEANTET, 1986) e os conhecimentos e saberes coletivos, exaltando a inteligência coletiva, será dado um passo importante para o

desenvolvimento de uma humanidade mais inclusiva.

Para Jeantet, (1986, p. 47), o indivíduo coletivo “não pode expandir-se e aceitar o coletivo sem um tipo de educação e pesquisa que o obrigam sempre a utilizar suas potencialidades”. Para ele, a criatividade é um ponto chave neste processo, no que se refere à educação, e à pesquisa, com isso, o indivíduo coletivo necessita de: “de liberdade para criar, de criticar e também de receber; a responsabilidade que lhe dá o direito de escolha permanente e a igualdade social, em todas as épocas da sua vida.”

De certa forma, Pierre Lévy (2011), ao estabelecer uma relação com as tecnologias da inteligência, cria-se uma forma de pensamento sustentável, através de conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas de computação da *internet*. Ainda para o autor, e no entendimento desta investigação – a inteligência coletiva possibilita o compartilhamento da memória, da imaginação e da percepção, o que resulta na aprendizagem coletiva – aprender coletivamente acontece com a troca e o entrecruzamento de informações, conhecimentos e saberes, sendo que ao serem selecionadas por cada pessoa (indivíduo coletivo) e compartilhadas coletivamente, cria uma espécie de ecossistema de ideias e de ideias, que amplia o potencial de todos os envolvidos no processo de criação.

Ao ampliar o conceito de colaboração neste processo de ecossistemas de ideias, Velasques (2016, p. 1) nos diz que os ambientes colaborativos são espaços que promovem e favorecem com ciclos de invenção e reinvenção, ignorando aspectos da hierarquia organizacional. Com isso, a importância da criatividade em ambientes colaborativos atesta-se a partir do entendimento de que a criatividade é um conceito que trata da capacidade de criar, levando-se em conta os ciclos de criação e de reinvenção dentro destes espaços e fazendo com que as trocas de conhecimento gerem aprendizado ao processo criativo. Ainda para o autor ao trazer para os coletivos criativos, a cultura colaborativa diversos domínios e repertórios que pertencem fora daquele contexto propiciam ciclos de transformação, com troca de experiências e conhecimentos ao ato de criador.

Para dialogar com este ecossistema de ideias e ideias, a responsabilidade de se aprender “junto com”, ou seja, de todos juntos aprendermos a trocar conhecimentos, saberes em comunidade e de maneira responsável. Noguera (2012b) apresenta dois conceitos-princípios africanos (*kuumba* e *ubuntu*) com base na filosofia afroperspectivista³⁰, necessários e relevantes para esta pesquisa.

³⁰ **Filosofia Afroperspectivista:** Filosofia Afroperspectivista (NOGUERA, 2012) é uma proposta filosófica ampliada, que busca o exercício para dar visibilidade as pesquisas e conceitos africanos e afrodiáspóricos, atravessados pelo paradigma da pluriversalidade na busca do exercício de múltiplas lógicas e modelos para respeitar a diversidade humana e denegrir a educação e a ciência.

O primeiro, um princípio chamado “*kuumba*”, conceito do idioma swahili, cuja palavra significa, literalmente, criatividade, que em termos de princípio para Noguera (2012a, p. 148-149) “remete à capacidade de criar, inventar e usar toda nossa capacidade para deixar tudo que herdamos de nossos ancestrais – a comunidade, os bens, o meio ambiente e toda a cultura – mais belas, belos, confortáveis e funcionando adequadamente para os que virão”.

Já a ética *ubuntu*, que é uma expressão mais conhecida e corriqueira em nosso cotidiano, coaduna com a ideia de criação coletiva, porque Noguera (2012b), a identifica “como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica”. Para Noguera (2012b), o conceito-princípio “*ubuntu*” significa:

“O que é comum a todas as pessoas”. A máxima *zulu e xhosa, umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. (NOGUERA, 2012b, p. 148).

A partir da ideia de criar juntos e em comunidade, com base em uma ética *ubuntu*, através da colaboração responsável nos coletivos criativos é que o ecossistema de ideias e de ideias, apresenta neste contexto uma aproximação com o conceito de ecossistemas criativos ou ambientes colaborativos, apresentado por Velasques (2016) que tem como objetivo primordial, oportunizar processos criativos coletivos, a partir da colaboração, compartilhamento e trocas de experiências em um espaço (in)formal de criação.

Dentro desse contexto, inicialmente pode-se denominar de coletivo criativo, todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendentes em um grupo, no ato de aprender a “criar junto com”, ou seja, criar juntos, compartilhando ideias transformativas enquanto unidade na diversidade, sem ignorar ou negar a subjetividade de cada um, mas, valorizando o pensamento coletivo através da interação, contribuição e colaboração de todos, com vistas a possibilitar aprendizados multirreferenciais, transdisciplinares e poliperspectivados, contrários aos processos de uma educação individualista, monorreferencial e disciplinar.

Pensar coletivamente e/ou criar coletivamente, no contexto da complexidade e diversidade humana e das intra e inter-relações colaborativas que acontecem nas ações criativas podem ser compreendidos como possibilidades dos sujeitos aprendentes não só pensar, como sentir e agir criativamente “junto com” ou inter e trans com” e não somente de forma “intra”.

Não é meramente uma soma de inteligências criativas, mas, uma junção de informações, conhecimentos e saberes que em conjunto ampliam as possibilidades de rede de criação e a

responsabilidade pelos processos criativos individuais entrelaçados em um coletivo, formando uma superpotência criativa, conhecida no contexto telemático como sociedades hipercriativas.

Neste contexto de ensino/aprendizagem do ato criador (coletivo) é possível chamar à atenção dos arte/educadores (visuais) para a compreensão de uma perspectiva multidimensional (MORIN, 2010, 2011, 2015) e multirreferencial (ARDOINO, 1998, 2001) da criação, construção e difusão dos conhecimentos nos processos de ensino/aprendizagem que prezem o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a partir de sistemas complexos que sejam mais auto-organizados, colaborativos e interativos. Por isso, que os autores Neto, Neto e Nehme (2008) mostram que:

Para se conseguir objetivos coletivos seria estimular o exercício de uma maior liberdade dos indivíduos, para que os vários grupos dentro das organizações tomem suas próprias decisões, gerando um processo de auto-organização, em lugar da aplicação pura e simples de comandos e controles diretos. (NETO, NETO E NEHME, 2008, p. 28).

Toda arte/educador(a) ao proporcionar experiências estéticas, poéticas e criativas auto-organizadas, colaborativas e interativas, em uma perspectiva que acolha e inclua a diversidade de olhares e a contribuição de cada um, sem diferenciação e de outras hibridações das manifestações artísticas e culturais coletivas, nos impulsiona a pensar em processos de ensino/aprendizagem (visual) que inclua a liberdade e o respeito ao ato de “o sentir, o pensar e “fazer” ou “criar” junto com a diversidade humana.

E criar junto com os outros, consigo, e com a realidade local e global demanda uma reflexão a partir das possibilidades de interação, intercâmbio, participação, compartilhamento, cooperação e colaboração constante, podem ser observados na proposta da estética relacional. Segundo Bourriaud (2009), a estética relacional ou arte relacional é:

Uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e o seu contexto social, mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado. Atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna. (BOURRIAUD, 2009, p. 19).

É uma estética que busca acolher as demandas contemporâneas na ligação da arte com a esfera das (inter)relações humanas e seu contexto sociocultural vigente. Nestes contextos, encontra-se a convivência e a interação das diferentes manifestações de arte, ou seja, os sujeitos aprendentes no ato criador aprendem a desenvolver uma sensibilidade coletiva, da qual fazem parte todas as formas de expressão humana. Este conceito de estética relacional no contexto da complexidade da (co)criação, entrelaça as contribuições interativas de múltiplos olhares e acontecimentos (principalmente, no contexto telemático), porque faz pensar na emergência, fluidez, imprevisibilidade e no entrelaçamento entre certezas e incertezas deste tipo de

experiência e assim (re)denominar estas experiências estéticas de estética (inter)relacional.

Nesta perspectiva (inter)relacional na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) – há as múltiplas interações e possibilidades colaborativas entre o sentir/pensar, agir e criar dos sujeitos aprendentes acontecem – a partir dos diversos cruzamentos dos conhecimentos e saberes individuais e/ou coletivos. Com isso, criar coletivamente, tanto no meio presencial, quanto virtual, a partir do entrelaçamento e da hibridação entre conhecimentos e saberes próprios e apropriados dos sujeitos aprendentes, no campo do individual e/ou do coletivo nos faz pensar na forma como interagimos e participamos com base na transformatividade criadora, uns junto com os outros em um ato criativo.

Pensando neste aspecto interativo via contexto telemático, Ribeiro (2011) que pesquisa sobre os processos de criação coletiva em arte digital, no contexto telemático, indica que estes processos criativos acontecem como prática em processo de fluxos interativos e relacionais que possibilitam a articulação de metapontos de vista (MORIN, 2011), ou seja, no momento das interações, o compartilhamento dos mais diversos pontos de vista, articulam-se e colaboram para a percepção mais ampliada de um mesmo sistema.

Sendo assim, as imagens (digitais) vistas e elaboradas no meio telemático, partem da ideia de imagem relacional de campo total, e a colaboração na ação coletiva torna-se elemento-chave de uma práxis ecosófica que adotam as abordagens capazes de possibilitar a experiência compartilhada, a interação social e a discussão em torno de questões ecológicas prementes.

Criar coletivamente (presencial e/ou virtualmente) também nos chama a atenção para aprendizagens que incluam outras formas de perceber, corporificar, sentir e pensar a criação, do ponto de vista artístico, (est)ético e (po)ético voltados para uma ética da humanização/humanizada, que permitam o desenvolvimento de valores humanos voltados para a solidariedade, respeito, responsabilidade, ética, liberdade, alteridade, empatia, inclusão, acolhimento, interação, participação, cooperação e colaboração.

Quem trabalha com ensino/aprendizagem no ato de aprender a ver a potência da imagem, nos processos do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, ao conceber novas e diferentes ideias e possibilidades de ver o (in)visível e o hipervisível das imagens no mundo (presencial e virtual), que não pode mais negar e desrespeitar a complexidade e a multidimensionalidade das pessoas, das coisas e da realidade.

E é justamente sobre esta questão que somos direcionados à necessidade de se pensar os coletivos criativos em uma perspectiva complexa no contexto das artes digitais (RIBEIRO, 2011), que é uma espécie de prática que permite interações de diversos atores de acordo aos metapontos de vistas, em processos de criação com características generativas. Com isso, o

sistema telemático permite interações e conexões de diversos níveis e por ser um espaço e tempo multidimensional, favorece o movimento da criação coletiva em artes digitais.

O processo de criação coletiva no contexto telemático, segundo Ribeiro (2011) emerge de processos de características sistêmicas, fluxos de dados, estruturas em rede, tessituras informacionais significantes abertas à transformação e complexos organizados adaptativos. O complexo neste contexto precisa de um novo método no sentido de construção de um olhar em multinível de consciência (olhares poliperspectivados) que se aproxima da ideia de criação buscando-se dar visibilidade a estrutura sistêmica e multidimensional para esta prática, explorando dimensões (visuais) micros e macros da realidade.

2.3.3 Olhares Poliperspectivados

Segundo Fróes Burnham (2000) estamos todos vivendo na sociedade da informação, conhecimento e aprendizagem, em que grandes transformações vêm ocorrendo e estabelecendo novos significativos e sentidos como desafios para a humanidade. Tomando a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) com base no ato do olhar, para acompanhar estas transformações no contexto da complexidade, Arnheim (2013) nos diz de que o ver é compreender e neste aspecto, aprender a ver para compreender a realidade que é complexa e dinâmica, exige de nós não somente um olhar único sobre a realidade, mas sim uma diversidade e pluralidade de olhares sobre a realidade.

Nesta busca por uma maneira de lidar com o acolhimento da coletividade e da diversidade, através do cuidado, respeito, equidade, empatia e alteridade do olhar e do ato de aprender a ver os outros, a si e as realidades (local e global) e ambiental – defendemos aqui, a ideia dos olhares poliperspectivados, que neste âmbito relacionam as palavras visão, visibilidade e visualidade à palavra perspectiva (normalmente associada à expressão ponto de vista), mas aqui compreendida, inicialmente como múltiplas ou diversas perspectivas.

A expressão “olhares poliperspectivados” e os seus desdobramentos “visão ou visualidade poliperspectivada”, antes denominada de “visão ou olhares multifacetados” (GÓES, 2016) surgiu com a pesquisa do mestrado, quando estava pesquisando as diversas possibilidades dos processos de aprender a ver nos centros de estudos, a partir da compreensão da complexidade dos processos de formação das identidades/diferenças e também do comportamento de alteridade dos educandos de uma determinada escola de Salvador.

Para compreender esta expressão é preciso destacar etimologicamente e conceitualmente as três palavras que as compõem. A palavra “visão”, vem do latim *visio*, *-onis* ou *visionem* que significa ato ou efeito de ver; o sentido da vista; percepção das possibilidades e dos significados

de cada coisa; percepção pelo órgão da vista. Já a palavra “visualidade” vem também do latim *visualitas – atis*, que significa qualidade do que é visual, visível. A palavra “olhar” vem do latim vulgar *adoculare* que significa fixar os olhos; observar; notar; encarar-se mutuamente; contemplar(-se); fitar(-se); mirar(-se) e exercer ou aplicar o sentido da visão.

Já a palavra “poliperspectivada” é uma derivação ou neologismo da palavra “perspectiva”, que surgiu do latim “*perspectiva*” e significa representação das coisas tais como as vemos; aspecto dos objetos vistos de longe; panorama; vista; aparência; possibilidade; visão de mundo; representar num plano os objetos, de maneira que eles se mostrem, guardadas as distâncias e situações; ponto de vista.

O que relaciona as palavras visão e visualidade e/ou olhares ao conceito de perspectiva, são os modos de como o ser humano vai construindo durante a sua história de vida, a sua percepção ou visão de mundo sobre a realidade e a maneira como o(s) ponto(s) de vista são formado(s) e vão sendo construídos, e assim interferindo na condição existencial (pessoal e/ou coletiva) de cada ser humano sobre si, os outros e o ambiente.

Nossa limitada capacidade humana de perceber a realidade faz com que enxerguemos apenas alguns ângulos (pontos cegos) por vez de qualquer objeto de estudo, e por isso somos forçados, por diversas vezes, a reavaliarmos nossos pontos de vista, visões, opiniões, ideias e conceitos o tempo todo. Surge sempre à necessidade de unirmos nossos conhecimentos e descobertas com os de outrem, e continuarmos revendo esses processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), de maneira espiralar em uma busca por revisão e ampliação contínua das “certezas” e “verdades” dos nossos pensamentos.

Neste aspecto, a visão que faz a conexão dos olhos com o cérebro pode ser compreendida como a capacidade física/fisiológica do ser humano em enxergar as coisas. Já a visualidade, que permite perceber e observar a qualidade daquilo que é visto, é uma manifestação do contexto sociocultural e histórico dos seres humanos. No processo de aprender a ver, Romanelli (2010) ratifica que a visualidade pode ser definida como parte de uma linguagem (artística) visual, que envolve a apropriação de conhecimentos relativos aos elementos estéticos visuais que desenvolve a visão e outras formas perceptivas de visualizar as coisas do cotidiano.

Com isso, a visão (que se relaciona aos olhos, ao corpo, afeto e a mente), a visualidade (que se relaciona com o aprender a ver/o pegar a visão/e compreender o que é visto) e a visibilidade (que se relaciona com os modos de ver o que é visível e/ou invisível e ser visto no mundo) são mecanismos que desenvolvem a inteligência visual dos seres humanos. E é através

da inteligência visual³¹ (HERMAN, 2016) e/ou também denominada de inteligência espacial, uma das inteligências que compõem a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1995) é que nos permite observar e prestar mais atenção ao mundo que nos rodeia em diversas dimensões, como se fosse uma lente grande espiralar para ver o (in)visível das imagens.

Esta visão-visualidade-visibilidade poliperspectivada ou olhares poliperspectivados colabora para que os seres humanos, nos momentos de apropriação, produção, criação, apreciação, contextualização e compreensão das imagens, desenvolvam as potencialidades cognitivas inerentes à sua inteligência visual (HERMAN, 2016). Essa inteligência visual está ligada à construção da memória imagética, que se retroalimenta a partir do desenvolvimento da percepção e da observação e colabora com o processo de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento no ato de aprender a ver, ler, fazer, interpretar, compreender e contextualizar as imagens.

No que tange a ideia de inteligência visual Herman (2016) diz que é a capacidade de todo ser humano tem de desenvolver a arte da percepção para mudar a perspectiva e as expectativas sobre a nossa visão de mundo, articulando observação, informação visual e sensorial, ou seja, é um conjunto de habilidades que todos nós possuímos, mas poucos sabem como usar corretamente, através da capacidade em ver o que está lá e os outros não veem; ver o que não está lá e deveria estar; ver os pontos positivos e os negativos, as oportunidades, as vantagens e as desvantagens, dentre outras possibilidades.

Aprender a ver desenvolvendo a inteligência visual e/ou a inteligência viso espacial (GARDNER, 1995) e (HERMAN, 2016), nos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) para lidar com o (não) visto (pontos cegos) como estratégia de aprendizagem significativa e significativa ocorre cognitivamente na interconexão entre o corpo, espírito, percepção, sentimento, pensamento e intuição, a partir da inter-relação com o ambiente sociocultural, histórico, econômico e político.

Para descobrir outras e diferentes formas de aprender a ver e poliperspectivar o olhar, os seres humanos transformam informações em conhecimentos e conhecimentos em saberes, avançando no ato de enxergar (avistar-alcançar); olhar (observar-perceber); ver (contemplanhar-conhecer) e visualizar (imaginar-criar). Neste contexto, é possível destacar alguns atos de

³¹ **Inteligência Visual (Espacial):** Segundo GARDNER (1995) e HERMAN (2016), a inteligência visual (viso espacial) é definida como a capacidade de percepção da realidade e seus detalhes para a formação de modelos mentais que podem ser rotacionados e manipulados de maneira abstrata ou reproduzidos graficamente. Também inclui a habilidade para a recriação mental de elementos concretos sem a presença física destes. Essa inteligência pode ser resumida como a capacidade para pensar e processar informação em três dimensões. Na inteligência espacial são envolvidos múltiplos processos cognitivos, tais como a criatividade, a memória visual, o raciocínio espacial, a capacidade de abstração e a orientação espacial. É por isso que é uma inteligência que tem um papel tanto na ciência como na arte.

visibilidade: perceber, observar, atentar, analisar, reconhecer, identificar, ler, refletir, interpretar as imagens, enquanto objeto de estudo das artes visuais.

Já a expressão perspectivismo é uma concepção filosófica ampliada inicialmente por Leibniz (1992), onde toda percepção sobre a realidade, parte de uma perspectiva, em que cada ser humano se aproxima do mundo pelo intermédio da interpretação e do ponto de vista individual, provenientes da sua própria experiência e razão. Deste modo, cada ser humano desenvolve uma perspectiva específica sobre a realidade, ou seja, diferentes indivíduos percebem uma mesma realidade de maneira diferenciada, porque ocupamos um determinado lugar do mundo no tempo e no espaço.

Porém, o mais proeminente defensor da ideia de perspectivismo foi Nietzsche. O perspectivismo em Nietzsche (MARQUES, 1989) tem relação com uma concepção crítica da realidade, ao denunciar os valores reinantes e dominantes na sociedade, certas perspectivas têm servido com intencionalidades bem definidas, projetadas erroneamente como essência das coisas acabam representando não uma verdade, mas a ingenuidade do homem (ser humano) que se toma pelo sentido e pela medida das coisas. Com isso, ele compreende que não há natureza real dos objetos, porque o conhecimento e a verdade são de natureza subjetiva, ou seja, dependem do olhar do observador e assim sempre será uma interpretação. Sendo assim, existem perspectivas diferentes das quais um elemento pode ser pensado, e todos eles estão cheios de circunstâncias que viciam e desviam a essência real desse objeto.

Já José Ortega y Gasset (1966) também foi considerado um importante expoente do perspectivismo. Para ele, o perspectivismo é compreendido, quando o conhecimento e a verdade também só são alcançáveis do ponto de vista de cada um, mesmo que o ser humano interaja e se relacione intensamente com a sociedade. A mais famosa máxima de Ortega y Gasset: "O homem é o homem e a sua circunstância" aponta que todo ser humano está inseparavelmente ligado a todas as circunstâncias pessoais, ou seja, toda experiência, meditação, reflexão e análise dessa realidade pessoal são únicas e, portanto, toda perspectiva do conhecimento e da verdade é sempre inédita e pessoal.

A ideia de perceber e/ou ver a realidade em perspectiva, com um único ponto de vista começou com o período renascentista, que tinha a imagem especular e pontual não somente como fruto de uma ação artística, mas científica. Hoje, em nossa sociedade telemática, na era imagética, aqui temos a imagem que pode ser compreendida, dentre tantas possibilidades como imagem relacional³², fruto dos atravessamentos e hibridações da diversidade estética, na qual os

³² **Imagem Relacional:** Imagem Relacional, aqui é apresentada, no contexto telemático, fundamentado na ideia da **estética relacional** (NICOLAS BOURRIAUD, 2009) – que pensou a sensibilidade coletiva, mediante as novas formas de

sujeitos precisam lidar com o excesso informacional e as múltiplas relações nos aspectos formais, compositivos, contextuais e metafóricos/simbólicos.

Estas ideias de perspectivismos de base europeia, apresentada por estes autores trazem a ideia do relativismo do conhecimento e da verdade e mesmo não havendo pureza nas percepções humanas o perspectivismo rejeita categoricamente a noção de perspectiva integrativa, uma vez que beira a incongruência, já que o processo de observação das coisas acontece de uma perspectiva focada na experiência pessoal. Estas teorias normalmente não aceitam a alternativa da perspectiva global, mesmo entendendo a complexidade da realidade, apenas sugere aceitar os diferentes pontos de vista para que a própria realidade se torne acessível para todos(as).

No contexto atual da era visual e telemática, uma outra demanda visual dos sujeitos aprendentes pede a busca por uma compreensão mais complexa e relacional da realidade, que vem exigindo que estes olhares e visualidades busquem diversas perspectivas, expandindo-se, transitando, atravessando, circulando e espiralando em todos os espaços, tempos e movimentos da memória, observação e imaginação. Este olhar em uma perspectiva plural, multidimensional e multirreferencial segundo Morin (2014, p. 87) e Ardoino (1998, p. 205) pode ser compreendido como um olhar complexo que acolhe “a pluralidade de olhares dirigidos para uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela.”.

Para além desta perspectiva colonial podemos apresentar a ideia decolonial de um olhar encruzilhado ou em cruzo, baseado na pedagogia das encruzilhadas ou exusíaca (RUFINO e SIMAS, 2018), ou seja, o desenvolvimento de um olhar fiel às suas potências primordiais de movimento, cruzo, rasura, despedaçamento, transmutação, invenção, multiplicação, ginga, sincopado, viés, dobras da linguagem, expansão do corpo e suas sapiências como princípio ético, poético e estético.

Para além da visão sobre o perspectivismo baseado no modo eurocêntrico da construção da visão de mundo dos sujeitos aprendentes, os olhares poliperspectivados demandam o questionamento destes modelos opressores e (neo)colonialistas e a busca pela de(s)colonização do olhar a existência, pelo acolhimento de outros olhares e perspectivas que foram invisibilizadas, vilipendiadas, negadas historicamente falando, como os estudos realizados pelo perspectivismo ameríndio (CASTRO, 1996, 2002, 2004) e a afroperspectividade ou filosofia afroperspectivista (NOGUERA, 2011).

O perspectivismo ameríndio segundo Viveiros de Castro (1996), também compreendido como multinaturalismo perspectivista “trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos.” Ainda para o mesmo autor, o perspectivismo ameríndio não é um relativismo cultural (multiculturalismo), mas um perspectivismo, que é um Multinaturalismo. Com isso, para Viveiros de Castro (1996) pode-se se dizer que uma perspectiva ameríndia:

Não é uma representação porque as representações são propriedades do espírito, mas o ponto de vista está no corpo. Ser capaz de ocupar o ponto de vista é sem dúvida uma potência da alma, e os não-humanos são sujeitos na medida em que têm (ou são) um espírito; mas a diferença entre os pontos de vista (e um ponto de vista não é senão diferença) não está na alma, pois esta, formalmente idêntica através das espécies, só enxerga a mesma coisa em toda parte — a diferença é dada pela especificidade dos corpos. (CASTRO, 1996, p. 128).

O perspectivismo ameríndio em suas diversas cosmologias, neste aspecto, ao invés de propor a multiplicidade (diversidade) de representações subjetivas e parciais do relativismo (multi)cultural – supõe o contrário, uma unidade de representação, ou seja, uma só “cultura” com múltiplas “naturezas”. Sendo assim, todos os seres veem (representam) o mundo da mesma maneira – mas, o que muda é o mundo que eles veem objetivamente.

A afroperspectividade ou filosofia afroperspectivista segundo Nogueira (2011b, p. 03) significa, em certa medida buscar visões de mundo para “realizar um construtivismo a partir de traçados, invenções e criações de devires negros. Ou ainda, partir e partilhar, o que aqui eu denomino de forças afrodiaspóricas, afro-brasileiras, afrodescendentes, isto é, afroperspectivistas.”. E este mesmo autor Nogueira (2011b, p. 09), nos diz que a “afroperspectividade consiste numa série de perspectivas de matriz africana. Matriz africana que deve ser entendida aqui como uma expressão “plural”, isto é, ela designa um conjunto de africanidades, nunca se trata de uma homogeneidade mítica.”

Ao refletir sobre a ideia de perspectivismo, a visão e a visualidade múltipla ou olhares poliperspectivados podem ser definidos, inicialmente, como o ato de aprender a ver de maneira ampliada, expandida e no cruzo dos acontecimentos. Essa encruzilhada do olhar (inter)transdisciplinar, multidimensional, multirreferencial é a busca da unidade na diversidade e vice-versa. Melhor dizendo, é o desenvolvimento do olhar (observador) de uma pessoa sobre uma mesma realidade, só que em diversos ângulos/perspectivas, para que ela compreenda que existem outras possibilidades de perceptivas/vistas distintas, além das dela.

O que se olha, pode e deve ser visto não somente de maneira panorâmica, mas sim ampliada e aprofundada, observando todas as perspectivas (im)possíveis, principalmente os

pontos cegos da realidade. O pensamento sobre a realidade deve ser desenvolvido, a partir de diversas visões de mundo e de variados pontos de vista (polipontos de vista), percebendo quais são as intencionalidades postas entre o visível e o invisível (hipervisível) das histórias contadas pelas imagens, principalmente as que estão expostas no contexto telemático.

Partindo desta ideia de que os olhares criam e contam histórias de vida, neste contexto advertimos sobre o perigo de uma história única (ADICHIE, 2019) e com isso, a necessidade de se pensar a realidade por diversos pontos de vista. Para esta autora, uma história única acontece quando mostramos pessoas ou povos em uma única perspectiva/visão de mundo e como somente uma única coisa (de forma repetida), desta forma, assim será... o que eles se tornarão. Muitas vezes nos identificamos com outras histórias que não têm relação com a formação das nossas histórias de vida pessoal, e isso demonstra como nós somos influenciáveis e vulneráveis face a uma única história, principalmente quando somos crianças.

As histórias de vida estão ligadas à forma como percebemos ou nos ensinam sobre a realidade pessoal (eu) e social (outros) nos ambientes local/global (mundo), e ambiental (natureza/vida) a partir do(s) nosso(s) ponto(s) de vista. As histórias de vida e as visões de mundo são processos inseparáveis, acontecem concomitantemente. A maneira como desenvolvemos as nossas histórias de vida se relaciona diretamente com as imagens (imaginários e imaginações) que nos são apresentadas pela mídia publicitária, televisiva e virtual/digital e que normalmente estão atreladas às imposições ideológicas da visão de mundo de cultura dominante em uma determinada sociedade.

Ainda segundo Adichie (2019), a história única cria estereótipos (padrões). E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentiras, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se uma única história. Com isso, quando negativamos, estereotipamos, negligenciamos, subalternizamos e desumanizamos, negamos aos sujeitos aprendentes as possibilidades de visibilizar as histórias de vida, e perdemos a oportunidades de educá-las para a percepção da complexidade e da diversidade da realidade para a aprendizagem da inclusão, empatia, equidade, alteridade ética e respeito à dignidade humana. Enfim, para Adichie (2019):

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2019, p. 17).

Coadunando com este pensamento da autora, ratifica-se que não reconhecer e valorizar as diversas perspectivas e visões de mundo, faz com que o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada seja difícil, pois enfatiza como nós somos diferentes ao invés de

como somos semelhantes. A consequência de uma história única é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade e o direito de se compreender enquanto unidade na diversidade (vice-versa).

Mas, ao reconhecer e respeitar as histórias de vida e compreendê-las, a partir dos olhares poliperspectivados evita-se que sejamos cooptados pelos mecanismos de poder e saber capital e liberal para destruir a dignidade de pessoas e povos. Pelo contrário, facilita que busquemos alternativas de reparação, libertação, conscientização, emancipação, transformação e humanização de indivíduos e/ou coletivos.

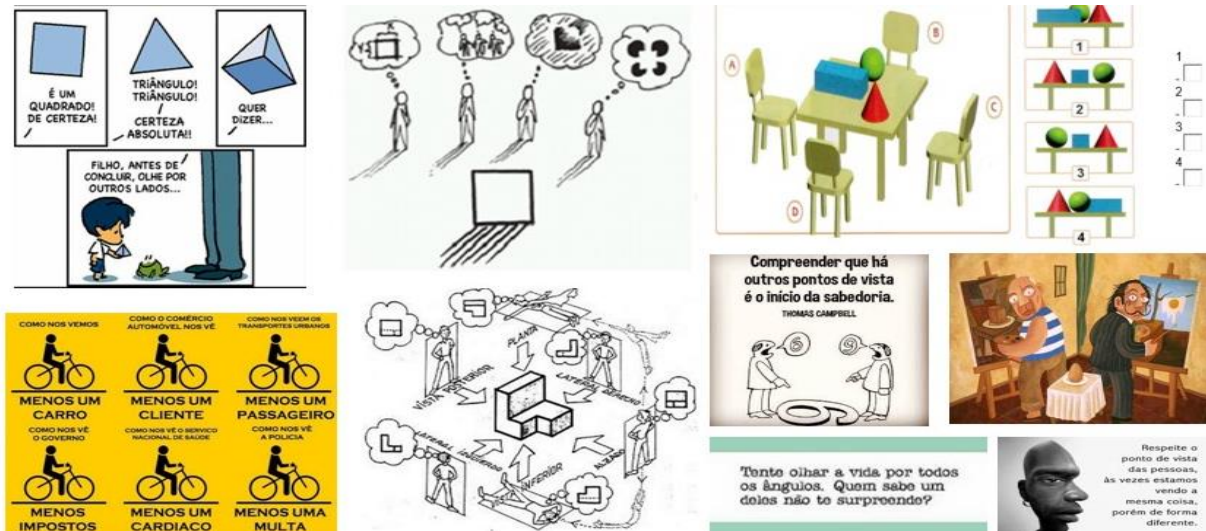
Com isso, para Adichie (2019) quando rejeitamos a ideia de uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar pessoas e/ou povos, nós reconquistamos um tipo de paraíso, e é justamente neste ponto que necessitamos compreender a necessidade de aprender a vermo-nos com os olhares poliperspectivados.

Coadunando com esta ideia de que precisamos ficar atentos aos perigos da história única, nós precisamos desenvolver sujeitos aprendentes que saiam de um comportamento que chamo de uma monovisão para a cosmovisão, perpassando a polivisão. Noguera (2012) chama possibilidade de saída da monorracionalidade para uma polirracionalidade que nos leva a uma percepção múltipla da realidade que ele nomeia de pluriversalidade. Sendo assim, Noguera (2012) concede a seguinte definição:

Entendemos a pluriversalidade como a assunção da primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes. A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista [...]. De modo resumido podemos dizer que a monorracionalidade é do âmbito da universalidade, uma particularidade que esquece a sua condição. Por outro, o uso polirracional das habilidades cognitivas humanas fortalece é próprio da pluriversalidade, do reconhecimento de múltiplas perspectivas para abordar, ler, interpretar, criar modos e organizar a vida. (NOGUERA, 2012, p. 65- 66).

A partir deste contexto pluriversal e polirracional, do ato de ensinar/aprender a ver de maneira múltipla e com um olhar sensível sobre as histórias de vida e a existência em sua complexidade, a partir de polipontos de vista pelo intermédio das experiências artísticas, criativas, (est)éticas, (po)éticas – é que se compreende o conceito de olhares poliperspectivados. Com isso, nós podemos dizer que os olhares poliperspectivados é o ato de aprender a ver uma realidade em 360°, ou seja, é aprender a (trans)ver a mesma realidade de maneira complexa, multidimensional, e ampliada, através de diversos pontos de vistas, ao invés de um único (observando, refletindo e compreendendo todas as perspectivas (in)visíveis) possíveis) - (vide as imagens da figura 5, recolhidas pelos sujeitos aprendentes nas redes sociais).

Figura 5 - Imagens correlacionadas à ideia de Olhares Poliperspectivados



Fonte: Instagram e Facebook

A ideia dos “olhares poliperspectivados” pode ser ratificada por Martins, Picosque e Guerra (1998) quando elas sugerem que é necessário nutrir esteticamente o olhar, alimentando-o com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual. Neste sentido é necessário alimentar a observação, a memória, a imaginação e a percepção de uma mesma situação vista com múltiplos olhares e em diferentes perspectivas, orientando os sujeitos aprendentes a buscarem outras diversas soluções imagéticas para resolverem as questões que aprofundam o sentido artístico, criativo, ético, estético e poético da existência e da vida pessoal, sociocultural local e global e ambiental.

Os olhares poliperspectivados coadunam com o pensamento sobre a ideia de visão compartilhada (SENGE, 2013), na qual ele refere-se ao estabelecimento de objetivos e metas comuns e compartilhadas, através do esforço coletivo e colaborativo de todos, deixando de lado o pensamento individual. Para ele, as visões pessoais são as imagens que as pessoas têm na mente e no coração, as visões compartilhadas são as imagens que pertencem a pessoas que fazem parte de uma organização, ao desenvolver um senso de comunidade e dá coerência a diversas atividades, ou seja, uma visão é realmente compartilhada quando você e eu temos a mesma imagem e assumimos o comprometimento mútuo de manter esta visão, não só individualmente, mas em conjunto.

Esta ideia de visão poliperspectivada também se relaciona com outros conceitos, como o olhar transdisciplinar (MORAES e RIBEIRO, 2014), que evidencia a criatividade a partir de uma visão complexa, que religa saberes, integrando diversos e múltiplos campos do conhecimento no ato de criar individual e/ou coletivamente. Este tipo de olhar que acolhe atravessamentos diversos, logo evidencia a polissemia e a polifonia do olhar sobre a realidade.

Ainda nesta perspectiva complexa, Morin (2014), no que tange a importância da religação do conhecimento entre as partes e o todo do todo e as partes, compreende-se que quando juntamos múltiplos olhares, espera-se que os sujeitos aprendentes encontrem alternativas para a superação dos princípios ocultos da redução, disjunção, simplificação e fragmentação. Sendo assim, ele apresenta a ideia de visão poliocular ou policóspica que permite o diálogo entre ordem, desordem e organização, articulando a comunicação das diversas dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano.

O ‘Sullivan (2004) apresenta o conceito de visão ecozóica ou transformadora, que abarca uma cosmologia abrangente e integrada da realidade, em contraponto a uma visão de mundo cenozoica, tecnozóica progressista ou orgânico conservadora. A visão ecozóica transformadora refere-se O ‘Sullivan (2004, p. 105) é um tipo de visão que se opõe à visão do mercado global, em detrimento de uma visão planetária que busca fazer a crítica da realidade e da educação. É um tipo de visão de mundo que denuncia a ação competitiva do mercado, as desigualdades de raça, classe e gênero, na busca por perspectivas pós-coloniais que questionam o domínio da hegemonia cultural do Ocidente.

Morin (2015) apresenta a ideia de olhar ecológico, que consiste em “distinguir todo o fenômeno autônomo (auto-organizador autoprodutor e autodeterminado etc.) na sua relação com o meio. Este ambiente não é, necessariamente nem exatamente, um ecossistema enquanto tal.”. Com isso, Morin (2015) reforça esta ideia, dizendo que o olhar ecológico salienta:

O papel ativo do observador/criador em toda observação/concepção, visto que aqui vamos considerar como ambiente ou ecossistema aquilo que, de outro ponto de vista, segundo outro foco de escala, aparece-nos de modo inteiramente diferente (estruturas sociais, instituições etc., dependendo de uma sócio organização. (MORIN, 2015, p. 97).

Ampliando esta ideia de olhar ecológico, Morin (2002, 2011, 2015) também apresenta o conceito de metapontos de vista que estão diretamente relacionados aos olhares poliperspectivados, quando este autor afirmar de certa forma, que cada ponto de vista tende a se tornar um metapontos de vista ou metaponto, denominado nesta proposta de polipontos de vista. Para Morin (2011), os metapontos de vista, é quando uma epistemologia:

Tem a necessidade de encontrar um ponto de vista que possa considerar a consciência como objeto do conhecimento [...] a mesmo tempo este metaponto de vista deve permitir a autoconsideração crítica do conhecimento, enriquecendo ao mesmo tempo a reflexibilidade do sujeito conhecedor. (MORIN, 2011, p. 44).

Com isso, os metapontos de vista pretendem permitir a percepção e a visão ecossistêmica da realidade, característica importante para o desenvolvimento de níveis de

conscientização e o entendimento dos processos criativos e inclusivos da diversidade e da coletividade. Neste processo, ocorre que os pontos de vista são examinados externa e internamente de maneira aberta e flexível, incluindo as incertezas e os (poli)diálogos, atentando-se para o acolhimento e a integração de sentimentos, pensamentos e conhecimentos convergentes e/ou divergentes, sem a pretensão de hierarquizá-los e monopolizá-los.

Da polilógica Galeffi (2020) pensada em criação os polipontos de vistas e os polidiálogos podem ser compreendidos com base na atitude filosófica e aprendente radical, dando ênfase à multiplicidade das lógicas da natureza e da vida humana, do que nos torna humanos em nossa humanidade. Para pensar e atuar polillogicamente, Galeffi (2017) considera a variação lógica da heterogênese do mundo e da vida, onde:

Não há nada fora da relação conjuntural entre línguas plurais e é justamente poli-horizonte porque é divisado por muitos pontos de vista. O logos do horizonte é polilogos, tem muitas falas, mora em muitos lugares ao mesmo tempo. E o ponto de vista e cada observador alcança metapontos de vista, e todo metaponto de vista é somente um ponto de vista. Isso privilegiando a visão: metapontos de vista ainda privilegia a visão, mas pode ser uma meta ponto de interações em que a visão não tem privilégio e sim o campo das interações produtoras de um metaponto de interações. (GALEFFI, 2017, p. 32).

Este conceito de polipontos de vista subsidia o desenvolvimento de estratégias cognitivas que privilegiam os metapontos de interações, que promovam no campo visual dos sujeitos para a saída de um único ponto de vista (monovisão) para a criação de uma diversidade de pontos de vistas (polivisão), a fim de processualmente os sujeitos aprendentes desenvolvam uma (cosmovisão) da realidade presencial e/ou virtual.

A lógica dos polipontos de vista que se desdobra nos metapontos de interações valoriza a relevância da observação. Contudo, tais observações não podem mais acontecer por uma perspectiva unidimensional e nem lineares, mas pluriversais e não-lineares. É que observar de maneira poliperspectivada é um movimento que empodera o olhar, com base na percepção que influencia o observador-observatório-coisa observada.

Na compreensão de Kohn (2016), a observação questionante é um potencial que o observador tem de questionar e confrontar as visões de mundo e as relações de poder e saber sócio-histórico da realidade, sendo colocada em diferentes pontos de vistas e múltiplos olhares mediante os acontecimentos. Já Ardoino e Berger (2003, p. 18) amplia esta ideia de observação no campo do plural, afirmando que a observação em uma abordagem complexa, multirreferencial e transversal necessita ser compreendida como um tríptico: observador-observatório-coisa observada, com suas interações próprias, se impõe daí em diante e vai, por consequência influir sobre as representações relativas ao triângulo campo-objeto-métodos.

Inicialmente, podemos dizer, que a visão poliperspectivada (polilógica) é a busca por aprender a (trans)ver, onde o pensamento próprio e apropriado inclui a diversidade e requer que o ser-sendo no ato criador tenha percepção de si mesmo junto com os outros, transformando a realidade do mundo, de maneira empática, inclusiva, cuidadosa, respeitosa, ética e responsável, observando-se como cada um pode colaborar com conhecimentos (visuais) próprios e apropriados para transformar uma realidade, seja este pessoal e/ou social local e global.

A forma de aprender a (trans)ver, na criação construção do(s) ponto(s) de vista, acontecendo pela monovisão, polivisão e/ou cosmovisão (cosmopercepção) ou interferem na condição existencial pessoal e coletiva de cada ser humano. Portanto, ao estudar e compreender a realidade por olhares poliperspectivados/polilógicos os sujeitos aprendentes têm a oportunidade de perceber a convivência/coexistência da diversidade de pontos de vista, em sua complementaridade, acolhendo antagonismos, podendo refletir que todas as formas de olhar/ver acontecem sobre todos eles de maneira transformativa e inclusiva.

Por conta da diversidade humana e das diversas possibilidades de (inter) relacionamentos existentes, o desenvolvimento de uma polivisão (poliperspectivação) de mundo que possibilita a construção e a criação (coletiva) dos conhecimentos e saberes, não pode mais ser construída, a partir de um único ponto de vista (monovisão) ou compreendida como uma única realidade. A nossa visão e a construção da nossa visualidade, neste contexto de formação de vida necessita ser colocada em rede (inter)relacional e transdisciplinar, incluindo os diversos pontos de vista (polipontos de vista ou polivisão) dos diferentes sujeitos aprendentes.

As imagens no contexto de criação coletiva nesta poliperspectiva, para dar conta da complexidade do (in)visível não são vistas somente na sua característica representativa e apresentativa, mas principalmente na perspectiva criativa acontecimental e presentificada. A imagem é uma potência de símbolos múltiplos, de certo modo um acontecimento em fluxo/uma experiência em devir. Portanto, não podem mais ser capturadas pelos dispositivos de controle disponíveis na semiótica monológica e hegemônica individualizada, já que convivemos e coexistimos heterogeneamente em coletividade.

A busca por uma cosmovisão (cosmopercepção)³³ das imagens em um processo criativo

³³ **Cosmopercepção:** O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. (OYÉWÚMÍ, p. 03, 2002). Traduzo aqui a expressão “world-sense” por “cosmopercepção” por entender que a palavra “sense”, indica tanto os sentidos físicos, quanto a capacidade de percepção que informa o corpo e o pensamento. A palavra “percepção” pode indicar tanto um aspecto cognitivo, quanto sensorial. E o uso da palavra “cosmopercepção” também busca seguir uma diferenciação – proposta por Oyéwùmí – com a palavra “worldview”, que é, usualmente, traduzida para o português como “cosmovisão” e não como “visão do mundo”.

coletivo que colha a (poli)visão polilógica e heterogênea acontece justamente para evitar que as instituições moduladoras de padrões homogêneos que lidam com a sua construção, criação, leitura e contextualização não mais manipulem e homogeneizem o comportamento dos sujeitos aprendentes através dos mecanismos alienantes da monovisão e da monocultura.

Por isso, acredita-se que estas possibilidades de se (re)pensar os processos arte/educativos em artes visuais, a partir dos processos de criação coletiva, de maneira complexa e auto-organizada sejam capazes de fomentar nos sujeitos aprendentes comportamentos criativos mais proativos na busca por uma sociedade coletiva (MASI, 2003, 2005). Neste sentido, nos processos de criação coletiva, podem ser desenvolvidas situações em que as observações compartilhadas e colaborativas de cada indivíduo levem os seres humanos a pensar coletivamente, a partir da demanda de processos cognitivos específicos do eu coletivo (JEANTET, 1986), como da inteligência coletiva (LÉVY, 2011), que reconhece e valoriza o olhar dos outros em sua inteligência, a partir da valorização da diversidade dos saberes.

Com isso, a visão ou olhares poliperspectivados ao buscar uma diversidade de olhares sobre uma mesma realidade, deseja desenvolver um olhar mais aberto, reflexivo, crítico, flexível, autônomo, libertário, transdisciplinar, criativo e consciente sobre a realidade percebida. Sujeitos aprendentes que desenvolvem olhares múltiplos sobre a realidade de si, dos outros e de mundo local, global e ambiental tendem a ser mais acolhedores, compreensivos e inclusivos com as unidades/diversidades.

Como o processo de percepção e observação no desenvolvimento do conhecimento é consequência de uma rede de conexões complexas, a partir da articulação das relações dos agentes endógenos e exógenos e convergentes e divergentes dos olhares poliperspectivados acolhe a força do olhar coletivo/coletivizado e da diversidade de pontos de vista e visões de mundo. Mas, sem ignorar ou negar a subjetividade de cada sujeito com vistas a possibilitar os aprendizados, contrários aos processos de aprendizagem individualizada que fomenta a competição e os conflitos.

Tanto Morin (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015), quanto Prigogine (1984, 1991, 1996, 2002, 2004, 2009) e Ardoino e Berger (2003) Galeffi (2004, 2009, 2017), Burnham (2008, 2009, 2010, 2012, 2013) compreendem que, para avançarmos de uma visão monológica de simplificação redutora da realidade para uma percepção mais complexa, heterogênea, multidimensional, multirreferencial, pluriversal, polilógica e transdisciplinar – necessitamos possibilitar atos de criação que permitam a indivíduos e coletivos desenvolverem uma conscientização da amplitude, da profundidade da complexidade para lidar com as problemáticas e transformatividade criativas dos acontecimentos.

A visão/visualidade poliperspectivada coaduna com as ideias da teoria da complexidade Morin (2011), pois a sua intenção também é oferecer um olhar diverso/pluralista (poliocular) no modo para compreender o mundo pela unificação e religação dos saberes, em torno da transdisciplinaridade. Sendo assim, os espaços de conhecimento são emergentes, abertos, contínuos, incertos, em fluxo, não lineares, e acontecem como tentativa de superar a fragmentação do conhecimento e a busca por um relacionamento mais interativo entre as diversas áreas do saber, na atual organização educacional básica e universitária.

Com isso, o paradigma da complexidade assinala a necessidade de uma conjugação entre noções complementares, concorrentes e antagônicas: coloca como imprescindível a necessidade de reunir e estruturar o conhecimento científico, a partir de vários pontos de vista e do conjunto de novas concepções, visões, reflexões e descobertas, de tal forma que comporte suas diferenças, ambiguidades, (in)certezas e contradições.

Partindo desse pressuposto, o desenvolvimento da visão/visualidade dos seres humanos de maneira poliperspectivada oportuniza a percepção da complexidade da realidade, ao permitir que se perceba e compreenda que as diferentes visões de mundo e os diversos pontos de vistas estão (inter)relacionadas, contribuindo para a transformação da realidade vivenciada no campo do simbólico, crítico e criativo. Ardoino e Berger (2003) supõem esta complexidade:

Uma pluralidade de olhares e de perspectivas, senão mesmo igual número de linguagens distintas para poder dar conta disso tudo. Esse plural será facilmente percebido como antinômico aos ideais de transparência, pureza, de simplificação analítica, geralmente emprestados às disciplinas mais estabelecidas pelos recortes que as constituem. (ARDOINO E BERGER, 2003, p. 36).

Neste aspecto, com o potencial de observação ampliado e pluralizado, os seres humanos, constroem um caminho mais eficiente para elaborar uma leitura de mundo, interpretando e compreendendo-o, através de um trans/poli/diálogo, ao invés de mono/diálogo. Estas oportunidades de diálogos (inter/trans) relacionais reorientam para a compreensão da unidade na diversidade e da diversidade na unidade da realidade, envolvendo o desenvolvimento de comportamentos que valorizem a alteridade, empatia, equidade, inclusão e humanização.

Somente com um olhar poliocular, ampliado, expandido, (inter)transdisciplinar, multidimensional e diversificado, vivenciado no campo do simbólico, é que podemos compreender também a complexidade na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) na formação existencial de indivíduos e/ou coletivos humano.

Quando temos a oportunidade de exercitar a percepção, memória, observação e imaginação de maneira criteriosa entre os micros (partes) e macros (todo), religando processos da realidade pessoal, sociocultural (local e global) e ambiental, passamos a ter uma maior

chance de reunir uma diversidade de conhecimentos para compreender de forma consciente a realidade, e assim desenvolver um comportamento mais ético, poético e estético para com todos(as), indistintamente.

Contrário a isso, quando as oportunidades de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) são desenvolvidos de maneira fechada, restrita, disciplinar, unidimensional e a complexidade da realidade é negada, logo os olhares acabam desenvolvendo-se de forma monológica e monoperspectivada, levando os seres humanos para um comportamento que denomino de embotamento visual da realidade que conseqüentemente, os conduz para o desenvolvimento de uma cultura de violência, estupidez, perversidade e desumanidade ao invés de uma cultura de amor e de paz.

Segundo Morin (2015), a cegueira do conhecimento (embotamento) é um dos graves problemas da atualidade, que vem promovendo as ilusões e os erros de percepção e compreensão da realidade dos indivíduos e das coletividades, impedindo as transformações necessárias para um mundo mais compreensivo e solidário com a humanidade de todos. Com isso, a visão unidimensional (monovisão) mutila, reduz e simplifica o conhecimento, desconfigura o real e impede a conjunção da unidade e diversidade (*unita multiplex*) levando os sujeitos aprendentes à inteligência cega, que anula e destrói as possibilidades de elo inseparável entre observador e coisa observada na busca pela percepção e visão conjunta da unidade na diversidade e de diversidade na unidade.

Neste contexto, os olhares poliperspectivados funcionarão como possibilidade de rompimento com este embotamento visual (cultural), fazendo com que os seres humanos saiam do ensaio sobre a cegueira (SARAMAGO, 1995) ou seja, das manipulações, homogeneizações, fragmentações, alienações, polarizações, negações e esvaziamentos dos dados, informações, conhecimentos e saberes, além da promoção da fantasia da separatividade Weil (1993) e retornem para o ensaio da lucidez e sensatez, discernimento, respeito e bom-senso, mediante as diversas possibilidades de percepção da realidade vivida.

A inteligência cega e a cegueira do conhecimento (MORIN, 2015), ambas aqui compreendidas pelo embotamento do conhecimento ou promotoras de pontos cegos sobre a realidade, nos leva a comportamentos equivocados, egocentrados, desumanizados e a uma crise humanitária, e conseqüentemente aos atuais padrões violentos, perversos, preconceituosos, odiosos, ressentidos e desumanos, em especial contra a democracia e a diversidade humana.

Neste contexto, com o olhar poliperspectivado, torna-se necessário substituir estes padrões pela ética da compreensão Morin (2013), que fomentam o desenvolvimento da cultura da paz, amor, ética e não-violência ativa. Valores humanizadores estes tão necessários para que

os seres humanos compreendam a incompreensão humana, superem os erros, equívocos e cegueiras existenciais, e assim possam respeitar a diversidade humana e os seus processos de humanização/humanidade, sem nenhuma espécie de distinção ou barganha pessoal, sociocultural (local e global), econômica e política. Então, urge a compreensão de que os seres humanos somente ampliarão as possibilidades de humanização e transformação existencial quando conseguirem romper com padrões fragmentadores, monológicos e homogeneizantes e acolher a complexidade da vida, as (in)certezas, a inter-relação da individualidade/coletividade, a multidimensionalidade, a unidade na diversidade e a diversidade na unidade.

Com o desenvolvimento de olhares poliperspectivados, os sujeitos aprendentes têm uma grande chance de avançar no desenvolvimento de uma educação mais condizente com as expectativas do século XXI, despertando os olhos físicos e da alma em 360°, para a abertura e expansão reflexiva da realidade – justamente para a compreensão de que todos somos unidade na diversidade e diversidade na unidade e podemos ser, estar, (con)viver e (co)existir em harmonia consigo, com os outros, com o ambiente e com o mundo.

Estes processos plurívocos acontecem a partir do trânsito de alguns comportamentos vivenciados entre os envolvidos no ato criador, como a interconexão, abertura, apropriação, emergência, auto-organização, colaboração, flexibilidade e pluralidade de olhares. No que tange à compreensão da natureza da criatividade, nesta perspectiva de criação individual e/ou coletiva sob a égide dos olhares poliperspectivados, na busca de transformação ecosófica, de certa forma é preciso pensar em um processo arte/educativo em artes visuais que garanta a permanente experiência complexa, multidimensional e multirreferencial. Moraes (2015) aponta este trânsito dizendo que a criatividade como:

Vivência de um processo transdisciplinar, é, portanto, fruto de uma tessitura fenomenológica complexa, relacional, autoeco-organizadora, emergente e transcendente; tecida nos interstícios das vivências de um ser sensível-cultural, consciente/inconsciente, nas tramas disciplinares e na pluralidade de percepções e significados emergentes, com base em uma dinâmica complexa que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção do sujeito. (MORAES, 2015, p. 180).

Neste contexto de criação em uma perspectiva complexa e transdisciplinar, os sujeitos aprendentes necessitam compreender os fenômenos do ato de aprender a enxergar-olhar-ver-visualizar, enquanto operações do pensamento e da criação visual, a partir da reunião em si, de uma diversidade de entrelaçamentos de valores nas (multi) dimensões que tecem os aspectos biológicos, psicológicos, espirituais, socioculturais, filosóficos, políticos, econômicos, etc.

Aprender a criar coletivamente, a partir dos olhares poliperspectivados promove nos sujeitos aprendentes a oportunidade de aprender a ver “junto com” (transver), através das

possibilidades do acolhimento da riqueza da diversidade humana, desenvolve nos sujeitos aprendentes oportunidades de interação, reflexão, cuidado, respeito, empatia, alteridade e inclusão das diferentes formas de se sentir/pensar, criar e agir no mundo.

Portanto, compreende-se que aprender a ver individual e principalmente, coletivamente a potência da imagem, no processo de ensino/aprendizagem é uma necessidade da educação contemporânea, nos contextos presencial e virtual (telemático), pede a ideia de olhares outros para a compreensão da realidade. Neste contexto, em que os sujeitos aprendentes devem ser orientados a (trans)ver ‘junto com’ e através dos olhares poliperspectivados, ratificamos o exercício cotidiano dos olhares espiralados, circulares e/ou transversais, que atravessam e tecem ideias compartilhadas e colaborativas, frutos de processos interativos no contexto telemático.

A área de educação influenciada, tradicionalmente por um modelo de monovisão, mantém-se atrelada também à limitação da realidade do seu sistema. Sendo assim, estes pensamentos hegemônicos, maquínicos e mecanicistas em relação à forma como as imagens são criadas, construídas, lidas, compreendidas e difundidas, podem apresentar inúmeras contradições e cegueiras que levam os educandos a cometerem equívocos existenciais. E por conta dos embotamentos, impedimentos visuais e criativos, os sujeitos aprendentes acabam comportando-se de maneira alienada e desumana/desumanizada.

Neste processo de criação coletiva, para promover o intercâmbio entre olhares transdisciplinares e/ou compartilhados, a teoriação polilógica da transformatividade segundo Galeffi (2017, 2020) acontece no polidiálogo, ao compreender a coexistência de múltiplas lógicas no processamento do conhecimento humano, reunindo diferentes planos de constituição do real (polilógica), sem a redução monológica a um único plano de realidade, como ocorre no racionalismo moderno ocidental.

Neste contexto, a construção dos conhecimentos que envolvem o processo/ato criativo, mesmo que diversos movediços e contraditórios pode ser visto como complementares (unidade na diversidade) e a polivisão torna-se uma possibilidade de reconhecer a relevância das contribuições oriundas de uma comunicação polilógica (polidiálogo) que enriquecem e potencializam a construção e difusão das imagens, que estão o tempo todo em constante progresso de (re)criação.

Para que um sistema arte/educativo que acolha a polivisão (poliperspectivação) possa ser considerado complexo e assumir uma condição mais inclusiva, deve reconhecer as inter-relações e respeito à heterogeneidade da visão de mundo de todos os envolvidos no processo educativo, da polivisão e da cosmovisão (cosmopercepção), em contraponto à monovisão dos sistemas fragmentadores, compartimentalizados, reducionistas, deterministas, homogêneos e

hegemônicos nos processos criativos individuais e/ou coletivos.

Para avançar da monovisão até o encontro da cosmovisão (cosmopercepção), os sujeitos aprendentes nos processos criativos, precisam dar conta da complexidade e diversidade das intra e inter-relações e dos contextos. Para, além disso, necessitam aprender a transver a potência das imagens, atravessados e encruzilhados pela polivisão, aqui entendida, enquanto desenvolvimento das suas visões de mundo nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados no contexto complexo da era da imagem e da telemática.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa de revisão bibliográfica sistemática mostram que os conceitos, expressões e teorias da pesquisa que sustentam a ideia de pensar a potência das imagens nos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados nas experiências arte/educativas, a partir da criação, construção, difusão da cultura do conhecimento (imagético) permitiram ao pesquisador aproximar-se da problemática que investigou, respondendo satisfatoriamente às dimensões ontológicas e epistemológicas da produção científica, no contexto da complexidade.

Com isso, revisão bibliográfica sistemática, mesmo que não tenha encontrado dados teóricos em uma quantidade insuficiente para aprofundar às questões da investigação, cumpriu com o objetivo da pesquisa, demonstrando que o objeto investigado é um campo complexo e aberto, carecendo de maiores contribuições científicas realizadas por outros pesquisadores. Sendo assim, os referenciais teóricos próprios e a apropriados buscados em outras fontes de pesquisa, de forma complementar foram relevantes para compreender as dimensões ontológicas e epistemológicas para a formação dos conceitos, expressões e teorias que sustentam a ideia deste capítulo. Diante disso, esta complementarização permitiu responder à questão desta pesquisa de revisão sistemática, ao encontrar e organizar a fundamentação teórica em uma perspectiva complexa, dando uma forma aberta, dinâmica e flexível para os conceitos concernentes da pesquisa: potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados.

Como somos carentes de pesquisas que compreendam a criatividade em torno da coletividade para pensar a potência da imagem, esta investigação tornou-se uma possibilidade de suprir estas lacunas, independente das várias dúvidas que ainda podem ser lançadas em relação aos conhecimentos que formam o campo das artes visuais, dentro e fora do contexto dos centros de estudos, tanto formais, quanto informais. Com isso, ao ampliar conhecimentos sobre estas categorias nesta área de atuação da pesquisa, evidencia que a pensar a imagem por múltiplos olhares, amplia a potencialidades criativas, não somente como um relevante

fenômeno individual, mas também grupal/coletivo.

Neste contexto, podemos considerar teoricamente que pensar a potência das imagens nos coletivos sob a égide dos olhares poliperspectivados (olhares múltiplos) sobre a realidade de si, dos outros e do ambiente (local e global) nos meios telemáticos, é uma possibilidade de superar a fragmentação, separação, ignorância e o equívoco do ato de conhecer e aprender a ver imageticamente de maneira reflexiva, política e crítica sobre a realidade complexa, reunindo e interligando assim, todas as dimensões intra e inter-relacionais dos sujeitos aprendentes no ato de ser, estar, conviver e coexistir no mundo.

Ao responder ao questionamento desta investigação, entendemos que, ao pensar sobre a potência da imagem, os coletivos criativos e os olhares poliperspectivados, os teóricos e as teorias encontradas nos remeteram à busca pela compreensão do contexto dos acontecimentos, justamente por conta da sua complexidade, multidimensionalidade e encruzilhada de ideias.

Do ponto de vista teórico, compreender a **potência da imagem** é aprender a pensá-las nos seus aspectos (in)visíveis, com isso, não basta somente aprender a “pensar a imagem”, mas também “pensar sobre a imagem”, “pensar com a imagem” e “pensar por imagens” nos acontecimentos, de acordo, ao seu tempo, espaço e movimento. Pensar a imagem nos processos de criação individual e coletiva – é pensar de acordo ao seu imaginal público, ou seja, na maneira de pensar e imaginar juntos as imagens, buscando transformação da realidade, na qual criamos coletivamente imagem, imaginação e imaginários (de si, dos outros no contexto sociocultural local e global e do ambiente). Por ser simbólica, livre, flexível e aberta na movimentação de suas ideias e ideações na formação dos imaginários, compreende-se que as imagens compõem um sistema complexo, portanto, opera significações e sentidos que podem ser vistos e ditos, mas que não estão sempre ao nosso alcance, porque pertencem a outras formas de pensatividade de tempos, movimentos e lugares nem sempre previstos.


Teoricamente, o **coletivo criativo** e todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendentes nos faz compreender que criar coletivamente é um ato de aprender a “pensar junto com”, ou seja, “criar juntos com”, enquanto unidade na diversidade (vice-versa), sem ignorar ou negar a subjetividade de cada um, valorizando assim a inteligência coletiva e a multiplicidade de olhares, através da interação, participação e colaboração de todos nos processos (auto) e (co)criativos – com vistas a possibilitar aprendizados transformativos complexos, multirreferenciais, multidimensionais, transdisciplinares, cruzos e polilógicos. Pensar coletivamente e/ou criar coletivamente, no contexto da complexidade e diversidade humana e das intra e inter-relações colaborativas que acontecem nas ações criativas podem ser compreendidos como possibilidades dos sujeitos aprendentes não só pensar, como sentir e agir

criativamente “junto com” e não somente “entre e inter com”. Não é meramente uma soma de inteligências criativas, mas, uma junção de informações, conhecimentos e saberes que em conjunto ampliam as possibilidades de rede de criação e a responsabilidade pelos processos criativos individuais, entrelaçados em um coletivo, formando uma potência criativa.

Já os **olhares poliperspectivados** que relacionam as palavras visão e visualidade à palavra perspectiva (pontos de vista), podem ser compreendidos, teoricamente, pelos modos como o ser humano vai construindo e formando a sua visão de mundo (realidade de si, dos outros e das realidades local e global e ambiental) durante a formação das suas histórias de vida, tecendo polidiálogos e compreendendo os atravessamentos entre as diversas áreas do conhecimento no ato de enxergar/olhar/ver e visualizar as imagens. A partir deste contexto, do ato de ensinar/aprender a ver de maneira complexa, a partir da poliperspectiva nas experiências artísticas, estéticas, poéticas e criativas, compreende-se o conceito de olhares poliperspectivados, como o ato de aprender a ver uma realidade em 360°, ou seja, é aprender a (trans)ver a mesma realidade de maneira complexa e ampliada, através de diversos pontos de vistas (polipontos de vista ou polivisão), ao invés de um único ponto de vista (monoponto de vista ou monovisão). É aprender a enxergar, olhar, ver e visualizar as imagens e a realidade concreta e abstrata, observando, refletindo e compreendendo todas as perspectivas (in)visíveis das imagens, na diversidade dos seus pontos de vistas, múltiplos olhares e visões de mundo.

Repensar os conceitos que fundamentam a potências das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados (múltiplos olhares), no que tange as intencionalidades (in)visíveis impostas pelos mecanismos de poder e saber dos regimes imagéticos em diversos contextos, tanto individual, quanto coletivamente acena para nós arte/educadores (artes visuais) como alternativas outras para criar, produzir, difundir a cultura dos conhecimentos imagéticos. Alternativas estas, que possibilitam a vivência de experiências arte/educativas (artes visuais) que podem mitigar o embotamento imposto pela monovisão e que também podem fomentar a potencialização da polivisão (poliperspectivação) para desenvolver nos sujeitos aprendentes olhares e visões de mundo mais inclusivas e humanizadas.

É sabido que nem todos os agrupamentos e/ou coletivos são criativos, mas sabemos de antemão, que os grupos podem ser potencializador de criatividade, principalmente se os sujeitos aprendentes forem estimulados à criação por olhares poliperspectivados que compreendam a potência da imagem no campo dos acontecimentos cotidianos. Por isso, que os conceitos aprofundados nesta pesquisa e pertinentes à tese, abrem espaço para uma melhor compreensão e organização sistêmica das experiências no ato de aprender a criar, construir e difundir a cultura do conhecimento (imagético) na experiência arte/educativa (artes visuais).



“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido*, 2014.

3º CAPÍTULO

COMPLEXUS PARTICIPATIVO (PRÁXIS QUE FUNDAMENTA E ORGANIZA A PROPOSTA DA EXPERIÊNCIA (EMPIRIA) ARTE/EDUCATIVA (ARTES VISUAIS))

INTRODUÇÃO

A Arte enquanto manifestação cultural é reconhecida pelos arte/educadores e/ou professores (artes visuais) como expressão da contextualização nos acontecimentos, frutos das experiências artísticas, criativas, estéticas e poéticas em uma perspectiva sócio-histórica e cultural da Humanidade. É evidente que a complexidade dos processos de criação, construção, difusão e cultura dos conhecimentos imagéticos exigem de nós arte/educadores (artes visuais) a ampliação continuada das reflexões, dando espaço para as interações e os (poli)diálogos sobre as transformações ocorridas nos processos do ensino e aprendizagem da área de arte/educação.

Para Morin (2016) e Salles (2008) são os jogos de interações que modificam e transformam o comportamento e/ou a natureza dos elementos envolvidos na criação. Com isso, as experiências interativas, participativas e colaborativas em arte, principalmente no contexto telemático são compreendidas como percursos artísticos, criativos, estéticos e poéticos, enquanto caminhos relevantes para se criar, construir e difundir a cultura do conhecimento (imagético), por intermédio das vivências com os sujeitos aprendentes, tanto nos processos de criação individual, quanto coletiva.

O problema identificado nesta investigação está relacionado, a não valorização das experiências artes/educativas (artes visuais) nos centros de estudos, que normalmente negam a diversidade humana e a complexidade da realidade nos processos de interação e participação da criação coletiva do ato de aprender a ver a potência das imagens nos meios virtuais/digitais e/ou presenciais por meio dos múltiplos olhares.

Mediante a esta problemática, abre-se um espaço para as seguintes perguntas: Quais fundamentos arte/educativos (artes visuais) podem colaborar para que as experiências no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados incentivem a interação, participação e a colaboração dos sujeitos aprendentes? Os processos de aprender a ver imageticamente nos meios virtuais/digitais e/ou presenciais acolhem e incluem a diversidade de pontos de vistas e de visões de mundo?

Este momento da pesquisa justifica-se como possibilidades de se repensar as experiências criativas dos processos arte-educativos (artes visuais) que ampliem assim, as

possibilidades (co)criativas nos processos de ensino e aprendizagem e nas inter/intra-relações humanas. A partir deste processo, pensa-se hipoteticamente, que as experiências no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados podem desenvolver possíveis mudanças da visão de mundo dos sujeitos aprendentes e conseqüentemente mudanças de comportamento, dentro e fora dos centros de estudos arte/educativos.

O objetivo desta investigação está em analisar uma experiência arte/educativa (artes visuais) participativa, a partir da criação, construção, difusão e cultura dos conhecimentos (imagéticos), nos processos de aprender a ver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Para compreender o fenômeno estudado e tecer os atravessamentos das narrativas visuais nas interações e participações por intermédio destas experiências arte/educativas (artes visuais, teremos como referência fundamentados nos Círculos de Cultura Paulo Freire (1967) e aqui, alcunhada de Círculo de Arte e Cultura.

Como base metodológica, teremos a pesquisa participante ou investigação participativa por Farls Borda (1999), Le Boterf (1999), Gajardo (1999), Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2010), a partir da observação participante por Vergara (2009) e Marconi e Lakatos (2003) e a observação questionante por Kohn (2016); método documental por Gil (2010) e Marconi e Lakatos (2003); diário de campo por Triviños (1987) e a história de vida por Marconi e Lakatos (2003) e Pereira (2010), através da autobiografia por Catani (2006) e da fotobiografia por Delory-Momberger (2006) como os principais métodos de pesquisa.

Sendo assim, para a realização da avaliação foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000) que é uma proposta de organização e tabulação de dados quali/quantitativos de natureza verbal, obtidos a partir dos depoimentos dos educandos. Como resultado espera-se que os sujeitos aprendentes ampliem a sua visão de mundo, em uma perspectiva mais inclusiva, equânime, solidária, ética, cuidadosa, complexa e respeitosa entre os atravessamentos e tecituras de si, dos outros e do ambiente.

3.0. CONTEXTO DA EMPÍRIA EM SUAS ABORDAGENS TEÓRICAS/PRÁTICAS

Inicialmente, esse teste piloto de uma modelagem de experiência artística, criativa, estética e poética foi pensado de maneira intuitiva, nos espaços que atuo como arte/educador (artes visuais), durante a minha trajetória de vida profissional e pessoal, e a partir das minhas observações sobre os percursos de formação da visão-visualidade-visibilidade dos processos de criação tanto individual, quanto coletiva dos sujeitos aprendentes nos centros de estudo.

Logo em seguida, as experiências com o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos sob, a égide dos olhares poliperspectivados foram vivenciadas em sua concretude, pelos sujeitos aprendentes da EJA³⁴ no Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires, localizado no bairro do Alto do Cabrito, na cidade de Salvador/Bahia (fisicamente no colégio, enquanto grupos no nível presencial e na rede virtual/digital, através dos grupos de *WhatsApp*, *Youtube*, *Facebook* e *Instagram*).

A busca por referenciais teóricos, para compreender estas reflexões, além das que eu já tinha de maneira própria e apropriada aconteceu (concomitante) a prática da experiência do projeto, valorizando as contribuições coletivas. E quando adentrei o programa do DMMDC/PPGDC esta possibilidade foi intensificada, não só como oportunidade de se (re)pensar a construção, criação e a difusão da cultura do conhecimento (imagético), como também para compreender a complexidade que se tece neste processo teórico e experimental para transformar a minha práxis arte/educativa (artes visuais).

Ao juntar os sujeitos aprendentes, aqui compreendidos como arte/educador-pesquisador e educandos-(co)pesquisadores, através da convivência consigo, com os outros e com vistas aos espaços local e global e ambiental – diversas ações e reflexões foram fomentadas neste referido centro de estudo, para observar a relevância no ato de pensar a potência das imagens por intermédio das experiências artísticas, criativas, poéticas e estéticas, a fim de conhecerem, lerem, criarem, contextualizarem e até mesmo produzirem objetos imagéticos individual e coletivamente, com vistas na transformação da realidade. Neste contexto dos centros de estudos, Almeida e Sobrinho (2005, p. 01), acreditam que:

Se quisermos uma escola que atenda à diversidade, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores (ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 01).

Nos centros de estudos, falta formação continuada dos arte/educadores (artes visuais) para se pensar em propostas de experiências arte/educativas (artes visuais) que se pretenda criar, construir e difundir a cultura de conhecimento (imagético) de maneira interativa, participativa e

³⁴ **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** é uma modalidade de ensino criada com base na LDB 9.394/96 para substituir o antigo supletivo, que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilita a sua qualificação para conseguir melhores oportunidades de trabalho e de vida. A EJA é ofertada tanto no ensino presencial, como à distância (EAD), com o objetivo principal de democratizar o ensino da rede pública no Brasil. Hoje, o programa está dividido em duas etapas: EJA Ensino Fundamental: destinada a jovens a partir de 15 anos que não completaram a etapa entre o 1º e o 9º ano. Nessa etapa, os alunos imagem em novas formas de aprender e pensar. Tem duração média de 2 anos para a conclusão. EJA Ensino Médio: destinada a alunos maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio, que completa a Educação Básica no Brasil. Ao concluir essa etapa, o aluno está preparado para realizar provas de vestibular e Enem, para ingressar em universidades. O tempo médio de conclusão é de 18 meses.

colaborativa em um espaço que é de coletividade, com todos os sujeitos da comunidade escolar – com isso, podemos observar uma enorme dificuldade de lidar com a ideia de coletivo e de diversidade, normalmente promovida pela cegueira (embotamento) do conhecimento.

A partir desta questão, e observando o contexto dos centros de estudos na era telemática e imagética vivenciado pelos sujeitos aprendentes, percebe-se que, a cegueira do conhecimento e/ou a inteligência cega³⁵ (MORIN, 2010) impostas pelos regimes imagéticos (BREA, 2003, 2007) acabam promovendo impedimentos, proibições e desumanização do ser (FREIRE, 2014), a partir dos processos de invisibilização.

A inteligência cega para Morin (2000, 2010, 2016) cria uma policrise existencial e carências cognitivas que nos fazem separar, mutilar e fragmentar saberes e impedir de percepção da multidimensionalidade da realidade, que acabam promovendo por consequência o falseamento e a manipulação das informações, a fragmentação e o esvaziamento dos conhecimentos e a privação e negação dos saberes imagéticos, gerando enfim, uma espécie de barbárie planetária. Para Morin (2000) a cegueira do conhecimento é um grave problema vivenciado pela humanidade, com isso percebe-se que:

A inteligência cega que só sabe separar, reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionalizar o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de reflexão e compreensão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo [...] a inteligência cega se torna, assim, inconsciente e irresponsável, incapaz de encarar o contexto e complexos planetários. (MORIN, 2000, p. 19).

Para superar este estado de embotamento do conhecimento e/ou inteligência embotada, que nega a complexidade da realidade e das experiências humanas – há a necessidade de fomentação de novas experiências arte/educativas (artes visuais), aqui pretendidas no ato de aprender a ver a potência das imagens por intermédio dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Experiências estas, que devem ser tecidas não somente pelas mãos da arte/educador (em artes visuais), mas, pela busca de interação, participação e colaboração de todos os sujeitos aprendentes que propuseram pensar a potência das imagens, com base em prática arte/educativa transformadora para serem vivenciadas nos espaços (não) formais de criação artística, estética e poética.

Neste contexto, mesmo (con)vivendo em coletividade e na diversidade, as interações e participações na busca pelas apropriações de conhecimentos e saberes coletivos não eram bem

³⁵ **Cegueira do Conhecimento e/ou Inteligência Cega:** Estas expressões criada por Morin (2000, 2010), por mais que seja relevante nesta pesquisa, tem um conteúdo capacitista, e será compreendida como embotamento do conhecimento, para assumirmos o compromisso com uma linguagem não capacitista. Quando estas não forem citadas, referindo-se diretamente ao autor, esta expressão será substituída por embotamento do conhecimento e/ou inteligência embotada.

desenvolvidos e nem valorizados. A partir desta realidade observada, começamos a perceber que a dificuldade que os sujeitos aprendentes apresentavam em participar das ações de criação coletiva, na forma de aprender a ver a potência da imagem com olhares poliperspectivados tinha relação direta com a maneira individualista, egoísta e excludente que vivenciavam as intra e inter-relações dos processos de ensino e aprendizagem dentro e fora dos centros de estudos.

Esta ausência de compreensão da potência das imagens, vistas coletivamente e por múltiplos olhares têm relação direta com as tentativas de modelização coesa, homogeneizante e aprisionadora, ao invés de criativa, heterogênea e libertadora, em relação à maneira como os conhecimentos imagéticos são trabalhados nos centros de estudos. Esta maneira carrega sempre uma intencionalidade do sistema vigente, incentivados pelos regimes das imagens que incentiva somente a percepção do visível e quase nada do (in)visível das imagens.

Neste contexto, o aprender a ver sem a ideia dos olhares poliperspectivados, dificultava ainda mais o desenvolvimento do ato de ver para além do visto e/ou não visto e isso fazia com que eles não se sentissem capazes de perceber e ver a complexidade e a diversidade da realidade e de criar individual e/ou coletivamente de maneira mais consciente e proativa. Com isso, tornou-se necessário pensar em outras possibilidades de ensino e aprendizagem (artes visuais) menos passiva, anestesiada e (in)formativa e mais participativa, estesiada e transformativa para fomentar a criação artística, estética e poética das imagens, em que os sujeitos aprendentes conseguissem sentir-se mais seguros com as oportunidades de interação e intercâmbio das informações, conhecimentos e saberes vivenciados nas experiências cocriativas para enriquecimento da cognição imaginativa.

Com isso, qualquer proposta de experiência arte/educativa participativa que fosse realizada neste processo teria que ser através de uma perspectiva de inclusão e humanização, para respeitar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade. Sendo assim, esta proposta não poderia renunciar ao pensamento complexo, ao rever as tentativas de homogeneização dos conhecimentos, oportunizando uma aprendizagem que orientasse os sujeitos aprendentes para a compreensão histórica da sua formação criativa, em uma perspectiva pessoal e social local e global e ambiental para a percepção das “intencionalidades” do sistema de poder/saber vigente. Galeffi (2017) reforça esta necessidade de mudança educacional, afirmando que:

Trata-se de um novo plano, no qual a educação humana salta da uniformidade para a pluralidade, da homogeneidade para a heterogeneidade, da especialização para a generalização ativa, a generalidade necessária para se poder trabalhar em equipe, visando a resolução de problemas comuns ambientais, sociais, espirituais. Não basta mais “transmitir” conhecimentos através de uma modelagem dos meios que podem ser replicados ou repetidos do mesmo modo como qualquer experimento científico. É preciso agora reintroduzir a natureza complexa da subjetivação humana para se pensar em uma educação radicalmente nova, que garanta o aprender qualquer técnica ou

conhecimento a partir do desenvolvimento singular dos seres humanos. (GALEFFI, 2017, p. 62 - 63).

Por isso, uma nova proposta de experiência de arte/educação (artes visuais), a partir da compreensão da complexidade, não poderia renunciar à integração das multidimensões existenciais, multirreferências e da religação dos conhecimentos e das multidimensões dos sujeitos em relação à sua realidade. Esses múltiplos fios condutores, tramados a partir da epistemologia da complexidade (MORIN, 2010, 2012, 2015) e da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2001) e (BURNHAM, 2009) e da epistemologia decolonial (CORREIA, 2020) e (MARTINS, 2006) através da pedagogia da encruzilhada (RUFINO, 2019, 2018) possibilitou a contemplação de uma dinâmica de acolhimento da complexidade e da diversidade sociocultural que caracterizou tanto o centro de estudo de aplicação deste projeto, quanto ao público que seria atendido.

Este processo arte/educativo que visa proporcionar experiências holísticas e em cruzo, neste estudo, demanda a necessidade de integração das multidimensões e intra e inter-relações existenciais que envolvem o desenvolvimento humano, nos níveis avançados de conscientização: corporal, emocional, sentimental, mental, intuitiva, espiritual, social, cultural, política, econômica, étnico-racial, planetária, artística, ancestral, dentre outras dimensões.

Pensando nos conceitos que atravessam a ideia da palavra experiência, nós buscamos algumas definições pertinentes para esta pesquisa. A palavra experiência nasceu do latim *experientia*, que significa experiência, ou seja, é a ação ou efeito de experimentar; conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência. Com isso, no campo científico, a experimentação ou empiria pode ser compreendida como apropriação de conhecimentos que acontecem com a realização de pesquisas científicas, que promovem a organização de procedimentos metodológicos destinados a estudar, descobrir ou comprovar empírica e teoricamente determinados fenômenos.

Pesquisar a experiência humana, mediante a diversidade de saberes, pode ser compreendida por Macedo (2015) como um fenômeno hipercomplexo, que carece da necessidade de uma intenção de aprofundamento, que seja proposta de maneira ampliada e relacional. Neste processo, Macedo (2015) complementa, dizendo que a experiência:

Não é algo que se sucede, é o que nos implica, portanto nos afeta, nos toca, nos mobiliza e também nos impõe, nos compromete, a experiência nunca nos deixa indiferentes. Esteja dentro da própria noção de sujeito em descentramentos, experiência e subjetividade são inseparáveis nas suas constituições. Nesses termos, formam o que funda de maneira intransponível, a singularidade, a diferença. Assim, o vivido, o pensado, simbolizado, é o acontecer da experiência. (MACEDO, 2015, p. 25).

Sendo assim, no que tange a compreensão da experiência humana, que nos mobiliza para a ação comprometida com os acontecimentos, a partir da diversidade das subjetividades e singularidades na criação de saberes outros – neste contexto, verifica-se que é a experiência é um processo que não se verifica, mas se compreende com base em rigores outros (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009). E para que se consiga dar conta da rigorosidade, em uma perspectiva da complexidade da realidade, dos atravessamentos multidimensionais e multirreferenciais e dos cruzos das intra e inter-relações humanas – as experiências arte/educativas (artes visuais) que atravessam os acontecimentos cotidianos na esfera do significativo e do significante, provenientes das imagens que modelizam o nossa imaginação e imaginário, nos impulsionou a buscar apropriação e fundamentação de algumas destas múltiplas referências artísticas e estéticas sobre a palavra experiência, postas a seguir:

Segundo Dewey (2010), a arte como experiência pode ser compreendida como a negociação consciente entre o eu e o mundo, é uma característica irreduzível da vida, e não há experiência mais intensa que a arte para proporcionar este estado de vivência criativa e estética. Dewey (2010, p. 122) afirma que “toda experiência é resultado da interação entre a criatura viva e algum aspecto do mundo em que ele vive.” Sendo assim, é possível destacar a importância da necessidade com a experiência artística contínua e singular, entrelaçadas entre as ideias provenientes da relação entre o artista quanto para o apreciador que mantém contato com a obra de arte e a possibilidade de (re)criação mediante contexto de vida.

Para Larrosa (2004, p. 163), a experiência “é aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao passar nos forma e transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.” Com isso, estar abertos à sensibilidade, a poesia e a estesia garante para os sujeitos aprendentes possibilidades de processos de ressignificação e de transformação da realidade circundante.

Já para Ferrari (2012) ter uma experiência é ter consciência de algo vivido, sentido, percebido, logo, podemos ter incontáveis informações em um mesmo dia, mas apenas algumas situações se constituirão em experiência. Neste processo, as experiências artísticas acontecem quando entramos em estado sensível, metafórico e poético, desenvolvendo assim, uma série de valores relacionados ao sentimento do belo e da cognição imaginativa.

Como a ideia era trabalhar com experiências arte/educativas (artes visuais) complexas, que promovessem processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), a partir dos processos de pensar a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – nós fomos buscar a compreensão dos conceitos e

referências de arte³⁶ que tivessem condizentes com o objetivo desta proposta da investigação.

A palavra arte (vem do latim *ars/artis/agere*) que significa (agir), logo pode ser compreendida neste contexto, enquanto (ação), ou seja, alguém que pratica alguma atividade expressiva por intermédio do corporificar, perceber, ver, sentir, pensar, e conseqüentemente, do agir. E para atingir o propósito desta pesquisa, os processos do agir artístico, criativo, estético e poético, não podem prescindir da palavra transforma-a-ação (transformar-se na ação).

A arte, enquanto relevante área de conhecimento sociocultural que busca a transformação da cultura do conhecimento (imagético), nesta investigação, coaduna com algumas ideias conceituais e experienciais relacionadas à abordagem triangular (BARBOSA, 2009, 2005, 2010, 2015), territórios de arte e cultura (MARTINS; PICOSQUE, 2010, 2012, 2014), a cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007, 2010) e a cognição imaginativa (PIMENTEL, 2013, 2016) vistas neste contexto, como um conjunto de conhecimentos construídos socioculturalmente pela humanidade que necessita ser apropriado e experimentado pelos sujeitos aprendentes de uma maneira libertadora, emancipadora e transformadora.

Para ampliar a práxis arte/educativa (artes visuais) fundamentada na proposta e/ou abordagem triangular sistematizada por Barbosa (2009, 2005, 2010, 2015), as experiências artísticas e estéticas são compreendidas a partir do ato de fazer (criar), ler (apreciar) sustentadas pela ação de contextualizar (historicizar) os acontecimentos imagéticos. No âmbito desta proposta de experiência, busca-se dar relevância a memória, a observação e a imaginação com base em processos de criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos imagéticos produzidos com os educandos junto com o arte/educador (artes visuais).

As experiências com os territórios de arte e cultura (MARTINS; PICOSQUE, 2010, 2012, 2014) são compreendidos com base na ideia de currículos-mapa ou mapa dos saberes baseados na ideia de pensamento rizomático³⁷ (DELEUZE; GUATARI, 2010) em que os sujeitos aprendentes realizam percursos educativos do ensino e aprendizagem em arte: fazendo conexões, relacionando ideias, ampliando saberes, transitando por territórios e conceitos, tendo o arte/educador como propositor, da mediação cultural, das linguagens artísticas, da forma e conteúdo, das materialidades, do patrimônio cultural, dos saberes estéticos e culturais, das

³⁶ **Conceitos e Referências de Arte:** Antes de aplicar o projeto empírico da pesquisa, foi feito um trabalho de base para que os sujeitos aprendentes pudessem compreender conceitos que valorizassem a importância da arte e do aprender a ver em seu cotidiano, de maneira criativa, reflexiva e crítica para que os sujeitos aprendentes sentissem-se seguros das suas potencialidades e dos seus percursos artísticos, poéticos e estéticos, ao compreendem que somos seres complexos em processos de desenvolvimento das potências criativas.

³⁷ **Pensamento Rizomático:** É defendido por Deleuze e Guattari (2010), com o intuito de se formar uma metáfora sobre os pensamentos moventes, construídos em rede e em linhas de fuga, que crescem em várias direções, tendo como essência a não unicidade e a sequencialidade, mas sim, a multiplicidade e a complexidade, com o foco na expansão de ideias e de pensamentos expandidos que proliferam por diversos campos conceituais.

conexões transdisciplinares e dos processos de criação. Esses percursos também são considerados abertos, flexíveis e dinâmicos para àqueles que desejam criar conhecimentos teóricos e práticos moventes e, neste aspecto, a mediação cultural seria o campo de ação, em que os estudos e (poli)diálogos se dariam entre os universos da Arte em conexão com outras áreas entre o mediador e o fruidor.

Pensando nas experiências com a cultura visual Hernández (2007, 2010), compreende-se que é um movimento cultural que se refere a uma diversidade de práticas, reflexões e interpretações na maneira de ver e visualizar as representações culturais. Como processo metodológico em torno das produções visuais, é considerado interdisciplinar, por agregar conhecimentos das áreas de arte, arquitetura, *design* publicidade, história, cultura, psicologia, antropologia. O autor defende uma abordagem de arte, que considere e a cultura como mediadora de significados culturais, na qual o sentido pode ser interpretado e construído através da observação das imagens que os educandos veem (intra) subjetivamente e constroem sobre eles mesmos e sobre os temas relevantes da realidade do mundo. A criação de projetos de trabalho didático prevê que arte/educadores(as) e educandos(as) possam potencializar a visualidade e a visibilidade para criar trajetos artísticos, poéticos e estéticos, por intermédio de ações individuais e/ou coletivas no ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Como as experiências arte/educativas (artes visuais) são complexas, compreende-se que o desenvolvimento artístico e estético dos sujeitos aprendentes nos processos de construção, criação e difusão da cultura do conhecimento (imagético) acontecem através dos processos de cognição imaginativa (PIMENTEL, 2013, 2016). A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível, segundo Pimentel (2013, 2016), portanto, tem-se a evidência da cognição imaginativa através do entrecruzamento e articulação de processos metafóricos entre a percepção, observação, memória, emoção, sensibilidade, investigação, pensamento, intuição, criação e a imaginação.

No contexto destas referências arte/educativas (artes visuais) supracitadas, compreende-se que a imagem, enquanto objeto de estudo da área de artes visuais, por serem portadoras de comunicação artística e estética, implicam vários níveis de experiências que facilitam a compreensão do desenvolvimento da inteligência visual e, conseqüentemente, da visualidade dos educandos para a (est)ética e a (po)ética do cotidiano, em uma perspectiva criativa, crítica e política. Digo estesia e poesia, enquanto ética, por conta da necessidade de se pensar a potência das imagens na busca de referenciais (imag)éticos que deem sentido ético a existência dos sujeitos aprendentes nos acontecimentos cotidianos.

Os sujeitos aprendentes nestas experiências arte/educativas (artes visuais) são vistos como potências criativas ou seres humanos criativos segundo Fayga Ostrower (2007). Portanto, o arte/educador (artes visuais) não encara a criatividade como propriedade exclusiva de alguns raríssimos eleitos, mas como potencial próprio da condição de ser humano, ou seja, o potencial criativo³⁸ está presente na humanidade em constante processo de desenvolvimento.

Convém mencionar que se trata de uma força que funciona como uma energia propulsora consciente que conduz os sujeitos aprendentes para a ação e o trabalho transformador, logo, à criação. Com isso, na experiência proposta, coadunamos com a ideia de Paulo Freire (2002), que diz que o ser humano deve ser entendido “como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade” (FREIRE, 2002, p. 132).

Contudo, é preciso ter em mente que quando pensamos em socializar processos de ensino e aprendizagem em arte/educação (artes visuais) em uma perspectiva interativa, participativa e agora também transformadora, estes sujeitos de aprendizado também precisam ser vistos como passíveis de modificabilidade cognitiva³⁹.

Segundo Feuerstein (2014) em todo ser humano existe a possibilidade de modificação cognitiva (modificabilidade cognitiva estrutural) porque o aprendizado é dinâmico e contínuo em suas múltiplas ligações, que orienta a aprendizagem dos sujeitos aprendentes, a partir de um conjunto de procedimentos pensados intencionalmente de maneira interativa e mediada para que estes ao identificar problemas consigam desenvolver estratégias sensíveis a conteúdos, conhecimentos, identidades e hábitos mentais que serão transformados em oportunidades de desenvolvimento para a modificação da realidade de si, dos outros e do mundo.

Para além destas considerações, mediante aos conflitos, que se desdobram em equívocos e contradições decorrentes da forma mais informativa do que transformativa, como a criação, construção e difusão dos conhecimentos arte/educativos (artes visuais) ofertados no contexto telemático, faz-se necessário pensar na participação (pro)ativa e na prática da liberdade dos sujeitos aprendentes no desenvolvimento dos processos de potencialização (co)criativa.

Nesta pesquisa, a participação é um conceito muito relevante, a palavra vem do latim *participatio.onis* que significa ação ou efeito de participar, (com)partilhar, fazer as coisas em conjunto, estabelecer parceria, se envolver com alguma atividade, fazer parte. Neste contexto, de organização das experiências arte/educativas (artes visuais) no contexto telemático, as

³⁸ **Potencial Criativo:** Como muitos sujeitos aprendentes são religiosos (especificamente cristãos), por sugestão deles, nós tivemos que buscar por uma fundamentação também espiritual. Do ponto de vista espiritual, também somos potências criativas - porque somos imagem e semelhança do criador (Bíblia Sagrada, Gênesis 1:26-28), portanto como herança divina, todos nós somos também potências espirituais criativas, ou seja, somos (co)criadores da existência e da vida.

³⁹ **Modificabilidade Cognitiva:** A modificação cognitiva ocorre segundo Feuerstein (2014), a partir das vivências com a Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

interações segundo Salles (2008) favorecem aos sujeitos, o desenvolvimento de processos criativos que sejam participativos e que muito interessa nesta investigação.

Quanto às vivências metodológicas participativas, Araujo (2017) diferencia os processos educativos entre ativos e participativos. Os processos ativos são focados basicamente nas teorias construtivistas, centrados nos sujeitos, nas metodologias ativas e nas experiências de autoeducação, onde o ensino e a aprendizagem são desenvolvidos através da liberdade, espontaneidade, interesse, desejo, eficiência. Já os processos participativos são fundamentados nas teorias sociointeracionistas, na inter-relação entre os sujeitos, nas metodologias participativas e na práxis socioeducativa, onde o ensino e a aprendizagem são desenvolvidos através do diálogo/dialética, prática social, problematização, compartilhamento, superação, consciência crítica e política.

Neste contexto de pesquisa, enquanto relevante acontecimento sociocultural, as experiências arte/educativas (artes visuais) serão oportunizadas pela intermediação da potência da imagem⁴⁰, do coletivo criativo⁴¹ e dos olhares poliperspectivados⁴² – como possibilidade de ser vivenciada de maneira interativa e participativa, além de facilitadora dos processos de modificabilidade da imaginação cognitiva dos sujeitos aprendentes. Visto que, agora surge a necessidade de definir estes conceitos (vide também capítulo 2 da tese) para fundamentar de maneira ampliada a pesquisa participativa nesta investigação empírica.

E para aprofundar a base teórica para a urdir este capítulo para a criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos (imagéticos) no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, como o trabalho foi realizado com sujeitos aprendentes da EJA aconteceu a cargo da práxis freiriana, em uma perspectiva mais socioeducativa, especificamente a partir das obras ‘Educação como Prática de Liberdade’⁴³ e da ‘Pedagogia do Oprimido’⁴⁴.

⁴⁰ **Potência da Imagem:** é aprender a pensá-la nos seus aspectos (in)visíveis, com isso, não basta somente aprender a “pensar a imagem”, mas, também “pensar sobre a imagem”, “pensar com a imagem” e “pensar por imagens” nos acontecimentos, de acordo, ao seu tempo, espaço e movimento. Pensar a imagem nos processos de criação individual e coletiva – é pensar de acordo ao seu imaginário público, ou seja, na maneira de pensar e imaginar juntos as imagens, a imaginação e os imaginários, buscando transformação da realidade (de si, dos outros no contexto sociocultural local e global e do ambiente).

⁴¹ **Coletivo Criativo (GÓES, 2019):** é a vivência dos sujeitos aprendentes com experiências em um coletivo/grupo, no ato de aprender a “pensar juntos com”, ou seja, “criar juntos”, compartilhando ideias transformadoras enquanto unidade na diversidade, sem ignorar ou negar a subjetividade de cada um, mas, valorizando a inteligência coletiva através da interação, participação e colaboração de todos(as), em uma perspectiva ativista, com vistas a possibilitar aprendizados transformativos, complexos, multirreferenciais, multidimensionais, transdisciplinares, polilógicos e em cruzos.

⁴² **Olhares Poliperspectivados (GÓES, 2019, 2020):** é o ato de aprender a ver uma imagem e/ou realidade em 360°, ou seja, aprender a (trans)ver a (trans)vê-la de uma maneira complexa, avançada e ampliada, através de diversos pontos de vistas (polivisão ou polipontos de vista) ao invés de um único (monovisão ou monopontos de vista), observando, refletindo e compreendendo todas as perspectivas (in)visíveis. na diversidade dos seus pontos de vistas, múltiplos olhares e visões de mundo.

⁴³ **Educação como Prática da Liberdade:** O livro apresenta e propõe condições e métodos, como o Círculo de Cultura, para que ninguém seja excluído, invisibilizado e marginalizado em nossa sociedade/cultura. Devendo ser instaurada uma educação

Partindo do pressuposto de que temos uma realidade sociocultural opressora e impeditiva das nossas existencialidades que precisam ser urgentemente transformadas e da necessidade de participação ativa dos sujeitos aprendentes na criação, construção e difusão dos conhecimentos nos coletivos criativos, o conceito de círculos de cultura⁴⁵ proposta por Paulo Freire em 1967, no livro *Educação como Prática de Liberdade*, é o conceito que mais se aproxima da ideia pensada para desenvolver experiências artísticas, criativas, estéticas e poéticas com os sujeitos aprendentes em um caráter político da atividade científica.

Parafraseando Freire (2010, p. 111), o conceito dos círculos de cultura pode ser visto como sendo, a instituição de debates em grupos, ora em busca de esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrentes do esclarecimento das situações. Que eu compreendo como sendo as experiências promovidas coletivamente para que os sujeitos aprendentes tenham lugar de fala e participação ativa e crítica na criação, construção e difusão dos conhecimentos, em busca de transformação.

O círculo de cultura de Paulo Freire está correlacionado aos processos arte/educativos (artes visuais), porque pode ser lido como um ato cognoscente que acontece nas possibilidades de comunicação e de diálogo intersubjetivo entre arte/educadores e os educandos. Ana Mae Barbosa, enquanto discípula de Paulo Freire sistematizou a abordagem Triangular baseada nos seus princípios educativos. Trata-se na verdade do processo de ler o mundo, problematizá-lo, debatê-lo, compreendê-lo e transformá-lo coletivamente, pois, para Freire (p.89, 2014) “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação.”.

Ainda para Freire (2010, 2014), nos processos de ensino/aprendizagem do círculo de cultura, todos podem colaborar com os seus conhecimentos para a ampliação dos saberes, pois educar não é transferir conhecimento, a educação acontece por meio de uma prática dialógica em comunhão: nesse sentido, não há saberes superiores e/ou inferiores, ou seja, não podem ocorrer processos de hierarquização dos conhecimentos.

que começa pelo diálogo e comunicação por uma nova forma de relacionamento humano que possibilite ao povo, a elaboração de uma leitura e consciência crítica do mundo em que vive.

⁴⁴ **Pedagogia do Oprimido:** O livro de Paulo Freire traz à tona a questão da contradição entre opressor x oprimido. No âmbito da leitura, Paulo Freire enfatiza que se deve trabalhar a teoria dialógica, contrária à manipulação das classes menos favorecidas pela "cultura", através dos meios de comunicação. A população em si precisa ser para um processo de problematização da realidade e conscientização, conduzida pelo diálogo, canal este de libertação da opressão dominante.

⁴⁵ **Círculos de Cultura:** Nos círculos de Cultura em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de debates. Em lugar do de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de alunos com tradições passivas, o participante do grupo, em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. A ideia é que nos círculos de cultura, os educandos praticassem (re)criativamente leitura de mundo crítica.

3.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA PARTICIPANTE (INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA)

Na criação, construção, difusão e cultura do conhecimento, a partir do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, existe uma expectativa que a pesquisa participante ou investigação participativa possa gerar novidades para os processos arte/educativos (artes visuais) e que venha, de certa forma, colaborar com a criação de um produto, no caso a modelagem do objeto desta investigação que tenha utilização prática para atores envolvidos, quanto para os demais de outras comunidades.

Tornar os sujeitos aprendentes mais que ativos, participativos e proativos, necessita que possamos abrir novos espaços para pensar e problematizar a potência da imagem, a criação coletiva e os olhares poliperspectivados, tanto individual, quanto coletivamente em uma perspectiva que valorize o potencial dos sujeitos da pesquisa, tanto o pesquisador, quanto os pesquisados, protagonistas desta investigação. Nas pesquisas cartesianas, os pesquisadores viviam estas experiências de maneira autocentrada. No contexto da pesquisa participante ou investigação participativa, eles precisam descentrar o seu poder e privilegiar a participação dos sujeitos, buscando e compartilhando as informações, conhecimentos e saberes da pesquisa.

Sendo assim, na pesquisa participativa, cientistas, sujeitos e comunidades pesquisadas possuem conhecimentos relevantes para resolver os problemas de pesquisa. Assim, não pode haver o desenvolvimento de um olhar único na troca de informações, conhecimentos e saberes, como ocorrem normalmente nos modelos tradicionais de pesquisa, em que até hoje, ainda seguimos e experimentamos.

Pesquisadores que atuam com pesquisas em arte e com processos criativos não podem acostumar-se, como nas outras áreas a terem a “verdade científica”, estes precisam exercitar a capacidade de investigar, incorporando as contribuições dos demais sujeitos e comunidades da pesquisa, buscando cientificidade por rigores outros (MACEDO; PIMENTEL; GALLEFI, 2009). Por outro lado, os sujeitos e as comunidades, que por muito tempo tiveram seus conhecimentos e saberes menosprezados, muitas vezes, apresentam dificuldades em apresentar suas ideias, mas precisam sim, serem estimulados a participar e colaborar com as potencialidades das suas ideias e ideias próprias e apropriadas (GALEFFI, 2011, 2017).

Essa mudança de postura é muito desafiadora, em especial para pesquisadores e arte/educadores(as), que tiveram em suas formações, uma educação científica cartesiana. Mas, estas transformações precisam acontecer, porque as pesquisas na atualidade, na era pós-industrial e telemática demandam a busca por outras maneiras de pesquisar, com o intuito de apresentar uma perspectiva mais ampla, que acolham e incluam a complexidade (MORIN,

2010, 2011) e a multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2001), principalmente com a apropriação e a produção coletiva das informações, conhecimentos e saberes.

Neste contexto, Brandão e Borges chamam à nossa atenção de que, as pesquisas participantes (investigação participativa) “aspiram ser algo historicamente próximo às novas ideias holísticas e transdisciplinares dos “novos paradigmas” [...] e seus preceitos de totalizações complexas.”. Surgindo aí novas alternativas de ideias, ideações, diálogos e interações entre novos e antigos paradigmas epistemológicos.

Como esta investigação parte da epistemologia da complexidade (MORIN, 2010, 2011), a pesquisa participativa coaduna com os ideais desta teoria, porque atua em modelos mais complexos, com a presença da complementaridade, intercâmbio, junção, negociação e ajustes de processos, interagindo com diversas áreas do conhecimento científico, cada qual com códigos e valores próprios, e tendo que incorporar valores e conhecimentos, pessoais, locais e globais, organizados em lógicas diferentes das do modelo cartesiano de ciência.

Segundo Brandão (1999), a expressão pesquisa participante ou investigação participativa é portadora da mesma acepção de outras expressões, tais como, pesquisa-ação, pesquisa participativa, investiga-ação, investigação militante, auto senso, estudo-ação, pesquisa-confronto, investigação alternativa, pesquisa popular, pesquisa ativa, intervenção sociológica, pesquisa dos trabalhadores, enquete-participação, dentre outras.

Salienta-se que a pesquisa participante ou investigação participativa é uma metodologia de pesquisa qualitativa e exploratória, pois tem como objetivo proporcionar ao pesquisador uma forma de observação participante em que terá o contato direto, empírico, com o objeto de estudo. Marconi e Lakatos (2003) ratificam esta afirmação, classificando a pesquisa participante (investigação participativa) enquanto pesquisa exploratória, porque se trata de um processo de investigação de pesquisa empírica, em que o objetivo se encontra na formulação de questões ou de um problema específico.

A pesquisa participante ou investigação participativa surgiu na América Latina como meio para alcançar a articulação de grupos sociocultural e economicamente marginalizados (BRANDÃO e STECK, 1999; FALS BORDA, 1977; GAJARDO, 1999; SILVA e SILVA, 1991). Mas, as origens deste tipo de pesquisa estão na ação educativa. Sua principal influência encontra-se nos trabalhos de Paulo Freire (1967) relativos à educação popular.

Inicialmente, a pesquisa participante ou investigação participativa pode ser compreendida como uma investigação que busca a participação ativa e a interação entre os pesquisadores e os membros da comunidade que estão sendo pesquisadas, buscando a resolução e a transformação de um problema da coletividade. Para Gajardo (1999), a pesquisa participante

ou investigação participativa observa que são:

Várias as vertentes e propostas que confluem para dar corpo a um estilo de trabalho que vê na apropriação da coletividade do saber, na produção coletiva de conhecimentos a possibilidade de efetivar direitos que os diversos grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura [...] muitas destas práticas aparecem como indistintamente como método de ação e mecanismos de aprendizagem coletiva. Para alguns, isto culmina na transformação de um povo em sujeito político: sujeitos que reivindicam de maneira consciente e organizada uma presença ativa e de real importância na sociedade a que pertencem. Outros veem nestas práticas um método geral para a elaboração teórica, quer no campo da educação quer das ciências sociais, contribuindo com isso para a diminuição das fissuras geralmente existentes entre teoria e prática, sujeito e objeto nas práticas de investigação social e educacional. Não faltam aqueles que veem na pesquisa participante um componente de processos de planejamento social que envolvem determinados grupos de uma ou mais comunidades, os quais, devido à maneira como se estrutura a sociedade, vivem condições de dominação e pobreza. (GAJARDO, 1999, p. 15).

Buscando alguns conceitos para referenciar esta pesquisa, a pesquisa participante (investigação participativa), segundo Brandão e Steck (2006, p. 12), pode ser compreendida como um “repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações.” Com isso, a pesquisa participante (investigação participativa) pode ser definida como uma modalidade de pesquisa que objetiva “auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas” (LE BOTERF, 1999, p. 52).

De maneira geral, a pesquisa participante ou investigação participativa, a partir do ato de aprender a pensar as imagens nos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados tem como principal característica trabalhar com a interação entre pesquisadores e membros das comunidades participantes, neste caso, os sujeitos aprendentes e o arte/educador (artes visuais) para buscarem o compartilhamento crítico de ideias e ideias para fomentar diversas as possibilidades de transformação da realidade pessoal, sociocultural (local e global) e ambiental.

As pesquisas participativas não devem, necessariamente, seguir regras e manuais, mas deve respeitar uma filosofia de trabalho mais flexível. Não existe, porém, nenhum modelo que seja mais ou menos adequado. Em alguns casos, os procedimentos são mais estruturados, seguindo fases bem definidas, porém também são comuns iniciativas com menor nível de organização, mas que atendem aos princípios da pesquisa participante ou investigação participativa. Com isso, Le Boterf (1999, p. 52) ratifica esta questão, dizendo que “não existe um modelo único de “pesquisa participante”, pois trata-se, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação concreta (os recursos, as limitações, o contexto sociopolítico, os objetivos perseguidos etc.”.

Nesta pesquisa, a partir do ato de aprender a pensar as imagens nos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados, como é uma pesquisa que está diretamente ligada à área de arte, que é plurívoca, dinâmica e complexa, algumas adaptações metodológicas foram necessárias para dar conta do objeto, fenômeno e objetivos desta investigação.

Baseando-me em Farls Borda (1999), Le Boterf, (1999), Gajardo (1999) e Gil (2010) que elaboraram modelos de pesquisa participante (investigação participativa), apresentamos uma proposta de modelagem adaptada para a pesquisa com a experiência arte/educativa (artes visuais), que denomino aqui de ‘Círculo de Investigação em Arte e Cultura’, com a fundamentação nos círculos de cultura criado por Paulo Freire (1967).

Para cada fase da experiência de interação e de participação no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, há alguns processos que devem ocorrer na pesquisa participante (investigação participativa). Por isso, a experiência foi dividida em quatro fases e apresentou alguns tópicos (dinâmicos e flexíveis) para um melhor entendimento dos processos vivenciados no ato da mediação sociocultural e da (co)criação, conforme os quadros a seguir:

Quadro 5 – Fase 1 da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

FASE 1 – Montagem Institucional e Metodológica da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)
Discussão do projeto de pesquisa participante com a população e seus representantes;
Definição do quadro teórico da pesquisa participante, isto é, objetivos, conceitos, hipóteses, métodos e do quadro teórico da pesquisa;
Delimitação da região a ser estudada;
Organização do processo de pesquisa participante. Quais grupos serão associados, distribuição das tarefas, procedimentos e partilha das decisões etc.;
Elaboração do Cronograma de operações a serem realizadas;
Na fase 1 será discutido o projeto e organizado o processo de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020)

Quadro 6 – Fase 2 da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

FASE 2 – Estudo Preliminar da Região e da População Envolvida com a Pesquisa Participante (Investigação Participativa)
Identificar a estrutura social da população envolvida;
Conhecer do ponto de vista dos sujeitos e dos grupos das regiões envolvidas, bem como os principais eventos da sua história;
Descoberta do universo vivido pelos pesquisados;
Selecionar a população para a qual se deseja intervir;
Diferenciar as necessidades e os problemas da população estudada;
<i>Feedback</i> da população;
Durante a próxima fase será feita a análise e constituição dos grupos e problemas.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020)

Quadro 7 - Fase 3 da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

FASE 3 – Análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes desejam estudar, resolver e transformar com a Pesquisa Participante (Investigação Participativa)
Formar grupos de estudos (Círculo de Investigação em Arte e Cultura);
Identificar o (s) problema(s) que querem estudar;
Analisar e refletir criticamente os problemas;
<i>Feedback</i> dos resultados de trabalho de cada grupo de estudo, que é comunicado aos demais grupos e ao conjunto da população;
Na última fase, será feita a programação e a aplicação do plano de ação. Essas ações visam promover as soluções identificadas nos problemas descritos anteriormente.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020)

Quadro 8 - Fase 4 da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

FASE 4 – Programação e aplicação de um plano de ação que contribua para a solução dos problemas encontrados através da Pesquisa Participante (Investigação Participativa):
Criar atividades arte-educativas (artes visuais) que permitam analisar melhor os problemas e as situações vividas (coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados);
Pensar em medidas transformativas que possam melhorar a situação a nível local;
Pensar em ações educativas que permitam cumprir essas medidas;
Pensar e/ou criar ações para promover as soluções identificadas a médio e longo prazo;
Criar por fim, um relatório final deverá ser feito com os resultados das soluções postas em prática.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

Estes ato de aprender a pensar as imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados (GÓES, 2016, 2019), dentro de uma perspectiva interativa e participativa funcionaram como círculo de arte e cultura, fundamentados nos círculos de cultura de Paulo Freire (1967), como possibilidade de participação e diálogo democrático, onde primeiro definimos a temática (tematização), depois a pesquisa do tema (investigação temática), em seguida identificamos o(s) problemas (problematização), depois fizemos a mediação sociocultural e político-econômicas das informações (reflexão consciente, crítica, política, libertadora, transformadora e humanizadora) e buscamos soluções criativas dos problemas.

Como procedimento de pesquisa, utilizaremos a história de vida do arte/educador (artes visuais) /pesquisador e dos sujeitos aprendentes (pesquisadores/pesquisados) e do mesmo modo, a observação participante como possibilidade de conhecer, compreender, interrogar e contribuir com as experiências do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, nas relações entre o que o objeto e a visão de mundo que compõem a realidade de si, dos outros e dos mundos local/global e ambiental.

A história de vida será utilizada para conhecer as experiências e as fases dos acontecimentos da vida contadas pelos sujeitos aprendentes. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), é um instrumento de pesquisa social, utilizado como fonte de informações de documentos íntimos, pessoais ou humanos, a partir da sua própria percepção e interpretação, ao mesmo tempo que os auxilia na compreensão e articulação de sua trajetória individual e histórica e social. Para Pereira (2010), a história de vida desenvolve-se em três etapas:

- a) Introspecção do sujeito na forma como revelam o modo como a pessoa torna-se o que é, por meio dos pensamentos, sentimentos, posturas e ações;
- b) Ordenação dos processos envolvendo a dinâmica do sujeito ao fazer as suas escolhas pessoais, frente ao coletivo e reflexão sobre as teias condutoras que possibilitam compreender as opções, sentimentos, posturas e as ações do sujeito e;
- c) Reflexão sobre as teias condutoras que possibilitam compreender as opções, sentimentos, posturas e as ações do sujeito.

Com isso, a ideia é que estas histórias sejam vistas e ditas oralmente e/ou de maneira escrita em múltiplas perspectivas, obedecendo estas etapas de maneira flexível e condizentes com a ideia da pesquisa de modos a perceber os movimentos dos acontecimentos de formas reflexiva política, consciente e crítica, observando não somente os dados da memória (passado), mas as observações dos acontecimentos (presente) e as projeções imaginativas (futuro).

Já a observação participante que é compreendida por Gil (2010), consiste na participação real do conhecimento da vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada pelos participantes da pesquisa, assumindo até certo ponto, um papel temporário durante o processo. Esta observação participante ou participativa é considerada quanto a participação, como natural, que segundo Vergara (2009) e Marconi e Lakatos (2003), porque o observador pertence à comunidade ou grupo que investiga.

Essa pesquisa, por se tratar de uma atividade que demanda a participação proativa e interrogativa dos participantes, tomamos também como referência e complementação, o conceito de observação questionante proposto Kohn (2016) que a compreende como “um instrumento de reflexão pessoal e coletiva a propósito do vivido, a fim de lhe dar novo sentido.”. Para esta autora, este tipo de observação tem a necessidade dos eixos de olhares múltiplos, dividindo-as em três materiais de observação, que em interação promovem a construção do conhecimento, deixando aparecer à dialética, a multidimensionalidade e a sutileza dos fenômenos. A seguir, as linhas diretrizes que apresentam o triplo objeto de observação segundo Kohn (2016, p. 60):

- A situação observada em sua dinâmica relacional, institucional, temporal, envolvendo talvez o que é ocultado, ausente, os buracos: o espaço-tempo presente, os resultados;
- As dimensões do processo de observação, entradas e saídas das observações: isso é o recipiente portador ele mesmo de significações;
- O contexto, as forças sócio-históricas que influenciam, e até os super determinam.

Observar, participativamente, os acontecimentos de maneira questionante, atentando-se

para as demandas dos três materiais de observação dá a possibilidade de percebermos o sentido mais complexo das coisas, por conta dos registros feitos se darem no campo do intercalado e dos atravessamentos vivenciados nos acontecimentos provenientes da participação ativa dos observadores/observados no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

E para documentar as histórias de vida dos participantes da investigação foram utilizadas as técnicas de história oral, autobiografia e fotobiografia. Para Queiroz (1988), a história oral são relatos que registram a experiência de um ou mais sujeitos da pesquisa de uma dada coletividade, reforçando o foco na oralidade, priorizando eventos, processos, causas e efeitos para fornecer informações sobre história de vida. Para Catani (2006), Autobiografia, a partir do que ela chama de cultura da atenção, é a exploração de si e do outro no mundo social, buscando fornecer-lhe a mais ampla compreensão possível sobre a própria vida da cultura e da sociedade. Já a Fotobiografia para Delory-Momberger (2006) é uma categoria de experiência que permite interpretar situações e acontecimentos, a partir da fotografia, ou seja, quando o material fotográfico realiza algo de biográfico.

A pesquisa ou método documental de abordagem qualitativa (GIL, 2010; MARCONI, LAKATOS, 2003) também foi utilizada e tem o objetivo de demonstrar a relevância do olhar (também a escuta) sensível do pesquisador, mediante aos dados e informações geradas pelas fontes documentais e bibliográficas. Metodologicamente, esta investigação, tem o intuito de identificar nos documentos oficiais do centro de estudos pesquisado, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), dados que contribuam juntos com outros documentos particulares (as autobiografias e fotobiografias) a organização do mapeamento sociocultural e econômico dos sujeitos aprendentes da pesquisa.

O diário de campo (que em arte é denominado de diário de bordo), consiste em instrumento de pesquisa que registra dados de observações, comentários e reflexões que permitem sistematizar as experiências vivenciadas e depois analisar os resultados. Triviños (1987) considera o diário de campo como uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos da investigação, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais. Nesta pesquisa, o diário de campo ou de bordo foi utilizado pelo pesquisador antes, durante e no término da pesquisa empírica como forma de registrar as observações dos acontecimentos, anotar referencial teórico, além dos comentários e reflexões, considerações sobre a organização do projeto, tese e a sua escrita.

E como proposta de análise dos dados da pesquisa participante (investigação

participativa), recorreremos à proposta do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A técnica do DSC (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2000) é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos dos depoimentos dos participantes de uma pesquisa, considerando-se a opinião coletiva, como fato empírico, a partir dos depoimentos individuais. Este método que acolhe a complexidade dos acontecimentos da pesquisa acontece seguindo alguns princípios, mas que foram adaptados para esta pesquisa específica, buscando dar conta melhor do objeto da pesquisa. Os dados para esta análise foram retirados dos depoimentos dos estudantes nos relatórios de avaliação da pesquisa participante (investigação participativa), das anotações do diário de campo e nas nuvens de palavras referentes a aprendizagem obtidas com a experiência do coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados da pesquisa.

Para encontrar os DSC foram organizadas algumas etapas de condução, o planejamento, a coleta de dados e informações, a organização dos dados e informações coletadas e a análise e interpretação/compreensão. Etapas estas, de certa forma necessária para encontrar os DSC, melhor dizendo, é como se o discurso do sujeito coletivo fosse um espelho do sujeito coletivo, para que eles tomem consciência do que são em coletividade (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2005). A seguir, é possível observar as seguintes etapas:

1ª Etapa – a escolha dos sujeitos ou grupo social para desenvolver a DSC, sendo que todos devem observar e tomar os seguintes cuidados para garantir o caráter científico: coerência para fazer sentido, posicionamento específico de um grupo mediante o tema em análise, distinção entre os discursos, em seus antagonismos, similaridades e complementaridades e artificialidade natural, redigir o discurso do Eu Coletivo em 1ª pessoa do singular, para representar o grupo social. A partir destas questões foram feitos dois questionamentos: o que você aprendeu de importante para a sua vida, com a pesquisa participativa por intermédio das experiências com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados? e quais transformações você observou em seus comportamentos e visões de mundo, após as experiências com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados?;

2ª Etapa – o pesquisador deverá realizar a coleta de dados e das informações, aplicando metodologias e técnicas de coleta de dados qualitativas, no caso desta pesquisa, foram considerados os seguintes dados: as observações participantes, o diário de campo, os relatórios de pesquisa, as imagens produzidas e as histórias de vida para levantar manifestações discursivas e depoimentos verbais falados e/ou escritos;

3ª Etapa – para organizar os dados e as informações, o pesquisador precisou identificar e coletar nos depoimentos individuais, as expressões-chave, ideias centrais e ancoragens que foram organizadas e articuladas entre si, como possibilidade de acolher a essência das diferentes

falas e pontos de vistas para produzir uma única fala coletiva; as expressões-chave são ponto de partida para a análise, pois permitem a identificação da representação social do coletivo; as ideias centrais agrupam o discurso dos sujeitos em categorias e não representam a interpretação do pesquisador, de modo que pode-se chegar a mais de uma única fala, mas de uma ideia central, considerando-as separadamente; as ancoragens referem-se ao processo de identificar a manifestação de uma teoria, ideologia, crença no discurso dos pesquisados, que é professada por eles na qual acreditam;

4ª Etapa – o pesquisador, agora, realizará a análise, interpretação e compreensão da realidade apresentada pelo DSC, identificando as redes de relações estabelecidas no contexto social organizando a representação social que o grupo construiu para o cenário social vivenciado na experiência de pesquisa – e, por fim, a elaboração do DSC, sendo um discurso único ou discurso-síntese (pensamento coletivo), escrito na 1ª pessoa do singular.

3.2. RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA PARTICIPANTE (INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA)

3.2.1. Resultados das Fases da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

Nesta **primeira fase – Montagem institucional e metodológica da pesquisa participante (investigação participativa)** – apresentaremos a montagem institucional e metodológica da pesquisa, realizada por intermédio das experiências arte/educativa (artes visuais), vivenciadas pelos sujeitos aprendentes, a partir das experiências do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

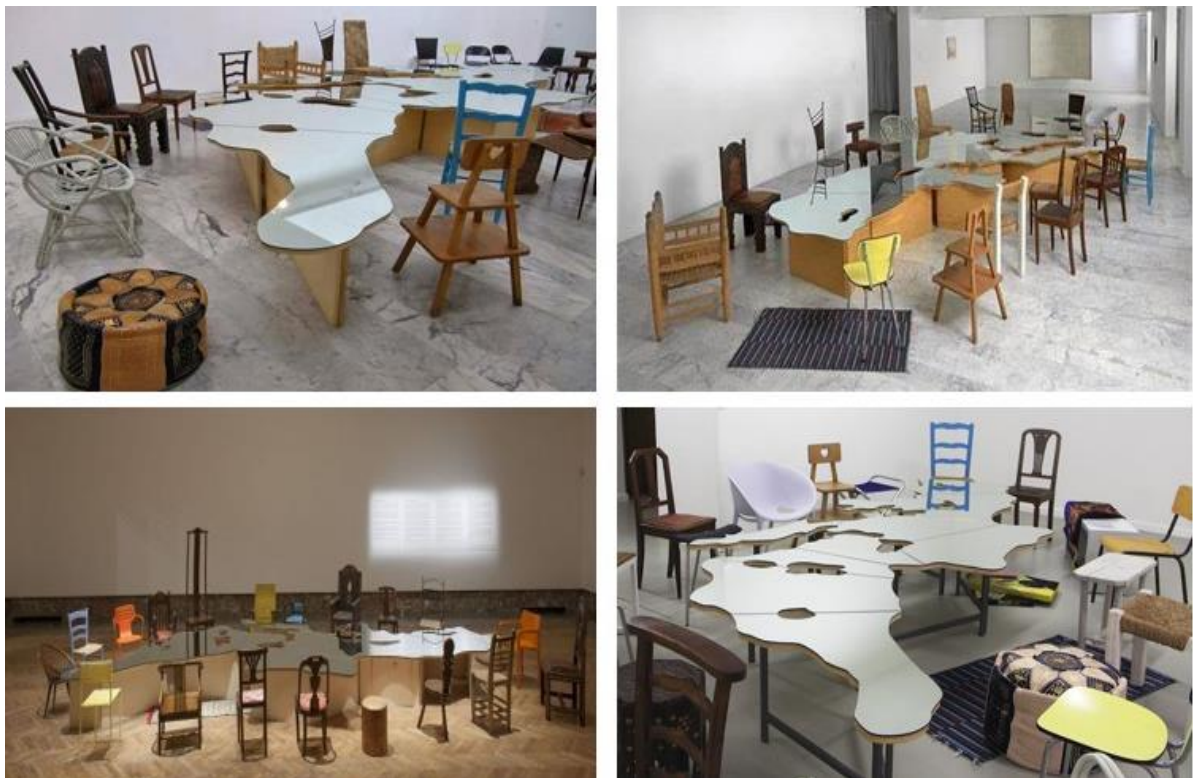
Inicialmente, nós (sujeitos aprendentes) fomos sensibilizados artisticamente para a compreensão das categorias/dimensões de pesquisa da tese: potência da imagem, o coletivo criativo e os olhares poliperspectivados. E para pensarmos e refletirmos sobre a potência da imagem, utilizamos as obras ‘Isso não é um Cachimbo’, ‘Falso Espelho’ de Rene Magritte e releituras dos educandos (vide figura 6). Foi utilizado o vídeo e texto com o poema de João Cabral de Melo Neto ‘Tecendo a Manhã’ para refletirmos sobre a importância da coletividade, compartilhamento e diversidade através da imagem da obra ‘A Mesa do Mediterrâneo por Michelangelo Pistoletto’(vide figura 7) e coletivos da cidade de Salvador e da comunidade dos sujeitos aprendentes (vide figura 8), como o Visio e O Acervo da Lage; a leitura de imagem das obras do artista sul-africano Zwelethu Machepha (vide figura 9) para discutirmos sobre a necessidade de desenvolvermos os olhares poliperspectivados sobre a realidade de si, dos outros nos contextos local, global e ambiental.

Figura 6 - 'Isso não é um Cachimbo' - 'Falso Espelho' de Rene Magritte e Releituras



Fonte: Site Cultura Genial

Figura 7 - A Mesa do Mediterrâneo por Michelangelo Pistoletto



Fonte: Fotografia de Philippe De Gobert

referido centro de estudo discutimos sobre o projeto de pesquisa. Foram apresentadas as linhas gerais do projeto, junto aos pesquisadores, e alguns representantes da comunidade escolar e solicitado que todos fizessem as suas considerações e possíveis sugestões para investigação participativa.

Inicialmente, os participantes não se sentiram muito à vontade para sugerir mudanças ou outras pautas para o projeto de pesquisa, mas se mostraram bastante abertos e interessados pela ideia apresentada. Com o passar da vivência e da apresentação que foi feita em várias etapas, por conta da familiarização com alguns conteúdos apresentados, alguns participantes no decorrer dela, sugeriram uma nova alcunha para o projeto, que eles denominaram de “pegar a visão”, ou seja, (re)contextualizaram o projeto, alinhando-o nominalmente ao seu contexto de vida/existência.

A partir da sugestão dos participantes foi definido o quadro teórico da pesquisa participante, tendo como conceitos principais, inicialmente girando em torno dos conceitos: potência da imagem, coletivo criativo, olhares poliperspectivados no círculo de arte e cultura, tendo como guia e seu respectivo objetivo e hipótese da investigação.

A delimitação da região onde aconteceria a aplicação do projeto de pesquisa, com a criação dos coletivos criativos foi decidido que se daria no próprio contexto da escola (coletivos criativos presenciais) e com a possibilidade de saídas, quando necessário para outros espaços socioculturais e artísticos da cidade de Salvador. Como nós já utilizávamos as redes sociais, em especial o aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de estudos, ou seja, como extensão da sala de aula, por conta da maioria dos sujeitos aprendentes trabalharem o dia todo e se ausentarem muito das atividades no turno noturno, devido ao cansaço, uma estudante sugeriu que transformássemos os grupos do *WhatsApp* em coletivos (coletivos criativos virtuais). E nesta mesma lógica, a ideia inicial é que as produções depois de criadas também fossem difundidas nas redes sociais, como o *YouTube*, *Facebook* e *Instagram*.

Quanto à organização do processo de pesquisa participante (investigação participativa), por conta da pesquisa se fundamentar na perspectiva da epistemologia da complexidade, a ideia inicial é que mantivéssemos esta organização em aberto e não fechássemos nenhum processo, visto que as decisões aconteceriam de acordo com as emergências que fossem surgindo, e as resoluções tomadas de acordo com as potencialidades de cada um e/ou do coletivo. Inicialmente, nós preferimos também não fechar as ações em grupos, nem distribuir as tarefas, procedimentos, partilha das decisões etc. A primeira ideia foi dividirmos as turmas em coletivos criativos, onde cada coletivo deveria trabalhar com uma temática específica, mas participando reciprocamente das reflexões, discussões, críticas e busca de soluções das temáticas alheias.

Autorretratos de Frida Kahlo (vide figura 11).

Figura 11 - (Auto)Fotobiografia de Frida Kahlo



Fonte: E-biografia da vida e trajetória de Frida Kahlo

Começamos essa descrição através da contextualização do ambiente do centro de estudos, apresentando alguns dados do PPP da escola, que foram produzidos com a participação de todos os agentes da comunidade escolar. Como são dados objetivos e documentais, algumas descrições foram mantidas em sua escrita original, sendo feitos pequenos ajustes para se adequar a organização deste capítulo da tese. A seguir alguns dados desta investigação:

- a) O Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires está situado na Rua do Caju, s/n, Conjunto Bela Vista do Lobato, Bairro Alto do Cabrito, um dos 22 bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador, onde se concentra 24,55% da população soteropolitana, com cerca de 600 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010. A região é formada por comunidades tradicionais de pescadores, comerciantes, comerciários e moradores que aproveitavam a pesca e as belezas das praias e enseadas banhadas pelas águas da Baía de Todos os Santos.
- b) A escola situa-se numa área prioritariamente residencial, possuindo diversos tipos de estabelecimentos comerciais ao redor. Os educandos do diurno são adolescentes oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo; a faixa etária varia de 10 a 17 anos,

tais educandos estão matriculados no turno matutino do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e, geralmente são residentes na comunidade da Bela Vista do Lobato, Lobato e outros bairros do Subúrbio ferroviário de Salvador. Já no turno noturno, os educandos são jovens e adultos com idade entre 18 e 65 anos, dos cursos da EJA (Eixos IV, V, VI e VII).

Convém frisar que a maioria dos educandos (sujeitos da pesquisa) se concentram na comunidade do Alto do Cabrito, que é um bairro suburbano, localizado em Salvador, que faz limite com os bairros de Pirajá, Marechal Rondon, Lobato, sendo possível seu acesso pela Avenida Afrânio Peixoto (Suburbana) e BR-324. O bairro possui, segundo o IBGE, 1.134 domicílios ocupados em aglomerados subnormais, com uma média de 3,3 moradores nessa situação. A união com o Loteamento Bela Vista do Lobato resulta no total de 1.366 de domicílios. Segundo pesquisa da Universidade Federal da Bahia, o índice de acesso à educação é de quase 100%. Entretanto, o índice de acesso à renda mostrou um dado preocupante: apenas 26% das famílias pesquisadas têm renda familiar mensal superior a três salários-mínimos. Quando computados o índice de participação cidadã em associações comunitárias, a percentagem vai a 5%. Ainda assim, o Alto do Cabrito foi um dos bairros que mostraram os melhores índices entre os bairros pesquisados. Mas, mesmo assim, na atualidade, a principal fonte de sobrevivência da comunidade é o mercado informal.

Os educandos da EJA dividem-se em adultos maduros e adultos jovens, peculiarmente, as turmas do ano de 2018 caracterizaram-se, em sua maioria, pela segunda categoria. Torna-se importante salientar sobre as características deste público atendido, em relação à formação tardia vivenciada por eles. Os estudantes adultos maduros relataram que se tornaram trabalhadores, desde muito cedo e por conta da exclusão social tiveram que abandonar os estudos, pois em certo momento precisavam trabalhar para sustentar a si mesmos e/ou a própria família, normalmente formada por um grande número de pessoas. Já os adultos jovens, são oriundos do que comumente chamamos de fracasso escolar e o abandono (evasão escolar), normalmente, acontece por conta de múltiplos fatores, como descaso familiar, dificuldades de aprendizagem, envolvimento com situações criminosas e/ou ilícitas etc.

De acordo com as narrativas escritas, imagéticas e orais nos diálogos com os sujeitos aprendentes, a maioria da população local pode ser considerada de classe média (média) e em sua grande maioria de classe média baixa e de pobres (denominam-se de favelados). É uma comunidade que tem uma predominância de pretos(as)/negros(as) e pardos(as) e descendentes de indígenas, poucos se identificaram com a raça/etnia branca.

Quanto aos processos religiosos, a sua grande maioria é composta de cristãs(os) evangélicos (tradicionais, pentecostais e neopentecostais) e em segundo lugar, cristãs(os) católicos e alguns poucos candomblecistas e espíritas. A maioria da população da região é composta por mulheres e há uma enorme possibilidade de diversidade sexual e de gênero, mas segundo os participantes de difícil categorização por conta dos tabus socioculturais impostos por seus familiares e suas religiões.

Quanto aos aspectos socioeconômicos, em seu entorno, encontra-se uma comunidade vulnerável economicamente, com jovens em situação de risco, vivendo em condições precárias, envolvendo alto nível de violência, baixo nível de escolaridade e saneamento básico. As comunidades do entorno podem ser caracterizadas como de baixa renda, no qual o sustento vem do mercado informal e da pesca artesanal, apresentando um quadro com frequentes casos de violência, assaltos, variando desde conflitos domésticos até o porte de arma de fogo, uso frequente de drogas e a presença do tráfico de drogas na região, onde de certa forma acaba interferindo também no espaço escolar.

Todos, sem exceção, atribuíram esta situação de vulnerabilidade socioeconômica e sociocultural aos descasos proporcionados pelos políticos, que para eles são os nossos falsos representantes. Mas, a maioria se culpa ou culpa a família e/ou a escola por conta de uma educação que não desenvolveu a consciência política deles. Eles acreditam que deveríamos saber mais informações e lutar mais pelos direitos. Mas este assunto causou um certo conflito nas turmas, em alguns momentos foi pedido que não tocássemos em questões partidárias, porque teríamos que enfrentar problemas mais sérios com os radicais de direitas, presentes na escola e na comunidade.

Identificamos também uma dificuldade muito grande de convivência e de relacionamento na comunidade, cotidianamente falando, ocorrem disputas de todas as formas e por diversos motivos, que vai desde o uso dos espaços comuns, até a observação das vidas alheias. Mas, eles afirmam que nos momentos de intensa dificuldade, a solidariedade sempre acaba imperando, todos ajudam todos e os comportamentos de inimizades são deixados de lado.

Ainda do ponto de vista da coletividade/individualidade, eles consideraram que a maioria das pessoas da comunidade são muito egoístas e competitivas, ou seja, individualistas, só pensam em si e em tirar vantagens uns dos outros. Sendo assim, eles ficaram surpresos, porque como são todos(as) pobres e necessitados(as) socioeconomicamente, boa parte comporta-se como ricos(as) ou de classe média, mas acreditam que este comportamento tem relação com os programas de televisão, as propagandas e as redes sociais que influenciam na visão de mundo deles.

Outro dado relevante e que eles não souberam identificar as causas diretas são as constantes confusões relacionadas às questões das pautas das chamadas minorias socioculturais e as polarizações impostas pelo sistema de poder e saber. Eles identificaram uma série de ameaças, na reprodução dos discursos de ódio e da cultura da violência, além dos comportamentos racistas, machistas, LGBTQIAPN+fóbicos, capacitistas, gordofóbicos, sexistas, misóginos, dentre outros discursos desumanizadores. Alguns atribuíram que tais atos e/ou atitudes, em torno de 50% estão voltados ao momento político em que estávamos vivendo naquele período do ano de 2018, para a outra metade dos coletivos, a situação era antiga e proveniente de um contexto estrutural.

Do ponto de vista da maioria dos sujeitos aprendentes, eles se consideraram como moradores da favela (favelados), por conta das condições socioeconômicas vividas por eles e socioculturais, pois a maioria não tem acesso aos bens públicos, principalmente aos artísticos e culturais da cidade, embora boa parte deles nunca tenham saído da comunidade e nunca foram a teatros, shows, espetáculos de dança, museus, galerias, exposições etc.

Quanto às questões de visão de mundo (visualidade e visibilidade), foi pontuado por eles que há uma dificuldade muito grande quanto a este aspecto. A grande maioria considerava-se com muitas dificuldades de perceber a realidade de si, dos outros e dos mundos (local, global e natural), eles entendem que não foram bem-educados para aprender a ver e expor as suas visões de mundo, quase sempre expostas sem segurança e de maneira alienada. Eles entendem também que são pessoas invisibilizadas pelas condições de trabalhador de baixa renda e pelas socioeconômicas e socioculturais empobrecidas, com isso, a maioria deles, entendem que são pessoas com baixa-estima.

Quanto ao acesso às tecnologias digitais, a maioria era portador de celular, mas poucos tinham acesso a computadores e *notebooks*, tabletes e congêneres. Em torno de 70% tinham acesso à *internet* em casa, mas, por conta das tvs digitais do que pela presença dos computadores e em torno de 5% não tinham *internet* móvel no aparelho celular. Na escola, o acesso era mínimo, somente em caso de necessidade ou quando algum estudante e/ou professor disponibilizava a *internet* coletivamente. Na escola, nós tínhamos dificuldade com o uso de aparelho celular ou *notebook*, por conta dos constantes assaltos, que aconteciam dentro e fora da escola.

Após a organização em conjunto dos dados socioeconômicos e culturais da comunidade e após a escrita deste diagnóstico, as informações foram difundidas e apresentadas junto à comunidade para os devidos questionamentos, discussões, complementações e aprovação. O retorno (*feedback*) da comunidade foi bastante positivo, pois os dados que foram organizados,

respeitaram as narrativas, tanto das falas quanto dos pontos de vistas do coletivo, mediante as histórias autobiográficas e fotobiográficas apresentadas, além desta fase ter sido feita o tempo todo, em conjunto e com a anuência deles. Portanto, não foram realizados muitos ajustes, e eles acrescentam algumas poucas sugestões, como troca de conceitos e expressões, mais condizentes com a sua linguagem.

Um dado relevante aconteceu nesta fase da investigação: um estudante começou a questionar as minhas condições existenciais e sugeriu que eu fosse incluído no processo, e que eu também produzisse uma auto/fotobiografia e assim, eu pude contar e expor fatos sobre as minhas histórias de vida (ideia inicial do projeto é que eu também produzisse junto com eles). Eles se sentiram contemplados com a minha participação e esta ação foi muito importante, porque eles puderam saber que eu também fui oriundo de uma comunidade próxima e semelhante com a realidade deles (independente da minha condição de vida atual).

Considerando todas as questões pessoais, socioeconômicas e culturais, além de ambientais que foram apresentadas na etapa anterior do estudo da pesquisa participante (investigação participativa), partimos agora para a **terceira etapa – Análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes desejam estudar, resolver e transformar com a pesquisa participante (investigação participativa)** – Sendo assim, nesta etapa foram definidos os grupos de estudo de cada área da pesquisa, assim como critérios específicos para analisar os problemas mencionamos nesta etapa da investigação.

No círculo de arte e cultura (círculos de cultura), que é o nosso grupo de estudo, nós participamos de (poli)diálogos democráticos – primeiro definimos a temática (tematização), depois fizemos a pesquisa (investigação temática), em seguida identificamos o(s) problemas (problematização) – depois foi realizada a mediação das informações (reflexão, crítica e política) buscando o desenvolvimento dos processos de conscientização, libertação, emancipação e transformação da realidade.

De antemão, depois de diversas discussões, por conta da potência da imagem, definimos como temática geral para problematização, o embotamento do conhecimento e a invisibilização provocadas pelo sistema de poder e saber, que nos impede de pegar a visão da realidade da vida e que nos impede de ser, estar, coexistir e conviver no mundo com dignidade, desumanizando as nossas existências. Enfim, compreendemos que o embotamento visual (cegueira do conhecimento) é que impede o desenvolvimento das histórias de vida de indivíduos, coletivos e do meio ambiente, invisibilizando e desumanizando as nossas vidas/existências.

Esta temática surgiu também da inquietação dos sujeitos aprendentes com a dúvida que tínhamos em relação à formação da nossa visualidade/visibilidade, entre videntes e não-

videntes (pessoas com cegueira sabem ver, esta era também uma dúvida) na relação com as semelhanças e diferenças que existem entre o ato de enxergar, olhar, ver e visualizar. Esta pesquisa inicial foi feita e nós descobrimos que são conceitos que dialogam e estão presentes uns com/nos outros e a diferença estava nos detalhes conceituais: enxergar (avistar); olhar (perceber); ver (conhecer) e visualizar (imaginar). A partir daí, chegamos à conclusão que, conceitualmente, cegos não enxergam, mas podem olhar, ver e visualizar por diversos sentidos outros. E que eles, mesmo videntes, podem enxergar, mas ter dificuldades em aprender a olhar, ver e visualizar (a ideia de embotamento visual surgiu desta situação).

Como tínhamos 4 turmas resolvemos dividir cada turma como um coletivo criativo presencial e virtual para produzir a investigação. Então, foi gerada a seguinte divisão: Coletivo Criativo da turma 7A – Como vejo meu mundo? / Coletivo Criativo da turma 7B – Como vejo o mundo dos outros? / Coletivo Criativo da turma 7C – Como vejo o mundo local e global? e Coletivo Criativo da turma 7D – Como vejo o mundo ambiental? Mesmo com esta divisão todos os 4 coletivos serão contemplados com as devidas reflexões de cada tema da pesquisa.

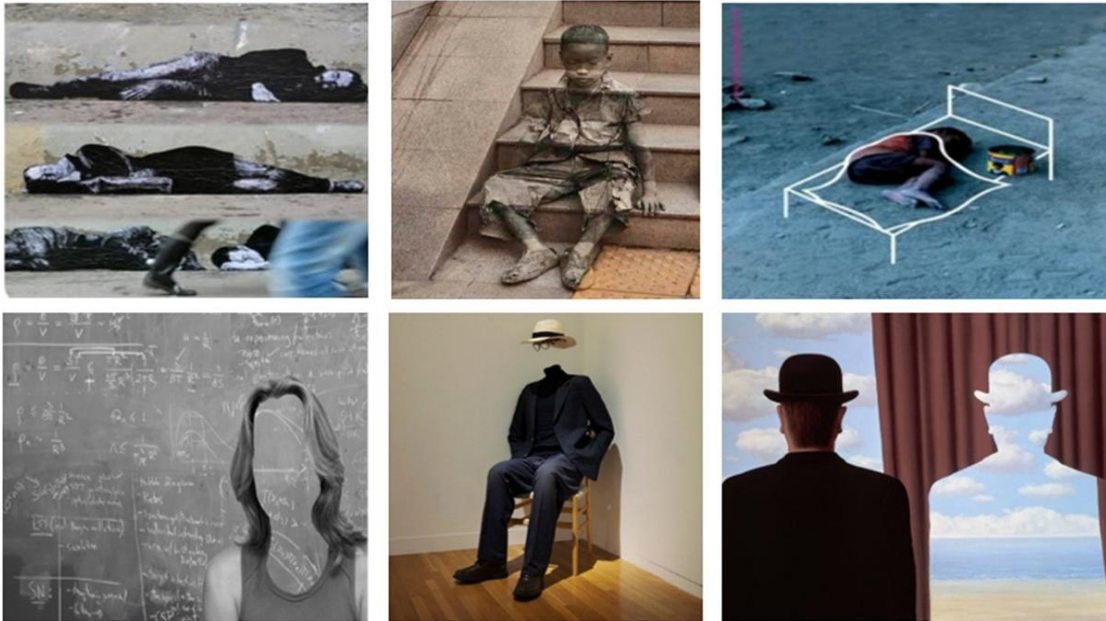
Depois fizemos conjuntamente uma pesquisa (investigação temática) sobre a potência da imagem e os movimentos do ato de aprender a ver que podem (des)potencializar, embotar e/ou impedir os sujeitos aprendentes e a população em geral de pegar a visão de mundo, nos níveis pessoal, sociocultural local/global e ambiental, justamente para compreender quais eram os principais problemas que provocam embotamentos do conhecimento) neles.

Como atividade artística para sensibilização foi utilizada a leitura musical da canção ‘Ponto de Vista’, de Eduardo Lyra Krieger/João Cavalcanti (Casuarina), além da canção ‘Invisível’ da Baiana *System* para abriremos espaços para polidiálogos reflexivos sobre a temática escolhida por eles. E foi sugerido também que eles lessem o livro ‘Ensaio sobre a Cegueira’, de José Saramago (1995) e/ou assistissem ao filme homônimo de Fernando Meirelles (2008), além do documentário ‘Janela da Alma’, de João Martins e Walter Carvalho (2004). E fizemos uma leitura de imagem com imagens que eles buscaram nas redes sociais retratando processos de invisibilização dos sujeitos e coletivos (vide figura 12) e assistimos no YouTube a performance ‘Cegos’, do Desvio Coletivo e Coletivo Pi de São Paulo. Algumas expostas nas imagens (vide figura 13).

Cada coletivo decidiu que todos os textos verbais (orais e escritos) e não-verbais (imagéticos, gestos, sinais, símbolos etc.) pesquisados deveriam ser lidos, analisados e compreendidos criticamente, descobrindo quais são os mecanismos de poder e saber visíveis e invisíveis serão apresentados, representados, simulados e ocultados nas imagens. A ideia inicial, era que eles identificassem contradições e manipulações das imagens que interferissem nos

modos de ser, estar, conviver e coexistir dos sujeitos aprendentes nos acontecimentos cotidianos, dentro e fora dos coletivos.

Figura 12 - Imagens sobre Invisibilidade (Sociocultural)



Fonte: Instagram e Facebook

Figura 13 - Performance Cegos – Desvio Coletivo e Coletivo Pi



Fonte: Desvio Coletivo e Coletivo Pi de São Paulo

Os sujeitos aprendentes apresentaram uma série de imagens e textos escritos nos círculos de arte e cultura e; logo, em seguida nós fomos elaborando um roteiro para ajudá-los e identificar o(s) problemas (problematizações) sobre as temáticas que foram escolhidas por cada coletivo. A partir do roteiro de questões (segue abaixo) que funcionou para orientá-los na

análise crítica dos acontecimentos cotidianos, podemos identificar a organização dos conhecimentos, provenientes dos discursos dos foram construídos coletivamente:

Coletivo Criativo (Como vejo o meu mundo?) 7ªAno A

O que é o problema?

- Individualismo, falta de autoconhecimento, autoimagem comprometida e vazio existencial na história de vida das pessoas, que provoca dificuldade na aprendizagem e fracasso escolar.

Do que se trata?

- Problemas em conhecer-se e gostar de si mesmo.

O que já sabemos dele?

- Nós sabemos que quando não gostamos de nós mesmos, este acontecimento mexe com a autoestima e provoca dificuldades de relacionamento consigo, com os outros e com a vida.

Quais são os fatores que o determinam?

- Falta de conhecimento da realidade de si, em relação ao universo sociocultural; desqualificação familiar e nos ambientes socioculturais (você não será ninguém na vida; você não presta, preto/negro não tem valor, não sei o que você veio fazer na escola etc.); falta de condições e oportunidades de vida/existência; problemas de saúde (física, emocional, psíquica e espiritual), etc.

Como se manifesta o problema?

- Manifesta-se com a negação de si e da realidade, complexos de inferioridade medo de si e do outro, autocondenação, abandono de si, depressão, ansiedade, baixa estima, dificuldade de auto aceitação, descuido consigo e com a vida sociocultural, dificuldade de relacionamento, preconceito etc. Os medos e bloqueios decorrentes de uma autoimagem negativa, proveniente muitas vezes do racismo estrutural e o fracasso escolar, serviam como algemas que impedem o desenvolvimento de uma autoimagem positiva. Autoestima e Autoimagem negativas acabam tornando-se um problema paralisante, formando um círculo nocivo de autoflagelo, autopunição e vitimização, solidificando o sentimento de inferioridade.

Onde ele existe?

- No mundo interno (intrapessoal); manifesta-se no corpo e alma dos sujeitos aprendentes, na relação com o mundo externo (interpessoal).

Quem provoca o problema?

- A ausência de uma educação familiar e escolar que desenvolva a dimensão (intra) interpessoal; situações de pressão sociocultural que cria estereótipos e padrões de beleza;

ditadura da beleza e da felicidade imposta pelos programas televisivos, publicidades e redes sociais (*internet*) que impõem padrões estéticos hegemônicos; ausência de pretos/negros e da diversidade sociocultural nas mídias; desqualificação e preconceitos contra as minorias socioculturais etc.

Quando ele surgiu?

- Desde a infância, normalmente agravada na adolescência, por conta das dificuldades com as mudanças internas e externas e é sempre reforçada positivamente e/ou negativamente nos ambientes sociais.

Quem é afetado pelo problema?

- Qualquer pessoa, principalmente as pessoas mais vulneráveis, provenientes de minorias socioculturais e quem está fora dos padrões socioculturais hegemônicos que são impostos à população de maneira opressora.

Quais as consequências do problema?

- Baixa estima, dificuldade de auto aceitação, de formação do autoconceito e do desenvolvimento do autoamor; doenças psíquicas, emocionais e corporais, na escola e nas ações socioculturais o fracasso e abandono das possibilidades de formação etc.

Houve ações que tentaram resolver esse problema e fracassaram? Por quê?

- As ações seriam mais de cunho pessoal, mas sozinho é muito difícil, busca de processos religiosos para tentar resolver esta problemática. O fracasso ocorre, porque não conseguimos resolver sozinho, problemas com a autoimagem comprometida que carregamos desde a infância e reforçadas na fase adulta.

O que poderíamos fazer para contribuir para a resolução dos problemas?

- No coletivo criativo, podemos discutir coletivamente sobre quais ações a arte poderia nos ajudar a conhecer sobre como nos vemos ou negamos a nos ver. Ficar atentos às imagens que (des)potencializam o nosso ser, estar, conviver e coexistir e as que nos depreciam e manipulam.

Quais ações e os meios ao nosso alcance? E quais as ações que estão fora?

- Desenvolver autoconhecimento fazendo exercícios para melhorar tornar a autoimagem positiva e ampliar a autoestima, autoconceito, autoamor e autocuidado; buscar acompanhamento psicológico gratuito (não temos dinheiro para bancar); procurar grupos de apoio para rodas de conversas com pessoas na mesma situação; criar atividades artísticas para deslocar o olhar dos estudantes e ajudá-los a se ver melhor. Olhar-se no espelho e ser crítico e sincero, observando o que pode mudar e como pode melhorar sua autoimagem e

autoestima. Dar tempo para que as transformações ocorram e lutar para transformar as situações que ajudaram a comprometer a nossa autoimagem.

Coletivo Criativo (Como vejo o mundo dos outros?) 7ª Ano B

O que é o problema?

- Negação do outro, da diversidade humana, da coletividade e desumanização das chamadas minorias sociais, que criam situações de racismo, preconceito, intolerância, discriminação, desumanização e exclusão sociocultural, política e econômica, como racismo contra negros/pretos e indígenas, classismo, machismo, sexismo, misoginia, lgbtqia+fobia, capacitismo, etarismo, intolerância e racismo religioso, gordofobia, dentre outras negações.

Do que se trata?

- Problemas (intra) e inter-relacionais, que fazem com que invisibilizemos, maltratemos e violentemos os outros; dificuldade de compreender que o que sou tem relação direta com os outros (o outro é o meu espelho e vice-versa); dificuldade de respeitar os outros na sua diversidade e de que somos atravessados pelas referências socioculturais.

O que já sabemos dele?

- Causa prejuízos nos relacionamentos com os outros, é muito violento e perverso para com as diferenças. Algumas dessas situações são criminosas, pois destrói a vida destas pessoas, que adoecem psiquicamente e emocionalmente.

Quais são os fatos que o determinam?

- Não aceitação das diferenças e dificuldade de conviver e coexistir na coletividade.

Como se manifesta o problema?

- Causa dificuldades de relacionamentos; desrespeito; conflitos inter-relacionais, desprezo e desumanização; isolamento sociocultural; todas as espécies de racismo, preconceito, intolerância e discriminação, desumanização e exclusão sociocultural, política e econômica.

Onde ele existe?

- Existe em todas as comunidades, evidentes nos inter-relacionamentos humanos; em nossa comunidade é muito visível, compreendemos que a escola reproduz estes mesmos casos de racismo, preconceito, intolerância e discriminação sociocultural, política e econômica. A escola é um espaço de aprendizagem sociocultural e a maioria de nós temos dificuldades de lidar com a diversidade, de compreender a importância da coletividade e as aprendizagens nas inter-relações humanas.

Quem provoca o problema?

- Acreditamos que a sociedade capitalista fomenta a opressão, exclusão, cultura da violência, egoísmo, individualismo e a competição, em detrimento de uma sociedade mais coletivizada, humanizada e respeitosa com a diversidade. Vivemos sujeitos a mecanismos de poder e saber homogeneizantes, sendo que a sociedade é heterogênea. Somos considerados minorias sociais, pobres, pretos e favelados, e todos nós estamos sujeitos por sermos suspeitos de crimes e assim sofremos todas as espécies de racismo, preconceito, intolerância, exclusão, desumanização e discriminação. Acreditamos que a pobreza e a miséria em que vivemos provoca desconfianças das nossas potencialidades, e nunca temos os mesmos acessos, que pessoas brancas privilegiadas tem.

Quando ele surgiu?

- Desde sempre e o tempo todo, basta nascer colecionando categorias socioculturais fora dos padrões vigentes, e que sejam identificados como pertencentes a uma determinada minoria social; basta sermos diferentes uns dos outros para não sermos aceitos em nossas condições, seja por conta da raça, classe, sexo, gênero, religião, idade etc.

Quem é afetado pelo problema?

- Todas as pessoas e/ou grupos socioculturais que ousam ser, estar, conviver e coexistir, assumindo para o mundo, o que se é de verdade e as pessoas que não têm consciência de si, começam a atacar os outros, em suas diferenças e posicionamentos.

Quais as consequências do problema?

- Indiferença, exclusão e abandono sociocultural, algumas pessoas são abandonadas pelos familiares, parentes e amigos; falta de políticas públicas que atendam e acolham a diversidade humana; a negação dos direitos humanos e existenciais; preconceitos e rejeição e perseguição nos espaços familiares, escolares, trabalho, dentre outros; doenças psíquicas, emocionais e corporais; violências e crimes contra a diversidade de raça, sexo, gênero, classe, religioso, etc.; dificuldade de viver em sociedade, desigualdades socioculturais, políticas e econômicas; etc.

Houve ações que tentaram resolver esse problema e fracassaram? Por quê?

- Muito difícil resolver estas questões, pensar a gente pensa, mas colocar em prática é mais complicado, quando estamos sozinhos na luta. Existe muita ignorância e cultura da violência impera, normalmente, nós que defendemos o respeito para com todos(as) também podemos ser violentados.

O que poderíamos fazer para contribuir para a resolução dos problemas?

- Observar, denunciar e lutar contra as situações de desigualdades socioculturais, políticas e

econômicas e das situações de racismo, preconceito, intolerância e discriminação, desumanização e exclusão sociocultural, política e econômica.

+ Quais ações e os meios ao nosso alcance? E quais as ações que estão fora?

- Lutar, questionar, denunciar, resistir e transformar a sociedade valorizando o potencial, a participação, colaboração de cada um de nós; utilizar a arte pode ser uma excelente possibilidade de denunciar situações de desumanização dos seres humanos; podemos também com a arte desenvolver ações para refletir sobre a necessidade de empatia, equidade, alteridade, respeito, cuidado, ética e justiça social; participar e engajar-se em movimentos socioculturais, políticos e partidários que lutam para defender políticas públicas que acolham a diversidade e atendam pessoas vítimas de das situações de racismo, preconceito, intolerância e discriminação sociocultural, política e econômica; procurar desenvolver consciência sociocultural e pessoal; compreender que cada sujeito tem a sua história e a sua condição de vida e que devemos respeitar e não somente aceitar; conscientizar sobre a importância dos outros na nossa formação (intra) pessoal e relacional; etc.

Coletivo Criativo (Como vejo o mundo local e global) 7º Ano C

+ O que é o problema?

- Projeto de poder e saber político-econômico (capital e neoliberal) que promove a ignorantização, desigualdade, desumanização, exclusão, pobreza, miséria e a invisibilidade sociocultural da população.

+ Do que se trata?

- Local e globalmente existem forças visíveis e invisíveis do mercado que manipulam informações, conhecimentos e leis que prejudicam a humanização dos seres humanos e provocam situações de ignorantização, desigualdade desumanização, exclusão, pobreza, miséria e a invisibilidade sociocultural.

+ O que já sabemos dele?

- Políticos, religiosos, empresários e toda a burguesia utilizam as mídias televisivas, publicitárias, virtuais e midiáticas para criar mecanismos imagéticos de desinformação (*fake news*) para manipular as nossas vidas e existências.

+ Quais são os fatos que o determinam?

- A ausência de políticas públicas humanizadoras/humanizantes que atendam à demanda da população brasileira e mundial e a presença de políticas perversas que enriquecem e mantêm os privilégios dos ricos, usurpam os direitos das minorias socioculturais, empobrecendo-as, ignorantizando-as, excluindo-as, desvalorizando-as, invisibilizando-as despotencializando-as

e desumanizando-as.

Como se manifesta o problema?

- Localmente e globalmente observamos a cultura de violência, fruto das situações de desigualdade, ignorantização, desumanização, exclusão, pobreza, miséria e a invisibilidade sociocultural vivenciadas pelas chamadas minorias socioculturais em suas comunidades. Quanto mais os indivíduos e coletivos forem tratados de maneira desigual e vivenciarem situações de ignorantização, desigualdade desumanização, exclusão, pobreza, miséria e a invisibilidade sociocultural, mais fácil de serem controladas, manipuladas, dominadas, exploradas, oprimidas, vilipendiadas, violentadas etc.

Onde ele existe?

- Localmente, em nossa comunidade e em outras comunidades socioculturais espalhadas em nossa própria cidade, estado, país e globalmente, em todo o mundo.

Quem provoca o problema?

- Políticos, empresariado, religiosos, elite burguesa, banqueiros, donos de emissoras de tvs, rádios, publicidades, mídias digitais, organizações locais e globais todos comprometidos com o capitalismo selvagem e que criam intencionalmente situações de desigualdades, em muitos momentos lucrando e aproveitando-se da desumanização, exclusão, pobreza, miséria e a invisibilidade sociocultural de indivíduos e coletivos inteiros.

Quando ele surgiu?

- Surgiu desde que o mundo é mundo, os políticos e instituições socioculturais sempre criaram situações para enriquecerem e explorarem, controlarem, oprimirem, dominarem, manipulam as chamadas minorias sociais.

Quem é afetado pelo problema?

- Todos os sujeitos e coletivos que não reconhecem e não receberam uma educação conscientizadora dos seus direitos de humanidade e humanização. Estas pessoas ou coletivos existem em nossa cidade e em vários outros espaços local e global.

Quais as consequências do problema?

- As consequências são diversas situações de muita miséria e pobreza material e espiritual; populações inteiras vivendo em situações de desigualdade extrema, passando fome, sede e morando nas ruas e em locais sem nenhuma espécie de saneamento básico; não acessos as necessidades básicas e as condições de vida digna; falta de educação saúde, segurança, arte, cultura e esporte público, gratuito, universalizado e de qualidade; negação dos direitos de

humanidade/humanização.

+ Houve ações que tentaram resolver esse problema e fracassaram? Por quê?

- Complexo fazer alguma coisa do ponto de vista global, não depende somente de nós, individualmente, mas conseguiremos fazer algum barulho no coletivo, do ponto de vista local.

+ O que poderíamos fazer para contribuir para a resolução dos problemas?

- Buscar instituições locais e globais, como os movimentos socioculturais, para lutarem conosco pelos nossos direitos de humanidade/humanização, precisamos ganhar alguma visibilidade com alguma ação que chame a atenção das mídias televisivas, virtuais, radiofônicas, midiáticas etc.

+ Quais ações e os meios ao nosso alcance? E quais as ações que estão fora?

- Nós precisamos lutar por igualdade e equidade sociocultural política e econômica, que nos ajude em nossos processos de transformação. A luta é coletiva, como estamos fazendo agora nestes coletivos criativos. Precisamos chamar a atenção das mídias televisivas, virtuais, radiofônicas, midiáticas, dentre outras para as mudanças, com o intuito de denunciar situações abusivas, em que todos somos vítimas da ignorantização, desigualdade desumanização, exclusão, pobreza, miséria e a invisibilidade sociocultural. Buscar parcerias com órgãos nacionais e internacionais para que nos ajude a lutar pelos direitos de humanidade e humanização para todos, sem distinção e acepção de pessoas e coletivos. Buscar artistas que lutem politicamente por alguma causa sociocultural etc.

Coletivo Criativo (Como vejo o mundo ambiental?) 7ºAno D

+ O que é o problema?

- Falta de consciência ambiental, destruição ambiental e degradação dos recursos naturais do Planeta Terra, em várias partes deste nosso mundo, impostas pelos gananciosos empresários capitalistas e neoliberais.

+ Do que se trata?

- Grave destruição ambiental, com uma perda ou deterioração considerável da qualidade ambiental, ou seja, alteração adversa das características do meio ambiente, explorando indiscriminadamente dos locais explorados, sem pensar nas gerações futuras e sem criar ações de cuidado, preservação, conservação e sustentabilidade.

+ O que já sabemos dele?

- Que todos nós precisamos cuidar e preservar o meio ambiente, nós podemos fazer coisas simples como economizar água e luz, que já estão bem caras para todos(as) nós das

comunidades populares. Quanto mais se destrói, mais perderemos do equilíbrio ambiental e assim, provocaremos graves situações de catástrofes e desastres.

Quais são os fatos que o determinam?

- Ganância, egoísmo, fantasia de separatividade; na falta de educação e consciência ambiental; nos sentimos separados e que não somos parte integrante da natureza e se tivéssemos um certo nível de consciência lutaríamos, fiscalizando, denunciando, cuidando e jamais compactuando com os mecanismos de destruição.

Como se manifesta o problema?

- Desmatamento e queimadas irregulares, aquecimento global, destruição dos leitos dos rios, superpopulação, poluição, destruição da fauna e flora, aquecimento global, aumento das águas dos oceanos, descongelamento das geleiras, indústria do agronegócio e pecuária, uso excessivo de agrotóxicos, desrespeito às leis ambientais etc. Essas são algumas das principais causas de danos ambientais na forma de perda de cobertura verde, perda de biodiversidade, grandes aterros, o aumento da poluição do ar e da água etc.

Onde ele existe?

- Infelizmente, em todo o planeta Terra, local e globalmente.

Quem provoca o problema?

- Todos nós que não temos consciência ambiental desenvolvida e não percebemos a destruição ao nosso redor – provocadas com a anuência, principalmente dos políticos que não criam leis de proteção e quando criam não fiscalizam e as grandes empresas nacionais e internacionais que super exploram e não preservam o meio ambiente.

Quando ele surgiu?

- Desde quando o ser humano começou a intervir no meio natural para buscar o que eles chamam de “qualidade de vida”, principalmente com o advento das grandes revoluções em todo mundo, principalmente a industrial e tecnológica.

Quem é afetado pelo problema?

- Todos nós, os seres vivos e não vivos deste planeta Terra. Apesar da necessidade de melhoria de vida, o ser humano ao invés de se perceber como parte integrante da natureza, ele a destrói.

Quais as consequências do problema?

- Graves consequências, se o nível de exploração e destruição não diminuir drasticamente, com a extinção da vida de todos os seres vivos e não vivos do planeta Terra.

Houve ações que tentaram resolver esse problema e fracassaram? Por quê?

- Há várias instituições ambientais em todo o mundo, fazendo barulho e denunciando empresas, em alguns casos com sucesso, mas, em outros não. A luta é gigante, afinal estas empresas internacionais que são grandes conglomerados conseguem burlar as leis ambientais de cada localidade (em várias partes do mundo), injetando dinheiro nos órgãos públicos e repassando para políticos perversos, normalmente de maneira corrupta.

O que poderíamos fazer para contribuir para a resolução dos problemas?

- Fiscalizar e denunciar, não só as empresas destruidoras do meio ambiente, mas os governos que não cumprem as leis e muitas vezes, por conta de recebimento de dinheiro por fora, liberam a destruição da natureza. E observar os nossos comportamentos cotidianos, com o consumo excessivo, descarte de lixo, sujeiras nas ruas e outros espaços públicos e ambientais, racionamento de água, reflorestamento, cobrar das autoridades por políticas ambientais etc.

Quais ações e os meios ao nosso alcance? E quais as ações que estão fora?

- Nós, individualmente e/ou coletivamente junto com as instituições nacionais e internacionais que lutam pela preservação e conservação do meio ambiente precisamos fiscalizar e cobrar dos governos de todo o mundo, a criação de ações para reverter o nível de destruição e não causar um colapso ambiental; fiscalizar e exigir a criação e políticas públicas para a preservação e conservação ambiental, em todas as dimensões; podemos utilizar a arte para fazer denúncias em todos os meios televisivos, publicitários, midiáticos e virtuais; agir localmente, unindo forças para evitá-los tendo atitudes bem-intencionadas como: Economizar água, evitar o consumo exagerado de energia; separar os lixos orgânicos e recicláveis; diminuir o uso de automóveis, consumir apenas o necessário e evitar compras compulsivas; utilizar produtos ecológicos e biodegradáveis, etc.

Depois das problematizações em cada coletivo, abrimos uma roda de conversa para a mediação da reflexão e discussão sobre as informações (questionamento político, crítico, consciente, transformador e humanizador/humanizante). A mediação ocorreu como possibilidade de troca, compartilhamento e entrecruzamento de informações, e à medida que elas iriam sendo experimentadas pelo crivo da reflexão, questionamentos e apresentação das contradições e complementações, com a orientação iriam transformando em conhecimentos e estes quando percebidos contextualizados na sua realidade, transformavam-se em saberes.

Cada coletivo apresentou um breve relatório com as observações de todos os processos de tematização, investigação e problematização e de mediação, sendo que ficou evidenciado nas falas dos sujeitos aprendentes, que todos os problemas são complexos e que estão inter-

relacionados; não há separação entre eles e que pela lógica, a busca de soluções deveria ser vista de maneira interligadas, inclusivas e integradas.

Foi observado também que a criticidade aconteceu a partir das experimentações polidialógicas, que facilitaram a percepção que cada indivíduo e/ou grupo que carrega níveis diferentes de conscientização na maneira como buscam a resolução dos problemas, podendo alguns serem resolvidos individualmente, mas que coletivamente seria a melhor solução para todos, porque neste aspecto experimental, com as socializações e compartilhamentos, eles conseguiram não somente enxergar, mas olhar, ver e visualizar os pontos (pontos cegos) que antes não viam e poder assim contar com a participação, colaboração e compreensão de todos frente aos problemas e suas soluções.

Outro ponto apresentado na discussão e que chamou a nossa atenção, é que a não consciência das coisas (falsas informações, manipulações, negação de direitos etc.) e o não desenvolvimento do espírito crítico (criticidade) foi a nossa maior dificuldade na experiência com o coletivo e no cotidiano. Nós acreditamos que é um exercício que precisamos aprender cada vez mais para questionar e se posicionar na vida, alguns estudantes apontaram que era necessário diferenciar o ser crítico, enquanto julgamento (eles consideraram perverso) com o ser crítico por questionamento e compreensão da realidade com olhares múltiplos mais amplos.

O *feedback* aconteceu com a difusão dos resultados dos trabalhos de cada grupo de estudo, que foi comunicado aos demais coletivos e ao conjunto da comunidade escolar. Este momento foi super dinâmico e considerando pelos indivíduos e coletivos, como de extrema relevância, no sentido de que o compartilhamento das informações tornou o processo de criação, construção, difusão e a cultura do conhecimento mais democrático, pois todas as vozes, visões de mundo e pontos de vistas foram ouvidos, vistos e respeitados, mesmo apresentando divergências de pensamentos e linguagens.

Uma estudante provocou uma polêmica nos coletivos (criou um ponto de divergência) quando ela apontou que as problematizações no processo de mediação seria mais um problema na vida difícil e problemática que ela vivia cotidianamente (mais adiante, compreendeu a importância desta vivência). Depois de muitas reflexões e discussões, chegamos a um ponto de convergência, creditando a dificuldade dela (que poderia ser de todos) a saída da zona de conforto, da nossa inércia cotidiana em não resolver ou fingir que os problemas não existem.

Nesta etapa do retorno, nós (sujeitos aprendentes) observamos que se os problemas que nos embotam e invisibilizam são ampliados nas redes sociais (virtuais) estão inter-relacionados, portanto, as ações deveriam ser pensadas de maneira integral e articuladas, chamando a atenção, a forma complexa como as informações, conhecimentos e saberes imagéticos são criados,

construídos, difundidos, enquanto cultura do conhecimento que podem potencializar, construir e humanizar as nossas existências, quanto embotar, despotencializar, destruir e desumanizar.

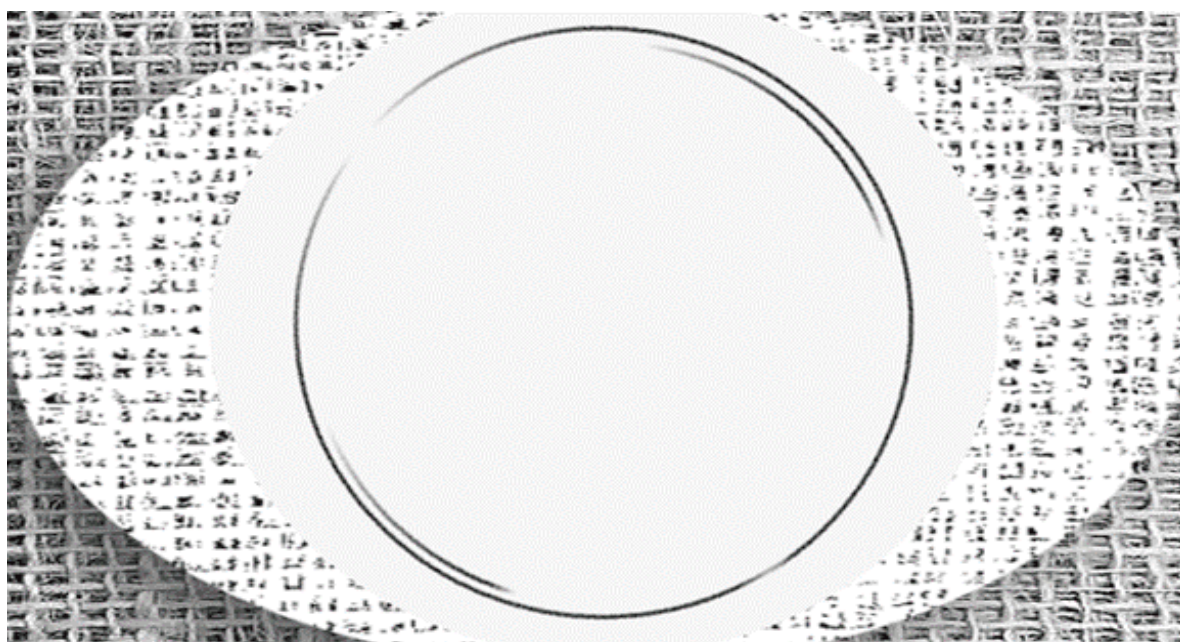
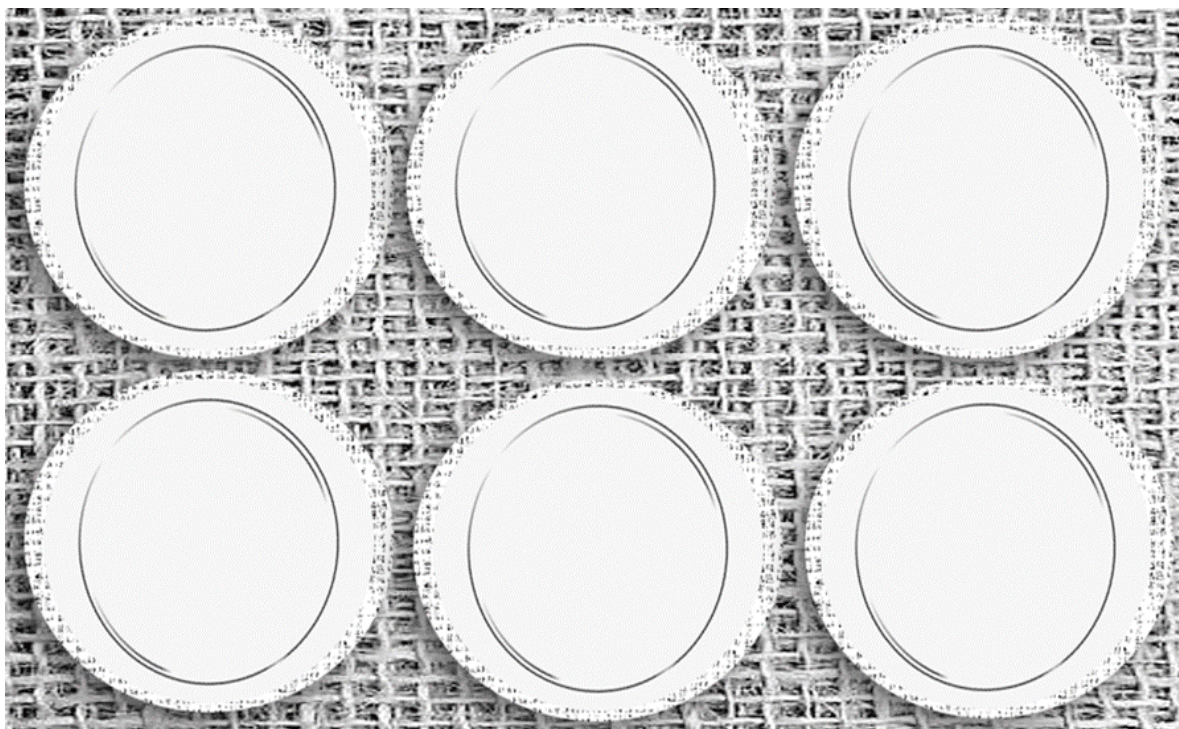
Um caminho de experimentação apontado, no ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados seria a busca por uma aprendizagem transformadora, que fosse reflexiva, crítica e política (sendo que, o aspecto político foi um outro ponto de divergência entre eles, alguns ainda confundem e não sabem diferenciar ação e movimento político com questões relacionadas as ações partidárias). Inclusive, por conta das divergências políticas acirradas (imbricada com as religiosas), houve até ameaças de agressão e morte, dentro e fora do centro de estudos.

Na fase 4 – Programação e aplicação de um plano de ação que contribua para a solução dos problemas encontrados através da pesquisa participante (investigação participativa) – após obter todos os dados necessários e ter formulado as soluções possíveis para os problemas que a pesquisa participante (investigação participativa) proporcionou, enquanto busca de resolução de conflitos, partimos para ação transformadora na quarta etapa do processo. Os participantes do estudo deveriam realizar ações criativas, que fossem humanizantes/humanizadoras e necessárias para solucionar os problemas e problematizações observados, refletidos e estudados, durante o percurso da mediação interativa e participativa.

Como anteriormente, já havíamos definido os coletivos criativos de ação interativa e participativa, tornou-se necessário perceber, sentir, corporificar e pensar a criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos (imagéticos) pelo intermédio das atividades arte/educativas (artes visuais) coletivas, a partir da compreensão da potência das imagens. Neste ínterim, serão adotadas todas as medidas possíveis para solucionar colaborativamente os problemas identificados com olhares poliperspectivados.

Neste momento foram pensadas e criadas as atividades arte-educativas (artes visuais) que permitiram analisar as soluções mais assertivas para a transformação (transformatividade (auto)) e (co)criadora dos problemas reais, tematizados a partir das situações vividas e observadas com a interação e colaboração na pesquisa, e antecedidas pela apropriação de informações conhecimentos e saberes (imagéticos) pelo intermédio da participação nos processos de mediação cultural. Com isso, ficou decidido, que as experiências seriam realizadas, inicialmente, por intermédios de processos de criação individual (vide figura 14a), apresentando os olhares poliperspectivados de cada um, sobre o tema escolhido, para em seguida, desenvolvermos processos de criação coletiva (vide figura 14b), apresentando agora, o pensamento diverso do eu coletivo, a partir da interação, participação e colaboração e intercâmbio na interligação das ideias de todos(as).

Figura 14a e 14b - Guia para processo de Criação Individual e Coletiva



Fonte: Própria do Coletivo Criativo – 2018/2019

As vivências nos acontecimentos com o ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados foram pensadas para potencializar a visão, visualidade e visibilidade dos sujeitos aprendentes e (re)orientá-los na percepção dos mecanismos de poder e saber que os embotam e os impedem de desenvolver uma visão de mundo mais complexa (multidimensional), nos níveis pessoal, sociocultural local/global e ambiental.

Os quatro (4) coletivos criativos vivenciaram experiências que foram realizadas nos âmbitos: presencial e virtual – o coletivo criativo presencial, no espaço do centro de estudo em que eles estudam e o coletivo criativo virtual, através dos programas e aplicativos das redes sociais (*internet*), como o *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, dentre outros.

Com isso, nós seguimos a mesma divisão didática: Coletivo Criativo da turma 7A – Como vejo meu mundo? / Coletivo Criativo da turma 7B – Como vejo o mundo dos outros? / Coletivo Criativo da turma 7C – Como vejo o mundo local e global? e Coletivo Criativo da turma 7D – Como vejo o mundo ambiental? – estas vivências foram pensadas por cada um dos coletivos e vivenciadas por todos os outros grupos e, no final, faríamos somente a exposição e difusão dos produtos realizados somente pelos coletivos de origem. Segue abaixo, os nomes dos participantes de cada coletivo criativo (vide figuras 15a, 15b, 15c e 15d):

Figura 15a, 15b, 15c e 15d – Participantes dos Coletivos Criativos 7A/7B/7C/7D





Fonte: Própria do Coletivo Criativo – 2018/2019

A partir dos problemas que foram pesquisados, observados e identificados por nós (sujeitos aprendentes) na fase 3, a organização da trans-forma-a-ação feita pelos coletivos foram pensadas do ponto de vista artístico, criativo, estético e poético, promovendo as soluções identificadas a pequeno, médio e longo prazo, articulando possibilidades de aprender a ver o (in)visível nas imagens, a partir da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento.

Para cada experiência nos coletivos criativos, nós (sujeitos aprendentes) vivenciamos processos arte/educativos (artes visuais) criando, construindo e difundindo a cultura do conhecimento (imagético), por intermédio da: provocação (sensibilização), interação, participação, problematização, pesquisa-ação, contextualização, reflexão (mediação); compartilhamento, colaboração e (co)criação (experimentação) para transformar informações, conhecimentos e saberes para a transformação da vida, cotidiana. A técnica artística escolhida para a vivência dos processos (co)criativos foi a colagem, a partir de imagens de revistas, jornais, imagens digitais e publicitárias, cartazes, panfletos etc.

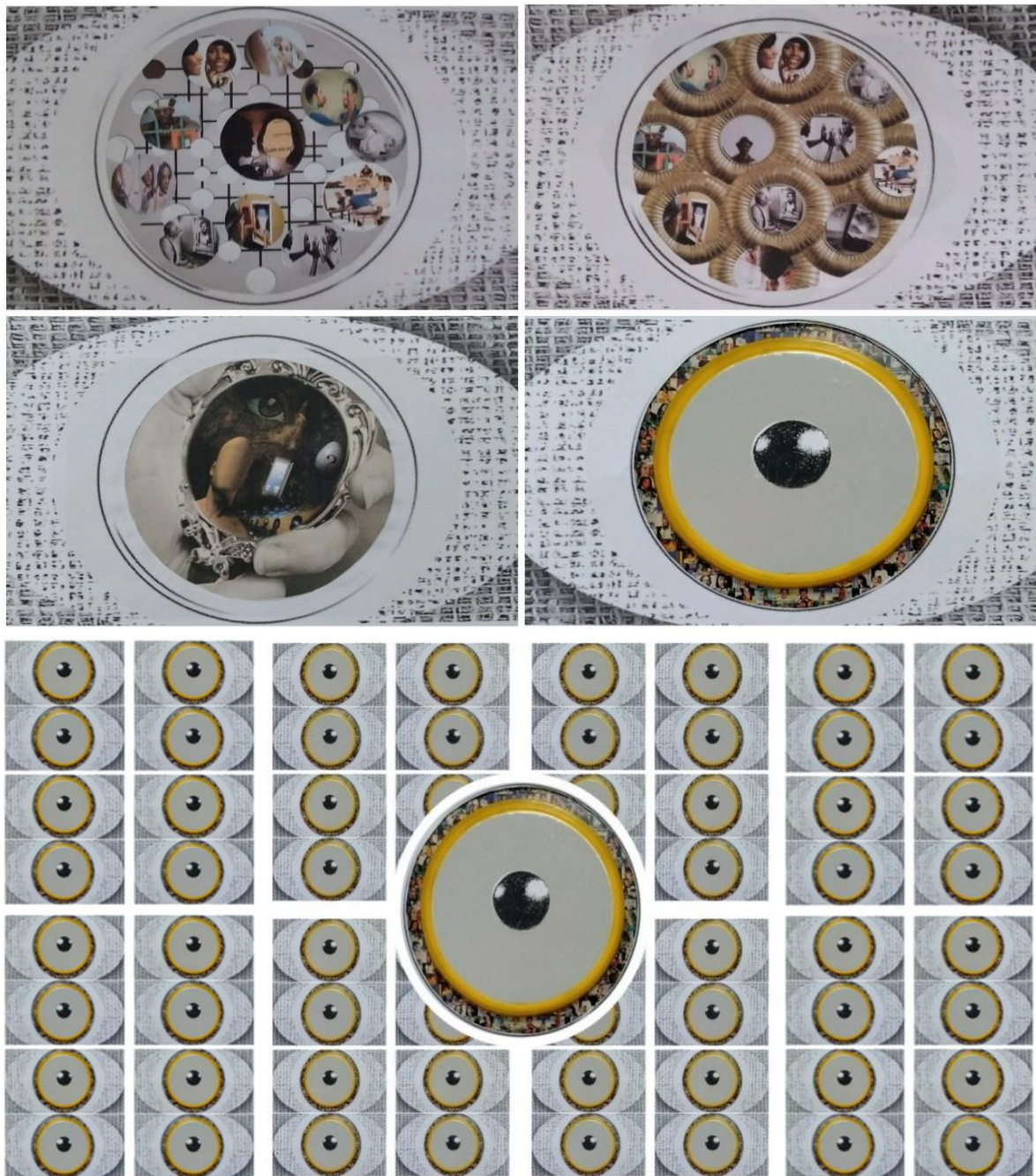
Em cada momento foram proporcionadas experiências criativas, artísticas, estéticas, poéticas focadas nos múltiplos olhares sobre as histórias de vida dos sujeitos aprendentes, em

relação a cada temática e ao conjunto delas. Nós tivemos a ideia também de que as obras de arte produzidas deveriam também ser interativas, participativas, cooperativas e colaborativas. Abaixo, segue a organização das ações que foram pensadas e criadas, focadas especificamente na produção coletiva (independente da vivência do processo individual):

Plano de Trans-forma-a-ção do Coletivo Criativo da turma 7A (Como vejo o meu mundo?)

Aprender a ver-se (conhecer-se) internamente (intrapessoal), que não se desloca do externamente (interpessoal) exige que pensemos em uma educação para o desenvolvimento do autoconhecimento (para melhorar a autoimagem e a autoestima, modificar o autoconceito e ampliar a autoconfiança, o autoamor e o autocuidado) que pode ser desenvolvido com a ajuda de profissionais especializados ou com o auto exercício. A partir das atividades arte/educativas (artes visuais), pensamos na criação de um projeto que contasse as histórias de vida das pessoas, através da técnica do autorretrato produzido individualmente e depois coletivamente. Nós (sujeitos aprendentes) fomos sensibilizados com a música ‘O que é que eu sou?’, de Paula Toller e ‘Blanco’ de Marisa Monte e com o filme de Frida Kalo, além das imagens dos seus autorretratos. No primeiro momento, as imagens foram criadas e produzidas, individualmente através da fotografia digital e com uso dos aplicativos de celular para modificação das imagens, de acordo com sua zona de autopercepção de desejos, vontades e/ou necessidades. Coletivamente, após muitas reflexões e discussões participativas e colaborativas - decidimos criar um painel feito de espelhos no centro de diversos olhos – que metaforicamente daria a ideia de aprender a ver(se) por múltiplos ângulos dos olhares. Para nós, as pessoas na correria do dia-a-dia não têm mais tempo de se olhar (internamente), e quando se olham, percebem-se somente por um único ponto de vista, surgindo a necessidade de aprender a olhar-se (profundamente) por diversos olhares (poliperspectivas). A ideia é que, a partir do momento que o público interagisse com a imagem espelhada e ao observar a obra, elas poderiam ver coisas que não viam antes e refletirem sobre si mesmas, no sentido de pensar nas possibilidades de transformação para as suas vidas e existências. Nesta obra, como possibilidade de sensibilização, nós (sujeitos aprendentes) lembramos a frase de Sócrates da aula de filosofia: “Conhece-te a ti mesmo” (vide figuras 16a e 16b) e a incluíram no final da produção como título da imagem criada e um texto para a exposição, falando sobre a importância do tema para o crescimento pessoal e sociocultural dos indivíduos, no contexto da sociedade contemporânea.

Figura 16a e 16b - Colagem “Conhece-te a ti mesmo!”



Fonte: Própria do Coletivo Criativo – 2018/2019

Estas imagens 16a e principalmente a 16b (co)criadas pelos sujeitos aprendentes mobilizaram por demais a comunidade escolar, o olhar espelhado e a provocação de que podemos nos conhecer por múltiplos olhares criou necessidades de autoconhecimento e a mesmo tempo de resistência. Segundo o relato no diário de campo, autoconhecimento, porque não era um hábito comum na vida cotidiana e a resistência sempre acontecia por ter que confrontar-se com seus medos, a baixa-estima e a busca por mudanças (desafiadora).

Plano de Trans-forma-a-ção do Coletivo Criativo da turma 7B (Como vejo o mundo dos outros e os outros veem o meu?)

Aprender a ver os outros, exercitando a empatia, alteridade, equidade, respeito, ética, cuidado e justiça social. A partir das atividades arte/educativas (artes visuais), pensamos na criação de um projeto que contasse as histórias de vida das pessoas, através de um objeto artístico em que as pessoas pudessem revelar acontecimentos que nunca foram contados, a partir de uma situação de racismo, preconceito, intolerância e discriminação, desumanização e exclusão sociocultural, política e econômica. Os sujeitos aprendentes foram sensibilizados com a música ‘Gente’ de Caetano Veloso e ‘De Toda Cor’ de Renato Luciano e Ney Matogrosso e a exposição ‘Costura da Memória’ de Rosana Paulino. Com isso, foi produzido um livro (objeto artístico), onde os proponentes a obra (inicialmente) contariam em cada folha uma história com a temática e uma imagem impactante sobre alguma informação sobre as suas vidas/existências e os participantes da exposição leriam as histórias, se colocariam no lugar de alguma história que se sentiu identificada, contando outras histórias semelhantes e/ou diferentes, sugerindo a partir de outros olhares, novas possibilidades de resolução para os conflitos vivenciados – posteriormente, alguma outra pessoa, vítima destas situações vivenciadas também leriam as intervenções e assim, poderiam repensar outras estratégias de transformação pessoal e sociocultural. A ideia é que as pessoas pudessem expor e visibilizar suas histórias de vida, a partir da negação da sua humanidade, justamente pela nossa dificuldade em compreender e respeitar a diversidade humana e trabalhar a ideia de que as pessoas podem ajudar umas às outras, valorizando o acolhimento das nossas comunidades e a força que pode surgir do nosso entendimento sobre a ideia de coletividade. Uma outra possibilidade foi dar visibilidade também para as experiências e as histórias de vida das pessoas vistas de maneira positivadas, e incentivá-las a buscar transforma-a-ções, tudo isso para desenvolvermos a consciência da libertação das opressões, criar emancipação e humanizar-se, ajudando uns aos outros. Finalmente, redigimos um texto para a exposição, falando sobre a importância da temática explorada, principalmente sobre a importância de valorizarmos, cuidarmos e respeitarmos os outros, vendo-os como possibilidade de aprendizado e não como inimigos. Uma frase da filosofia ‘Ubuntu’ (Eu sou porque nós somos) / (Eu só existo porque nós existimos) foi incorporada para expressar a consciência da relação entre a comunidade e o indivíduo, como modo de aprender a ser, estar, conviver e coexistir bem e de forma acolhedora com todos(as) (vide figuras 17a e 17b).

Figura 17a e 17b - Colagem “Eu sou porque nós somos” / “Eu só existo porque nós existimos”



Fonte: Própria do Coletivo Criativo – 2018/2019.

Estas imagens 17a e principalmente a 17b (co)criadas pelos sujeitos aprendentes, que despertaram a busca pela compreensão de contextos inviabilizadores e intenções obscuras que manipulam, impedem e negam as suas histórias de vida. Embora, a obra final, o livro-objeto fosse interativo, provocativo e instigador, a comunidade escolar teve dificuldade de registrar suas auto/fotobiografias. Os registros foram superficiais e tímidos, por conta do contexto de vida da comunidade. Nos relatos no diário de campo ficou evidenciado que este medo seria uma forma de preservar a vida dos comentários da comunidade.

Plano de Trans-forma-a-ção do Coletivo Criativo da turma 7C (Como vejo o mundo local e global?)

Aprender a ver a realidade local e global, sem ser ignorantizados, invisibilizados, excluídos e desumanizados nos impulsiona para lutarmos pelas garantias dos nossos direitos de humanização. A partir das atividades arte/educativas (artes visuais), pensamos na criação de um projeto que contasse a história de vida das pessoas, através da imagem dos olhares em que cada espaço nós denunciaríamos as situações de ignorantização, desigualdade, desumanização, exclusão, pobreza, miséria e a invisibilidade sociocultural. Os sujeitos aprendentes foram sensibilizados com a música “Perfeição” da Legião Urbana e “Invisível” da Baiana *System* e as imagens dos grafiteiros: local/Salvador (Limpo, Eder Muniz); local/Brasil (Gêmeos/Kobra) e global (Bansky e Basquiat), dentre outros do interesse deles e pertinentes ao tema escolhido. Cada sujeito aprendente identificou, em sua comunidade local e global, situações que pudessem ser retratadas imagneticamente (vide figuras 18a e 18b), a partir das tentativas de opressão, controle, dominação, exploração, violação das consciências, preconceitos, desumanizações, etc. A partir daí, retratamos o nosso olhar reflexivo, crítico e político, em um painel em movimento, demonstrando a nossa indignação e denúncia, enquanto visão de luta, resistência e busca por transformação destas realidades subjugadas pelos mecanismos de poder e saber capital e neoliberal vigente. Por fim, nós (sujeitos aprendentes) redigimos um texto para a exposição, falando e denunciando as diversas situações em que somos ignorantizados, invisibilizados, excluídos, violentados, enganados, controlados, dominados, explorados e desumanizados. Nós utilizamos como frase de efeito para chamar a atenção da população, um trecho da canção ‘Invisível’ da banda Baiana *System*: “Há maneiras de ver. Maneiras de ser. Maneiras de ter... Você passou por mim. E nem olhou pra mim. Acha que eu não chamo a atenção. Engana o seu coração.”

Estas imagens 18a e principalmente a 18b (co)criadas pelos sujeitos aprendentes mobilizaram intensamente a percepção das formas que os mecanismos de poder e saber utilizam através das imagens para (in)visibilizar cotidianamente indivíduos e/ou coletivos. Esta obra também interativa, permitiu não só o foco na percepção/visão ampliada dos problemas como também as possibilidades de transformação, tanto dos cocriadores, quanto do público no momento da apreciação. Nos relatos no diário de campo ficou evidenciado a satisfação por parte de todos(as), em buscar os olhares poliperspectivados para conhecer melhor a complexidade da nossa realidade local e global e como é relevante a percepção da ação humana (construtiva, destrutiva e transformativa) na vida como um todo, independente dos níveis macro e micro.

Plano de Trans-forma-a-ção do Coletivo Criativo da turma 7ª D (Como vejo o mundo ambiental?)

Aprender a ver o meio ambiente, compreendendo que cada um de nós, seres vivos e não vivos formamos um todo integrado, e somos um elo da corrente que nos une ao planeta Terra e ao universo. Com isso houve uma extrema necessidade de repensarmos as nossas posturas e cuidarmos de todos imbricando o si, o nós e o meio ambiente, buscando mecanismos para transformar a natureza e jamais destruí-la predatoriamente. A destruição indiscriminada do meio ambiente foi o maior problema e preocupação do coletivo, este seria o foco principal para a reflexão e discussão entre todos(as) os(as) envolvidos(as) em buscar uma solução criativa para a resolução deste conflito, pensando em políticas públicas que desenvolvam a consciência ambiental, sustentabilidade, conservação e proteção ambiental são caminhos para modificarmos as nossas posturas. A partir das atividades arte/educativas (artes visuais) pensamos na criação de um projeto que contasse a história de vida das pessoas, através de imagens que procurassem relacionar a diversidade de seres vivos e não vivos e os cuidados que o público participante poderia sugerir em relação aos cuidados com todas as dimensões naturais do planeta Terra. Nós (sujeitos aprendentes) fomos sensibilizados com a música ‘Absurdo’ de Vanessa da Mata e o ‘Sal da Terra’ de Beto Guedes e as imagens do ‘Grito da Natureza’ de Frans Krajcberg, no Museu de Viçosa. Nós (sujeitos aprendentes) criamos uma colagem com imagem do globo terrestre e uma pessoa representando o grito de desespero em relação à destruição do meio ambiente (vide figuras 19a e 19b) e redigimos um texto para a exposição, falando sobre a importância da sustentabilidade dos recursos naturais da Terra. Com isso, as pessoas poderiam depositar no globo terrestre as suas sugestões de ações transformadoras para preservar, conservar e cuidar da natureza. Enfim, E utilizamos também a famosa frase de Lavoisier: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma.” para chamar a atenção do público e

buscar desenvolvimento de processos de conscientização para os devidos cuidados ambientais. A ideia era que todos se mobilizassem, inicialmente na busca de solução criativa para o cuidado ambiental, partindo da referência pessoal, interligada ao sociocultural local e global, cada um ou cada coletivo pensando em uma ação prática, dentro das suas possibilidades de organização e realização.

Figura 19a e 19b - Colagem “A Natureza Grito por Transformação Consciente”



Fonte: Própria do Coletivo Criativo – 2018/2019.

Estas imagens 19a e principalmente a 19b (co)criadas pelos sujeitos aprendentes mobilizaram a comunidade para a preservação, manutenção e conservação do meio ambiente, no sentido que nós e o público da obra interativa pudessem pensar em conjunto, soluções sustentáveis para o planeta Terra. Nos relatos no diário de campo ficou marcada a necessidade de se sentir parte integrante do planeta, da conscientização de que somos um elo da corrente que forma a natureza, e da necessidade de gritarmos e lutarmos por uma vida mais sustentável.

A partir das informações do relatório, podemos identificar que a organização do ato de criar e ao mesmo tempo aprender e a ver a potência das imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados começou inicialmente, com a sequência interação, mediação e participação com a tematização, investigação e problematização sobre os embotamentos e as invisibilidades pessoal, sociocultural (local e global) e ambiental.

E posteriormente, nos processos de colaboração e criação, alguns sujeitos aprendentes, alegando dificuldades com a coletividade (mas validando a necessidade de aprender a conviver e coexistir em grupo) sugeriram que seria interessante fazer um teste de criação, começando pelos processos criativos individuais, para assim depois partirmos para a criação coletiva. “Poxa prof. Jai, nós estamos gostando da criação coletiva, pelos resultados percebemos que é bem mais potente. Mas, alguns colegas têm mais facilidade com a criação individual. Podemos trabalhar com as duas possibilidades?” O teste foi feito e basicamente todos os sujeitos aprendentes disseram que está nova forma de organização (criação individual e coletiva), de certa maneira era mais condizente com a proposta e com as necessidades de cada um no grupo.

Como as possibilidades de interação, participação e colaboração individual e coletiva dos sujeitos aprendentes realizadas nos coletivos criativos presenciais e virtuais seguiram caminhos bem diferentes para cada coletivo – as experiências aconteceram de maneira independente, mas estavam o tempo todo interligadas e os conhecimentos sendo trocados e compartilhados de maneira de complementares, mesmo com os antagonismos do contexto desafiador vivido pelos mesmos, enquanto possibilidades de aprendizagens para todos(as).

A nossa maior virtude foi facilitar um maior comprometimento e responsabilidade de cada sujeito aprendente com todo o processo, que segundo a fala dos mesmos, as ações tinham um sentido e significado relevante para a vida cotidiana (individual e coletiva). A nossa maior dificuldade aconteceu por conta das problemáticas do cotidiano na modalidade da EJA, como: o tempo curto das aulas noturnas, a rotatividade, as ausências dos estudantes e o abandono escolar (por motivos relacionados às atividades profissionais e questões sociais e econômicas) – tudo isso fazia com que os processos criativos fossem interrompidos e o tempo todo reiniciado, com a presença dos novos educandos que eram acolhidos durante todo o processo de aprendizagem.

Sem estabelecer nenhum juízo de valor, nós percebemos que os coletivos A e D foram mais proativos e comprometidos, acreditamos que isso aconteceu por conta de os dois grupos serem formados por jovens adultos maduros. Os coletivos B e C formados majoritariamente por adultos jovens, de certa forma, tiveram uma dificuldade maior de comprometimento, por conta da frequência irregular deles do referido centro de estudo. Mas, mesmo com as ausências no nível presencial, em diversos momentos foi bastante proveitoso, pois a presença nos coletivos criativos virtuais (*WhatsApp*) era sempre mais ativa.

Criar nos coletivos criativos presenciais para nós foi um enorme desafio por conta da frequência irregular dos colegas no centro de estudos (por conta do trabalho de cada um), que de certa maneira dificultava as decisões que o coletivo tinha que realizar. Mas para nós, segundo diversos depoimentos, as experiências vividas foram momentos importantes de ampliação da percepção de si, dos outros e do mundo, pois a escuta dos pontos de vistas dos colegas do grupo fazia eles refletirem sobre aspectos dos problemas que eles não haviam pensado anteriormente e sendo assim, facilitava a flexibilização e as possibilidades de transformação dos comportamentos individuais e coletivos.

A necessidade de respeitar e acolher o máximo de participação, escolhas e decisões fez com que pensássemos na ideia de criação de coletivos criativos virtuais nos meios telemáticos, através dos programas e aplicativos das redes sociais (*internet*), como o *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, dentre outros. Dentre os meios telemáticos, o *WhatsApp* foi o meio mais utilizado, segundo eles por conta da facilidade de conexão e compartilhamento de informações nos processos de criação, construção e difusão dos conhecimentos e saberes. As outras mídias que poderiam ter servido como espécie de difusão das produções realizadas presencialmente, após a exposição das obras, aconteceram mais em uma perspectiva individual, do que coletiva. A ideia que tivemos não foi concretizada coletivamente, por conta da temeridade de alguns estudantes em expor o nome e/ou a vida de alguns colegas (comprometidos com situações ilícitas) e mais adiante sofrer alguma represália, mesmo tendo criado os canais virtuais dos coletivos criativos de cada turma, no *Youtube* e páginas no *Facebook* e *Instagram*.

Enquanto *feedback* destes planos de ação transformativo/transformador, a partir do intermédio do ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, de acordo à conclusão dos relatórios produzidos por nós (sujeitos aprendentes), compreendemos que o tempo todo, aconteceram situações de aprendizagens libertadora, emancipadora e transformadora. O tempo foi uma medida importante para nós, no que identificamos como processo de trans-forma-a-ção, à medida que avançamos individual e coletivamente no processo da pesquisa – ao interagir, participar, cooperar e

colaborar com a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) em todas as etapas da pesquisa participante (intervenção participativa).

O mais importante para nós foram as possibilidades de sermos proativos (protagonistas) e autônomos, ao decidirmos juntos sobre as ações criativas que foram desenvolvidas ao longo do desenvolvimento do projeto. Nós entendíamos que nos espaços educativos, nós, normalmente, não somos consultados nas decisões que definem o que vamos estudar durante a nossa formação escolar, embora essa liberdade fosse importante para nós. Nós sentíamos dificuldades de opinar, pela falta de oportunidades e hábitos de decidirmos sobre os planos de estudos no ambiente do centro de estudos e de sermos reflexivos, críticos, políticos e criativos.

Nós compreendemos também que a transformação em curto prazo seria àquela que é inerente às mudanças pertinentes à nossa visão de mundo pessoal (intrapessoal) e ao desenvolvimento da nossa personalidade com o autoconhecimento. Mesmo assim, compreendemos que a tarefa era bastante desafiadora e que o caminho de mudança nem sempre é fácil, por conta dos estereótipos e hábitos que já estavam arraigados em nossos imaginários, a partir das imposições e opressões do sistema vigente.

A curto e especialmente a médio prazo, consideramos desafiadora a transformação da visão de mundo em relação aos outros, na forma como nos relacionamos com o comportamento alheio (interpessoal). Nós pensamos que poderíamos criar estratégias de exercícios com a empatia e a alteridade, para aprendermos a nos colocar no lugar dos outros, buscando a compreensão, cuidado, ética e respeito com as suas histórias de vida.

A médio e longo prazo, consideramos desafiadoras a transformação da visão de mundo nos níveis local e global e da visão de mundo ambiental, pois são situações que demandam lutas mais coletivas e mais acirradas com os mecanismos de poder e saber vigente (capitalismo e neoliberalismo selvagens) e os políticos de quase todo o mundo que legislam contra o povo, (minorias socioculturais) e a natureza. Mesmo reconhecendo que podemos lutar e decidir muitas coisas, juntos com os movimentos sociais e culturais, compreendemos que nem todos(as) têm um nível de consciência sociocultural desenvolvido e avançado e que muitas vezes são coniventes com governos corruptos, desumanizadores e opressores, por barganharem situações que lhes venham favorecer em algum benefício próprio.

3.3. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA PARTICIPANTE (INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA)

3.3.1 Análises e Discussões das fases da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

Analisar a interação, participação e colaboração dos sujeitos aprendentes pelo intermédio das experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados é um desafio deveras complexo. Com isso, demanda, por parte do pesquisador se conscientizar do contexto e da compreensão do (des)conhecimento do conhecimento, em relação à religação dos saberes (imagéticos), antes dispersos, fragmentados, hierarquizados e disjuntivos.

Antes das análises via DSC, torna-se relevante ratificar os processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), a partir das experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide do olhares poliperspectivados podem ser descritos, seguindo os seguintes processos transformadores nos círculos de arte e cultura: Os sujeitos aprendentes (eu coletivo ou indivíduos coletivos) tematizaram e investigaram as informações, contextualizaram e problematizaram – após questionamentos e reflexões para transformarem em conhecimento; depois experimentaram, os conhecimentos através da ações criativas individuais e/ou coletivas para transformarem em sabedoria. Com isso, antes de apresentarmos as análises do “eu coletivo” dos DSC, faremos uma análise de cada etapa da Pesquisa Participante (Investigação Participativa):

FASE 1 – Montagem institucional e metodológica da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

Essa etapa pode ser analisada a partir da abertura de disponibilidade dos sujeitos aprendentes (os sujeitos da pesquisa), em interagir, participar, cooperar e colaborar com a produção (cocriativa) da pesquisa junto com o pesquisador (arte/educador em artes visuais). Sendo assim, os sujeitos aprendentes foram sensibilizados e convidados a participar de diversas ações culturais, buscando a pluralidade dos conhecimentos artísticos, estéticos e poéticos, no sentido de desenvolverem individual e coletivamente uma visão de mundo transformativa/transformadora, em relação à realidade de si, dos outros e do meio ambiente.

Neste contexto, todos(as) tivemos a oportunidade de vivenciar a criação, a construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) de maneira criativa, crítica e política, enquanto práticas democráticas do referido centro de estudos. Cada sujeito aprendente foi sensibilizado e provocado individual e coletivamente a comportar-se como protagonistas (auto) e (co)criativos destas experiências e não somente como meros espectadores.

O ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto ação sociocultural de conscientização do rompimento com os embotamentos (visual e cultural), baseados na proposta dos círculos de cultura (FREIRE,

1967), que nesta pesquisa foi denominado de círculos de arte e cultura. Estas ações culturais possibilitaram a nós (sujeitos aprendentes) a vivência com o conhecimento e o conhecimento do (des)conhecimento em toda a sua complexidade. Freire (2019) compreende que nos círculos de cultura, não se rompe a dialética/diálogo entre teoria e prática – com isso, o arte/educador possibilitou ações (poli)dialogicas junto com os sujeitos aprendentes, onde eles “engajam na prática da teoria de sua prática”, ou seja, desenvolvem conhecimentos críticos, pensando sobre a sua prática, substituindo a visão reduzida e focalista, por uma visão mais ampliada e global.

Esta ideia de conhecimento circularizado em constante trânsito, de certa forma exige a presença do exercício dos olhares poliperspectivados (olhares transdisciplinares, circulares, espiralados, compartilhados) – justamente para buscar o que Morin (2015, p. 110) chama de causalidade circular, ou seja, compreender que o “verdadeiro conhecimento é um conhecimento que efetiva o circuito do conhecimento das partes na direção do conhecimento do todo e o do todo na direção do conhecimento das partes”.

Neste aspecto, para romper com ações culturais domesticadoras, impeditivas e opressoras da existência dos sujeitos coletivos que embotam a sua visão de mundo e negam a complexidade da realidade, Freire (2019) propõe a ideia de ação cultural libertadora e a revolução cultural, que neste contexto de pesquisa implica a comunhão entre e com os arte/educadores(as) artes visuais e os sujeitos aprendentes na transformação da realidade.

Nos círculos de arte e cultura, percebe-se que a comunhão dos polidiálogos, em uma perspectiva de visão de mundo reflexiva, crítica, política e humanizada, permite (auto) e a (co)criação nos processos de criação, construção e da difusão da cultura do conhecimento (imagético). A cocriação, enquanto meta para aprender a ver de maneira poliperspectivada, possibilita a vivência do ato de perceber, sentir, pensar, intuir e agir no mundo, a partir da aprendizagem visual de maneira mais inclusiva, empática, compreensiva, ética e democrática. Com isso, observou-se que os estudantes se sentiram sensibilizados e comprometidos com a participação ativa (protagonismo) nas ações culturais propostas para os coletivos criativos, demonstrando o despertar para a conscientização da ação nefasta dos regimes das imagens e da necessidade do desenvolvimento de um comportamento a(r)tivista mediante à realidade.

As ações arte/educativas (artes visuais) nesta experiência, além de propiciar o protagonismo dos sujeitos aprendentes funcionaram também como estratégia de aprendizagem, na qual, os participantes puderam assumir o lugar de visibilidade (fala), a autonomia visual e a coautoria das ações organizadas. Uma das falas de um dos estudantes pode ilustrar esta afirmação: “Nunca somos respeitados em nossa inteligência pelos professores, sempre somos tratados como depósitos de informação e não como sabedores e portadores de conhecimentos.

Nas aulas de arte é sempre diferente, o senhor sempre respeita e todos os outros professores deveriam agir assim, colocando a gente para participar e respeitando nossas contribuições.”.

Este compromisso com uma participação proativa é de todos os sujeitos aprendente que devem se preocupar em criar nos centros de estudos, condições horizontalizadas das ações arte/educativas (artes visuais), jamais hierarquizadas com foco na verticalização dos processos de (auto) e (co)criação. Nestas ações horizontalizadas, o protagonismo deve ser de todos(as), sem exercícios autoritários dos jogos de poder e saber do conhecimento (imagético).

Paulo Freire (1979) nos diz que este compromisso do profissional com a sociedade é constante e nunca termina, envolvendo uma decisão lúcida, consciente e profunda de quem a assume no plano do concreto, a capacidade de agir e refletir de maneira transformadora sobre a realidade. Com isso, tanto os sujeitos aprendentes, quanto o pesquisador em comunhão devem compreender que o verdadeiro compromisso é com a solidariedade, o diálogo amoroso e com a inclusão e a humanização dos seres humanos.

Neste sentido, valorizar o conhecimento e saberes dos sujeitos aprendentes, (principalmente o imagético) é uma necessidade da educação humanizadora/humanizante do século XXI, nenhum arte/educador (artes visuais) pode abdicar de propiciar para os sujeitos aprendentes ações culturais libertadoras, emancipadoras e transformadoras da sua condição de vida, para que assim aprendam a observar os mecanismos de poder e saber opressões (in)visíveis e assim tenham condições de transformar os seus modos de ser, estar, conviver e coexistir no mundo de maneira ética e digna.

Estas ações culturais vivenciadas nos coletivos criativos, segundo Freire (2014, 2019) podem ser entendidas como ação cultural para a libertação e caracteriza-se pelo diálogo (amoroso), como ato do conhecimento através da problematização para favorecer a compreensão crítica da realidade. A ideia é que os sujeitos aprendentes se engajassem na pesquisa, buscando um comportamento coletivo que fosse a(r)tivista, em respeito à diversidade dos participantes nos centros de estudos. O ativismo (cultural) nesta pesquisa pode ser compreendido com *ativismo*⁴⁶, neologismo de *ativismo*, imbricado com a palavra política. Nos grupos e/ou coletivos, Vilar (2019), compreende que a participação do artista a(r)tivista se situa:

No interior de uma relação social em que é fundamental o reconhecimento do Outro

⁴⁶ **Artivismo** (GONÇALVES, 2012) é um neologismo conceptual ainda de instável consensualidade quer no campo das ciências sociais, quer no campo das artes. Apela a ligações, tão clássicas como prolixas e polémicas entre arte e política, e estimula os destinos potenciais da arte enquanto ato de resistência e subversão. Pode ser encontrado em intervenções sociais e políticas, produzidas por pessoas ou coletivos, através de estratégias poéticas e performativas, como as que André de Castro tem vindo a prosseguir. A sua natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência. Artivismo consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística.

e também a crítica das condições que produzem a contemporaneidade. Na dualidade entre arte e ativismo, a relação entre ética e estética amplia-se e, dessa maneira, o uso de métodos colaborativos e de disseminação dos resultados obtidos permite fazer emergir novas subjetividades e discursos renovados no campo da política. (VILAR, 2019, p.02).

O a(r)tivismo é muito importante nas experiências com o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, para reconhecer o outro, as opressões da realidade e desenvolver a consciência política como ação transformadora. Nos coletivos criativos propostos nos espaços arte/educativos (artes visuais) as ações a(r)tivistas pensam a dimensão política da arte que entrecruzam os territórios das manifestações pessoais, socioculturais e ambientais, pensado nas possibilidades de transformação, politicamente significantes das situações sociais, culturais, econômicas e históricas. Para alguns sujeitos aprendentes polarizados, mediante o contexto da época da pesquisa, esta expressão tornou-se um certo desafio de compreensão, pela confusão que eles fazem com as palavras política e a(r)tivismo sociocultural com politicagem e partidarismo.

FASE 2 – Estudo Preliminar da região e da população envolvida na Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

Analisando a população atendida nesta pesquisa, os sujeitos aprendentes da EJA do Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires, em que atuo como arte/educador (artes visuais) de acordo à pesquisa, observou-se que se trata de sujeitos aprendentes de uma comunidade vulnerável, que na fala deles, reconhece-se enquanto comunidade de favelados. Na condição de favelados, estes ocupam um *status* de invisibilidade e de invisibilização sociocultural, política e econômica, vivendo sob a condição de oprimidos, subalternizados, controlados, dominados e explorados pelos sistemas de poder e saber capital e neoliberal.

E no que tange às questões relacionadas a diversidade humana, cada sujeito aprendente é colecionador de multidimensões e intra e inter-relações, de acordo à imagem formada e/ou representada e apresentada socioculturalmente. E a depender das opressões vivenciadas, os imaginários e imaginações formadas e impostas, submetem estes mesmos sujeitos às situações inclusivas ou excludentes. De antemão, nós podemos analisar e compreender que cada sujeito aprendente, em uma perspectiva complexa, segundo Morin (2010, 2011, 2015) é uma unidade na diversidade e diversidade na unidade, portanto, necessitamos estimulá-los a pensar, refletir e questionar as imagens que politicamente os tratam de maneira igual, diferente e/ou desigual, negando a diversidade, pluralidade e a inclusão sociocultural.

Nesta comunidade, torna-se importante também refletir e questionar sobre a formação

dos pontos de vista e da visão de mundo dos estudantes da EJA sobre as suas histórias de vida, em suas experiências com a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados. No contexto desta experiência, aprender a ver (se) segundo Carbonell (2012) só faz sentido quando a história do sujeito é considerada, em suas expectativas, concepção de vida, autoimagem, imagem que deseja dar para si e para os outros.

Nesta etapa, os sujeitos aprendentes foram sensibilizados e convidados para participarem de algumas experiências culturais arte/educativas (artes visuais), através das histórias de vida de cada um – e escolha decidida pelos coletivos para desenvolver narrativas sobre si, os outros e a realidade local, global e ambiental – surge como forma de buscar diversos conhecimentos artísticos, estéticos e poéticos, no sentido de desenvolvermos ações criativas individuais e principalmente coletivas, com o intuito de ampliarmos conhecimentos no campo do intra e inter-relacional, em relação à formação das suas histórias de vida.

As histórias de vida proposta através das narrativas de si Pimentel (2017), desenvolveu-se com foco na contextualização (historicização) da vida pessoal (como eu me vejo) social local (como vejo os outros e sou visto) e global (como vejo o mundo e o mundo me vê/nos veem) e ambiental (como me vejo integrado e interligado ao meio ambiente). Para Pimentel, as narrativas de si têm relação estreita com as três ações propositivas da abordagem triangular (BARBOSA, 2009), onde o contextualizar visa estabelecer relações pela compreensão histórica, social e cultural da Arte nas sociedades – proporcionando reflexão sobre os saberes e conhecimentos imagéticos – já construídos pela humanidade que façam sentido com a história dos sujeitos aprendentes e dos seus pares individual e coletivamente. Ainda para Pimentel (2017) nestas experiências, torna-se importante frisar, que,

O pensamento artístico e a construção de conhecimento em Arte estão intrinsecamente imbricados com as formas como as pessoas se pensam e se conhecem, já que a Arte não está dissociada das intenções pessoais e sociais do sujeito. Aportar as narrativas de si, tanto para a formação do professor de arte quanto para a criação das metodologias de ensino/aprendizagem em Arte, portanto, pode ser de grande valia tanto para professores e arte/educadores, quanto para alunos e arte/educandos Pimentel (2017, p. 310).

A escolha desta proposta metodológica arte/educativa (artes visuais) para sensibilizá-los a falar de si, a partir dos olhares múltiplos – aconteceu como possibilidade dos sujeitos aprendentes conhecerem(se) e apresentarem(se), aprendendo a ver a si, aos outros e ao mundo local/global e ambiental – de maneira contextualizada, crítica, reflexiva, criativa, política e transformadora, a partir da percepção dos atravessamentos que envolvem as relações de poder/saber, por intermédio da contação autobiográfica e /ou fotobiográfica das suas histórias de vida pessoais em processo de formação na coletividade.

Olhares estes sobre si, os outros e a realidade local, global e ambiental que demandam a vivência de processos de transformação, já que a realidade pessoal, sociocultural local /global e ambiental para eles é de muita dificuldade, por conta da luta pela sobrevivência e das opressões cotidianas, impostas pelo sistema vigente. Olhares estes que transitam por diversas dimensões da formação das histórias de vida dos sujeitos aprendentes, exigindo percepções mais ampliadas através da percepção do visível e do invisível das imagens, a partir do que eles denominaram de ‘pegar a visão’ da realidade de si, dos outros e do meio ambiente, de maneira avançada com o apoio dos múltiplos olhares experienciados nos coletivos criativos.

Freire (2019) diz que necessitamos reconhecer que este adulto carrega uma experiência existencial, bem como um acúmulo de conhecimentos e saberes que a própria existência lhes dê e continua dando. Já Alvares (2012, p. 36 a 37), em sua pesquisa sobre Educação Estética na EJA afirma que os olhares destes adultos estão relacionados à maturidade e no acúmulo de conhecimentos e saberes de humanidade – “fundada na experiência, a fonte de criatividade, bem como a da fruição em arte, que é extensão do próprio viver.”.

Ainda para Alvares (2012, p. 88), como estes sujeitos aprendentes são marcados em suas histórias de vida pelo fracasso escolar, e eu acrescento que fruto das condições de vida desumanizadas impostas pela desigualdade sociocultural. Ela diz que a presença de jovens e adultos, é um cenário fértil para situações de ensino e aprendizado artístico, justamente porque eles são marcados pela “diversidade de gerações, de experiências de vida, de valores, de tradições culturais, de maneiras de falar e de visões de mundo.” que podem ser geradoras de situações transformadora do ato de ver/olhar.

Com isso, educar artisticamente para a transformação do olhar de um adulto no coletivo criativo tem relação direta com as possibilidades de libertação, emancipação e transformação das situações impostas pelos mecanismos de poder e saber vigente – que impede e oprime o olhar, para depois emancipar e consequente transformar a existência dos sujeitos aprendentes – em seus estados de ser, estar, conviver e coexistir existencialmente com os seus pares.

Estes impedimentos e opressões foram percebidos por Paulo Freire, especificamente em seu livro ‘Educação como Prática da Liberdade’ (FREIRE, 1967, 2008) e ‘Pedagogia do Oprimido’ (FREIRE, 2014). A partir destas duas importantes referências, ratifica-se que é visível em nossa sociedade, a presença de sujeitos oprimidos, que são silenciados, coisificados, desumanizados e impedidos de se transformarem em sujeitos da sua própria história de vida.

Para transformar o olhar e a visão em relação à realidade vivida, os sujeitos aprendentes quando passaram a conhecer e a compreender a complexidade, os atravessamentos e cruzos que envolvem a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) pelo

intermédio das suas histórias de vida no contexto existencial (pessoal, sociocultural local/global e ambiental) nos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados – começaram a atentar-se para o que Chimamanda Adichie (2019) chama à atenção para perigo da história única⁴⁷, ou seja, precisamos entender sobre o perigo de sermos educados para observar e contar as histórias das pessoas e povos a partir de um único ponto de vista e/ou visão de mundo.

Esta ideia de perceber as diversas histórias de vida corroboram com a ideia que nós já havíamos desenvolvido com as visões múltiplas, olhares multifacetados e/ou poliperspectivados (GÓES, 2016, 2019, 2020) para compreender a complexidade e a diversidade da realidade e dos acontecimentos. E neste mesmo contexto, de antemão, trazemos a reflexão de que também não é possível aprender a ver a realidade objetiva/subjetiva e os acontecimentos, a partir de uma visão única, mediante a pluralidade de bens artísticos e socioculturais existentes em um país de grandes proporções como o Brasil, e nem tampouco continuarmos a ter o olhar controlado e manipulado pelas perspectivas dos mecanismos de poder e saber capital e liberal, principalmente, o eurocêntrico e o estadunidense.

Com isso, torna-se evidente a necessidade de buscarmos práticas arte/educativas (artes visuais) decoloniais, através dos estudos com a potência das imagens, dentro e fora dos centros educativos para que os sujeitos aprendentes aprendam a acolher a nossa diversidade sociocultural e histórica. Esta ideia pode ser ratificada pelo crítico de arte inglês Lucie-Smith (2005), quando ele diz que a nova história da arte abarca conhecimentos diversificados, tornando-se atualmente uma proposta arte/educativa pluralista. Mas, que por questões ideológicas, observa-se que algumas orientações arte/educativas (artes visuais) são mais valorizadas pela sociedade do que outras, principalmente as monolíticas, resultando em limitação e doutrinação da visão de mundo dos sujeitos aprendentes. Por isso, nos chamou à atenção o perigo de uma história única (ADICHIE, 2019) e a necessidade de percebermos as histórias que nos atravessam nas nossas multidimensões.

Esta reflexão apontada pela escritora e, também, relatada por boa parte dos sujeitos aprendentes nos coletivos criativos, evidenciada e questionada nesta fala: “Prof. Jai porque até hoje as escolas e as mídias negam, apagam ou marginalizam a imagem dos negros, indígenas, pobres, mulheres, pessoas com deficiências, LGBTQIAPN+ em suas publicações?; Outro estudante complementando este questionamento da colega: “Será que os preconceitos, o racismo e as discriminações não nascem destas imagens que nos apresentam de maneira

⁴⁷ Estas ideias proferidas pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie foram apresentadas na conferência anual da Ted Global ocorrida em Oxford, no Reino Unido, em julho de 2009, onde ela chama a nossa atenção para o que ela denominou de “O Perigo de uma História Única.”.

marginalizada e criminalizada?

Enquanto arte/educador (artes visuais), compreendemos com estas vivências na fase 2, com o ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – que nós precisamos proporcionar experiências artísticas, estéticas e poéticas que orientem os processos de de(s)colonização dos olhares dos sujeitos aprendentes – em um contexto sociocultural diverso e plural como o brasileiro, não mais podemos apresentar a história da arte contada somente com o viés do olhar eurocêntrico (colonizador português) e agora, com o olhar do imperialismo estadunidense (euacentrismo).

Ofertar outras possibilidades de visões da diversidade étnica/racial, sexo, sexualidade, gênero e de classe (dentre outras categorias), buscando conceitos que deem conta de buscarmos a nossas outras culturas matriciais (indígenas, africanas e afro-brasileiras diaspóricas) que foram invisibilizadas para além das hegemônicas, nos leva a buscar os conhecimentos pautados nos estudos propostos como perspectivismo ameríndio (CASTRO, 2004) e com a afroperspectividade segundo (NOGUERA, 2011) e a filosofia da ancestralidade africana e afro-brasileiras (OLIVEIRA, 2017).

Em comunidades étnicas/racializadas como a nossa, todo(a) arte/educador(a) (artes visuais) que deseja incluir a diversidade de olhares sobre a realidade e os acontecimentos da arte e da vida, necessita de certo modo aprofundar conhecimentos em que a sua práxis arte/educativa, busque a diversidade sociocultural intermediada por histórias da arte fundamentada em uma perspectiva contemporânea com base na arte/educação pós-colonialista (BARBOSA, 1998), baseando-se nas leis oficiais: Lei 10.639/03 sobre a cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 1996, 2003) e Lei 11.645/08 sobre a cultura indígena (BRASIL, 1996/2008), tanto na perspectiva curricular como arte/pedagógica.

Neste contexto foi necessário observar o texto, o pretexto e os contextos imagéticos entre os atravessamentos das histórias da arte, tangenciando os conhecimentos pautados nas culturas indígenas e afro-brasileiras nas histórias de vida dos sujeitos aprendentes – para que assim eles pudessem ampliar a percepção da diversidade da realidade e dos acontecimentos presentes na inter/intra-relações nos níveis pessoal, sociocultural local e global e ambiental, não somente em uma perspectiva de identitarismo, mas de conscientização étnico-racial, sociocultural, política, econômica e histórica.

Portanto, não há como não compreender que a complexidade da formação das histórias e vida dos sujeitos aprendentes, que não sejam afetadas pelas visões de mundo, sendo que estes acontecimentos se desenvolvem de maneira concomitante. Com isso, compreende-se também que aumenta a necessidade de ampliar e diversificar os olhares nos coletivos criativos, a partir

das duas leis, para garantir processos de visibilidades as identidades e diferenças socioculturais que tiveram suas histórias apagadas, não contadas, mesmos sendo constituintes das histórias de vida destes sujeitos da pesquisa.

Conhecer as histórias de vida, em uma perspectiva de não falseamento, apagamento e manipulação das informações, conhecimentos e saberes ancestrais, garante a estes sujeitos a compreensão cultural que o conhecimento do conhecimento e do desconhecimento do conhecimento promovem no comportamento dos sujeitos aprendentes, a saída de processos excludentes que constituem a monovisão para processos outros de inclusão, provenientes das experiências com a polivisão, que temporalmente a médio e logo prazo desenvolverão processos da cosmovisão de mundo.

Saber das narrativas de si, com certeza leva os sujeitos aprendentes ao processo que Paulo Freire (2014) chama de dissertação de si na busca por “mais ser”. Com isso, aprender a construir conhecimentos de si, dos outros e do mundo local, global e ambiental desenvolve-se concomitantemente processos de humanidade e humanização, através das ideias de que todo sujeito aprendente é modificável (FEUERSTEIN, 2014). Esta ideia de modificabilidade do nosso ser individual/coletivo, nos permitiu o desenvolvimento dos processos de conscientização (FREIRE, 2016) do que (in)visibiliza em nosso contexto, impulsionando-nos para a luta e para a necessidade de libertação dos mecanismos de poder e saber impostos pelo sistema que por consequência, sempre tenta nos impedir e proibir de ser, estar, conviver e coexistir (humanizadamente) no mundo. Esta percepção mais ampla da realidade e a necessidade de luta, nos fez buscar e criar estratégias de libertação e emancipação até a atingirmos o comportamento cocriativo, para nos tornamos transformadores da realidade de si, dos outros e do ambiente.

FASE 3 – Análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes desejam estudar, resolver e transformar através da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

Esta fase gerou processos analíticos críticos para a percepção das experiências no ato de aprender a ver a potência das imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto processos de problematização e mediação através da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento artístico, poético e estético (imagético) sobre a realidade de si, a realidade dos outros nos contextos local e global e a realidade ambiental.

O processo do ato de aprender a ver a potência da imagem no processo de criação, construção, difusão e cultura do conhecimento (imagético), nesta fase 3, perpassa os círculos de arte e cultura. Nestes espaços desenvolvem-se a partir do processo de mediação das

informações, conhecimentos e saberes que exigiram dos participantes da pesquisa, a interação, participação, socialização e compartilhamento de informações, conhecimentos e saberes para garantir, justamente a libertação das opressões dos regimes imagéticos.

Freire (2014) ratifica a relevância da mediação nos grupos educativos, justamente para romper com esquemas verticais, característicos da educação bancária, dizendo que educação é um diálogo mútuo, onde todos crescem juntos, sem a validade dos argumentos de autoritarismos. Por isso que para Freire (2014, p. 96), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”. Sendo assim, neste processo de criação coletiva sob a égide dos olhares poliperspectivados, os sujeitos aprendentes ao serem mediatizados, coletivamente pelos objetos cognoscentes (a potência das imagens em sua pensatividade) e pelos polidiálogos horizontalizados buscaram a libertação e a superação das contradições impostas pelo sistema.

Para Freire (1967, 2014) ensinar e aprender não é somente transferir conhecimentos, tem relação com a criação das possibilidades de mediação, que nesta pesquisa acontece por meio da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético). Ainda para Freire (2014), estas aprendizagens com adultos alfabetizados acontecem a partir de convites para saírem da apatia e do conformismo de sujeitos “impedidos de ser” que segundo os sujeitos desta pesquisa eles nomearam de cegos (embotados) e invisibilizados assim, para uma condição de fazedor e/ou (co)criador de cultura na ação e na reflexão transformadora sobre os problemas que os afligem nos níveis pessoal, sociocultural e ambiental.

Para Freire (2014), a mediação ocorre através da dialogicidade da educação libertadora, ou seja, é através do diálogo (amoroso) como prática de liberdade que os sujeitos oprimidos desenvolvem a leitura de mundo, a compreensão crítica da realidade e a conscientização. Neste processo de mediação, como educadores e educandos aprendem e crescem juntos (por isso a importância da aprendizagem coletiva). Sendo assim, neste contexto freiriano, a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento ocorrem quando objetos cognoscíveis são apresentados entre educadores e educandos de maneira mediada pela interação, assim como pelo diálogo na busca por uma reflexão e por uma ação crítica de ambos os envolvidos no processo mediado.

Parafraseando Freire (2014) quando os sujeitos aprendentes vivenciam a prática arte/educativa (artes visuais) do ensinar-aprender de maneira mediada – têm a chance de resolver os problemas pessoais, socioculturais e ambientais, problematizando-os, participando de uma experiência reflexiva, crítica e política. E na vivência arte/educativa (artes visuais) integramos também a experiência (est)ética e (po)ética – em que a beleza da experiência vivida

deve ser a tônica da aprendizagem significativa e significativa para os envolvidos na experiência.

Neste contexto, dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – a mediação dos conhecimentos e do desconhecimento dos conhecimentos (MORN, 2014) implica em uma ação participativa e compartilhada das informações, conhecimentos e saberes. É através do entrecruzamento entre os múltiplos olhares sobre a história de vida do si, dos outros no espaço sociocultural e histórico e ambiental que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são criadas e estabelecidas, a partir destas participações, trocas e compartilhamentos, ampliando a cognição imaginativa (PIMENTEL, 2013, 2016).

Já para Vygotsky (1989), a mediação é a apropriação de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente, dentre estes elementos mediadores, temos os instrumentos e os signos - representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá, sobretudo pelas interações, que levam ao aprendizado. A partir das ideias deste autor, compreende-se que a apropriação do conhecimento é uma atividade conjunta, em que as relações com a interação, colaboração e de convivência e partilha ocorrem por intermédio da mediação, até que diversas estruturas psíquicas sejam internalizadas nos processos de aprendizagem.

Um de seus principais conceitos apresentados por Vygotsky (1989) é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que destaca o papel do outro, em especial o do educador. A ZDP, segundo seu criador, é a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e o que ela ainda tem o potencial de aprender. Esse potencial é demonstrado pela capacidade de desenvolver as suas potencialidades, lidas aqui como funções psíquicas superiores com a ajuda de um adulto.

E para Feuerstein (2014), todo ser humano (toda inteligência) é modificável e é através da mediação que as transformações acontecem. Para este autor é por intermédio da experiência de aprendizagem mediada (EAM)⁴⁸ que os sujeitos alcançam através da interação com a experiência direta com o mundo, mas com a mediação de alguém mais experiente (aprendizagem indireta) o desenvolvimento cognitivo. Para este autor, a EAM contribui para a diversidade dos aprendizados humanos entre mediadores e mediados, dependendo da qualidade das interações e da qualidade de bagagem cultural que ambos possuem ampliando a forma de desenvolver conhecimentos e saberes, além de facilitar a reflexão sobre os fenômenos e formas de conexão entre eles.

⁴⁸ **Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)** ocorre quando uma pessoa (mediador) que possui conhecimento, experiência e intenções medeia o mundo, o torna mais fácil de entender, e dá significado a ele pela adição de estímulos direto. Isto terá muitas formas, mas pode ser generalizado para descrever (em algum nível outro) aspectos da experiência humana que acumulou ao longo dos anos, e não apenas na experiência imediata do momento (FEUERSTEIN, 2014 p. 59).

Em arte, estes processos mediadores são denominados de mediação cultural (MARTINS; PICOSQUE, 2012) que pode ser definido, a partir da criação de procedimentos epistemológicos arte/educativos que visam a aproximação entre artista, a obra e o observador. Os sujeitos aprendentes nestes contextos coletivos participativos, para além da apreciação estética e poética desenvolvem um encontro através das leituras sobre aquilo que está sendo visto, observado, lido, compreendido, interpretado, contextualizado e refletido das imagens.

O entendimento de mediação cultural (MARTINS; PICOSQUE, 2012) é compreendido nesta pesquisa como o encontro de um olhar sensível, pensante e de um corpo receptivo com a obra, dentro ou fora dos espaços cultural, através de interação e um (poli)diálogo movente e uma atitude investigava para construir uma compreensão significativa do mundo. Todo sujeito aprendente carrega uma bagagem cultural de referências pessoais e socioculturais e históricas, que garante a multiplicidade de pontos de vista nas experiências criativas, artísticas, estéticas, poéticas e relações complexas na forma como cada um aprecia, lê, compreende e interpreta (individual e/ou coletivamente) as obras de arte (imagens). Para Martins (2012), a mediação:

Sob este aspecto, se enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos apresentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações. A socialização destes pontos de vista são, portanto, imprescindíveis para a ampliação a compreensão da arte, ultrapassando o perigo de colocar na voz do mediador (monitor, professor ou teórico) a interpretação que poderia ser colocada como única e correta. (MARTINS, 2012, p.17).

Para esta mediação cultural arte/educativa (artes visuais) que democratiza as possibilidades do olhar sensível e pensante e socializa a diversidade de pontos de vista e de visões de mundo (bagagens pessoais, socioculturais e históricas) nas problematizações das imagens, Barbosa (2009, 2010, 2015) apresenta a abordagem triangular (fazer/ler e contextualizar a obra de arte), como possibilidade dos sujeitos aprendentes e arte/educadores (artes visuais) criarem estratégias de leitura de mundo (FREIRE, 2014) sobre o texto, pretexto e o contexto das imagens.

Esta abordagem demanda uma proposta mais inclusiva e acessível à diversidade, portanto acolhemos a proposta de Barbosa (1998), a qual sugere a abordagem triangular com foco na abordagem de arte/educação pós-colonialista, por considerar que o nosso imaginário e imaginação, ainda é povoado por uma visão de mundo colonizada. A ideia desta experiência decolonial, está justamente na necessidade de buscar uma problematização para que os olhares se descolonizem e consigam desenvolver uma visão crítica, libertadora, emancipada e transformadora, em relação às influências imagéticas homogeneizantes impostas até hoje, pelos sistemas de poder/saber burguês e capital, que nos impõe olhares e imaginários opressores,

dominadores, exploradores e controladores dos nossos modos de ser, estar, conviver e coexistir no mundo, de maneira livre, autônoma e criativa.

Nesta fase 3, os sujeitos aprendentes foram sensibilizados e convidados a tematizar, investigar, problematizar e refletir sobre a realidade de si, dos outros nos contextos local, global e ambiental, ampliando a compreensão destas realidades presencial e virtual e o nível de desenvolvimento dos processos de conscientização (FREIRE, 2010, 2014, 2016). No ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, os processos criativos individuais ou coletivos precisaram ser problematizados para garantir a conscientização de um olhar sensível e o corporal receptivo para a potência da imagem e da pensatividade ou da imagem pensante (RANCIÈRE, 2012).

Como vivemos sobre a injunção dos regimes imagéticos (BREA, 2007, 2010) que nos impõe processos de alienação e embotamento visual/cultural e conseqüentemente condições de (in)visibilidade – aprender a ver e a pensar a potência das imagens é um caminho necessário para a comunidade escolar. Saber lidar com a consciência reflexiva, política e crítica em relação à diversidade de visões de mundo e pontos de vistas nos chama à atenção para problematizar e contextualizar os movimentos que interligam os modos dinâmicos do ato de ver-se, ver os outros e ver o mundo local/global e ambiental, a partir do exercício da alteridade, inclusão, equidade e empatia.

As ações arte/educativas (artes visuais) problematizadoras e participativas permitem este exercício circular e espiralar de criar do aprender a ver – vendo(se) a complexidade da realidade em suas multidimensões existenciais mais horizontalizados. Este movimento do exercício de interioridade e exterioridade da nossa potencialidade (auto) e (co)criativa são essenciais para percebermos o que nos (in)visibiliza em nosso cotidiano presencial e/ou virtual. Para Freire (2014, p. 95) é através da educação problematizadora que se rompe com esquemas verticais opressores (invisibilizadores), característicos da educação bancária e realiza como prática de liberdade, a superação das contradições entre educadores e educandos (todos se educam horizontalmente).

Nas sociedades contemporâneas, que aqui compreendo como sociedade (co)criativa, os autores Albert e Haroche (2013) nos chama a atenção para o (in)visível em relação às tiranias da visibilidade, em que estamos todos sujeitos, principalmente na mídia televisiva, redes sociais e na própria *internet*. As tecnologias imagéticas nos impõem, neste contexto, a necessidade de sermos visíveis para existir, a fim de captar a atenção para a exibição das nossas intimidades. Com isso, esta sociedade que preza pela primazia da imagem e supremacia da exibição, da aparência; o visível passa a ser o significativo e relevante para a existencialidade dos sujeitos

aprendentes e o invisível denota o insignificante, o inútil e o inexistente.

Neste contexto, podemos compreender que os sujeitos aprendentes desta pesquisa sofrem duplamente com os regimes das imagens e as tiranas da visibilidade nos contextos presenciais e virtuais, pois sofrem com a super visibilidade e com a invisibilidade, promovidas pelos mecanismos de poder e saber governamental e capital/liberal. Estes acontecimentos são percebidos e desdobrados, a partir do que Albert e Haroche (2013, p. 14) compreendem como consequências temporal, o travamento das possibilidades de ser críticos, confinando-os aos desenvolvimentos de mecanismos de superfície, induzindo ao achatamento da experiência, a uma espacialização do imaginário e do modo de existência, a um empobrecimento do espaço interior em cada um de nós.

Todo processo arte/educativo (artes visuais) problematizador orienta os sujeitos aprendentes a diferenciarem as formas de enxergar, olhar, ver, e visualizar a realidade, atentando para os processos que viabilizam o desenvolvimento temporal dos mecanismos que nos (in)visibiliza, a partir da ampliação do potencial da observação, memória e imaginação no ato de refletir e agir criticamente, em relação à potência das imagens sobre os nossos movimentos de interioridade e exterioridade, em relação a si, os outros e o mundo.

Educar participativamente para a problematização segundo Freire (2008, 2010, 2014) “se faz com o esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.” Com isso, a ação problematizadora compromete-se com a conscientização, a libertação das opressões vividas pelos sujeitos aprendentes e consequentemente com a desmistificação das contradições cotidianas.

Para os sujeitos aprendentes, neste contexto do ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – ao vivenciar processos de problematização, pautados na crítica ao embotamento do conhecimento e na invisibilidade, foi uma oportunidade de compreender como o sistema de poder e saber vigente impede os sujeitos aprendentes de “ser mais” (FREIRE, 2014), ou seja, tentam proibir a vivência conscientizada da formação do ser, estar, conviver e coexistir no mundo de maneira libertadora, emancipadora, humanizadora e transformadora.

Os sujeitos aprendentes neste contexto tiveram a chance de refletir, criticar, questionar e agir imagetivamente, de maneira consciente, saindo do que Paulo Freire chama de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2010, 2014, 2016). Nesta pesquisa, aqui se amplia no que compreendemos como necessidade de desenvolvimento de uma consciência (auto) e (co)criativa, que vive na busca de compreensão e transformação destes mecanismos de poder e saber que doméstica, aliena e oprime as suas visões de mundo, em

contraposição às experiências arte/educativas (artes visuais) que favoreçam a vivência de ações que libertam, conscientizam, emancipam e transformam os sujeitos aprendentes e a sua realidade circundante.

FASE 4 – Programação e aplicação de um plano de ação participativa que contribua para a solução dos problemas encontrados através da Pesquisa Participante (Investigação Participativa)

A partir da análise do ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, torna-se relevante ressaltar que diferente da fase 3 que aconteceu pelo processo de mediação – nesta fase 4 de (auto) (co)criação, agora, além de ter acontecido de maneira interativa e participativa, também aconteceu em uma perspectiva mais cooperativa e colaborativa.

As experiências vividas foram pensadas inicialmente, a partir da organização coletiva, justamente por conta da supervalorização da criação individual nas atividades arte/educativas (artes visuais), em detrimento destas. O foco na ideia da coletividade aconteceu, porque observamos, anteriormente, que a dificuldade de aprendizagem estava relacionada diretamente com a competição, isolamento e dificuldade de convivência e de aceitação da diversidade.

A ideia de valorização dos grupos/coletivos passou a ser um caminho e possibilidade criadora e transformadora para os sujeitos aprendentes da EJA. Neste aspecto, Yus (2002) nos diz que existem múltiplas relações entre a sociedade- estudante, portanto como não são seres isolados de um contexto sociocultural, devemos investir nas comunidades de aprendizado, ou seja, nas aprendizagens em grupo que tenham como base as experiências cooperativas. Já Torre (2008, p. 72), aponta o grupo, como potencializador da criatividade, sendo assim, para o autor, “a convivência de várias pessoas, com diferentes cargas de experiências, com finalidades formativas ou produtivas em comum, vem sendo considerada como fonte de energia criadora.”

Nesta mesma perspectiva de criação em grupo/coletiva, como (co)criar tornou-se um grande desafio (bastante problematizador) porque tirava os sujeitos aprendentes da EJA, o tempo todo da zona de conforto, Torre (2012, p. 12-13) ainda afirma, que as adversidades e as crises são oportunidades de se encarar as situações difíceis da vida com atitudes transformadoras e de responder criativamente a cada momento, formando um novo jeito de ser, com a tomada de consciência sobre as mudanças interiores (exteriores também).

As adversidades, conflitos e dificuldades consigo, com os outros e com o ambiente, agora vistos como oportunidade (co)criativa e transformadora – passou a ser percebida e compreendida pelos sujeitos aprendentes na experiência do círculo de arte e cultura como possibilidades de mudanças da realidade vigente. Neste contexto, como os sujeitos eram vistos

como potências criativas, ainda para Torre (2012, p.12) as “pessoas criativas são mais propensas a enfrentar e desafiar a adversidade e a crise do que aquelas que foram educadas na reprodução de padrões.” Nossos sujeitos aprendentes conscientizaram-se neste processo sobre a importância de utilizar seus recursos cognitivos e emocionais para resolução criativa destas adversidades, conflitos e crises, coadunado com as experiências na busca por uma cultura da paz (JARES, 2007) e (GUIMARÃES, 2005), na qual Freire (1986, p.46) nos diz que “a paz se cria e se constrói com a superação de realidades sociais perversas. A paz se cria e se constrói com a edificação da justiça social.”

Com isso, Freire (2014, p.71-76) ao pensar em uma ação cultural para a libertação das opressões do sistema sobre os oprimidos, afirma sobre a necessidade de nos coletivos se desenvolver a conscientização com os sujeitos cognoscentes em relação aos objetos cognoscíveis, a partir da ideia de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” A compreensão da necessidade de uma libertação conjunta e não de liberdade feita de uns para os outros, mas sim de engajamento consciente na luta colaborativa pela “liberdade de criar, construir, para admirar-se e aventurar-se.”.

A ação participativa em uma perspectiva libertadora, emancipadora e transformadora que é também cooperativa e principalmente colaborativa, neste contexto telemático, em que todos estamos vivenciando a revolução da internet (PIMENTEL E FUCKS, 2011), pode ser compreendida como um sistema complexo, porque demanda intensa interação, participação e colaboração dos envolvidos nos processos criativos individuais e coletivos. Este conceito de sistema colaborativo é defendido por Pimentel e Fucks (2011) como um sistema computacional organizado para desenvolver atividades em grupo em um ciberespaço específico.

Nesta pesquisa os coletivos criativos, enquanto sistema colaborativo foi pensado em sua organização para funcionar tanto no espaço presencial, quanto no virtual. Com isso, os sujeitos da pesquisa (eu coletivo) passam a ser visto segundo os autores, como humano digital (*homo digitus*) que buscam a organização (criação coletiva) através da interação social e da convivência humana para interagir, colaborar e compartilhar ações sem hierarquia rígida, com flexibilidade de horário e lugar, que favoreça a criação, a espontaneidade e a informalidade.

Com isso, as experiências interativas, e especialmente participativas e colaborativas, vivenciadas pelos sujeitos aprendentes no ato de aprender a ver a potência das imagens nos processos de criação coletiva, sob a égide dos olhares poliperspectivados corroboram com a ideia de formação de uma sociedade criativa ou hipercriativa (DE MASI, 2005) com o propósito de desenvolvimento da inteligência coletiva (LÉVY, 2011) destes indivíduos coletivos (JEANTET, 1986).

Aprender a pensar juntos (imagetivamente) a realidade de si, dos outros e dos contextos local/global e ambiental, buscando (re)soluções criativas para os problemas, adversidades e crises pelo intermédio das ações coletivas é o ponto focal desta fase 4. Sendo assim, Freire (2014, p. 104) adverte que sem uma problematização mais ampla do contexto “a análise da realidade, não pode fugir à uma discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa.”. A problematização como oportunidade de (re)criação e transformação da realidade passaram a ser o principal traço definidor desta experiência coletiva, pois não se limitou a abordagens reducionistas de quaisquer ordens. Pensar a potência da imagem nos aspectos pessoal, sociocultural (local e global) e ambiental, foi relevante para ao proporcionar a discussão reflexiva, crítica e política para que os sujeitos aprendentes desenvolvam processos de conscientização ampliada dos atravessamentos e complexidade da realidade vigente.

Nesta perspectiva, na busca por uma aprendizagem criativa que seja libertadora, Freire, (2014, p. 101) nos chama a atenção de que precisamos ter cuidado com a educação bancária e opressora, pois quando a educação serve a dominação, “inibe a criatividade, ainda que não podendo matar as intencionalidades da consciência como um desprender-se ao mundo, a “doméstica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se”. Ainda para Freire (2014), a educação que se serve da libertação, “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.”.

O ato de aprender a ver a potência da imagem nos processos de criação coletiva, sob a égide dos olhares poliperspectivados, justamente por ter a característica de conscientização da necessidade de luta e de resistência criadora contra o sistema opressor – colabora com a vivência de experiências de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2014) que validam a transformação pessoal, sociocultural e ambiental. Destarte, os processos arte/educativos (artes visuais), os sujeitos aprendentes não podem abdicar das reflexões políticas, criadoras e críticas, desenvolvidas de maneira individual e/ou coletiva para organizar o enfrentamento dos desafios impostos pelo sistema de poder e saber, que ainda insistem em cegar (embotar) proibir, oprimir e invisibilizar o potencial criativo dos indivíduos e dos coletivos através da despotencialização das imagens.

Para realizar processos criativos participativos e potentes que visibilizem a existência e valorize e respeite a diversidade humana, coube aos sujeitos aprendentes, repensar esta sociedade que nega, intencionalmente, a força da inteligência coletiva e da coletividade, em detrimento das criações individualizadas, egocentradas e competitivas, por sinal, característica típica da sociedade capitalista, que é reproduzida de forma (in)consciente nos centros de estudos

da sociedade contemporânea.

Com isso, nos coube criar estratégias reflexivas para pensarmos na necessidade de reforma da organização do sistema educacional, compreendida por Freire (2010) como “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Sendo que este compromisso se tornou uma corresponsabilidade de todos, já que a ideia de coletivos criativos, partes da ideia de inteligência coletiva Lévy (2011), que pensa a responsabilidade de todos(as) pela criação, construção e difusão coletiva da cultura dos conhecimentos (neste caso, imagéticos).

Esta ideia se complementariza a de Morin (2010, 2011), quando ele diz que é necessário reformar o pensamento para reformar a educação e reformar a educação para reformar o pensamento, ou seja, necessitamos pensar em uma educação que se responsabilize pela ética humana, para que vença a fragmentação, divórcio, redução, disjunção, contradição, hiperespecialização e simplificação do conhecimento, que conseqüentemente anula o complexo da realidade, em suas interações, incertezas, conexões, interligações, reorganizações.

Muito mais que reformar, é preciso pensar e compreender as potencialidades dos processos de transformação criadora das ações culturais, a fim de pensar a potência das imagens de maneira problematizadora, reflexiva, crítica, política. Esta perspectiva, fez com que os sujeitos aprendentes percebessem a potencialidade das imagens nas experiências de criação coletiva, sob a égide dos olhares poliperspectivados e compreendessem estas vivências como um sistema complexo interativo, participativo e colaborativo, justamente porque quanto mais diversidade de visões de mundo, (poli) pontos de vistas na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento, mais potente se torna o sujeito coletivo, em suas produções imagéticas e nas intervenções socioculturais.

Criar de maneira interativa, participativa e colaborativa neste contexto passou a ser compreendido como experiências de (auto) e (co)criação, onde todos em conjunto têm a oportunidade de pensar em ações criativas compartilhadas, para buscar a transformação da realidade de si, dos outros e do mundo local/global e ambiental, respeitando e se (co)responsabilizando-se uns com os outros e com a vida como um todo, em todas as suas multidimensões, cruzos, atravessamentos e multirreferências existenciais.

Essa experiência comunitária, de participação, colaboração e de compartilhamento pode ser compreendida também em uma perspectiva decolonial, como uma espécie de aldeamento ou aquilombamento⁴⁹, segundo alguns sujeitos coletivos da pesquisa que tinham experiência com

⁴⁹ **Aquilombamento:** Aquilombar refere-se ao conceito de Quilombismo (NASCIMENTO, 2020) que segundo o autor pode ser compreendido como “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.” Aquilombar-se é compreender

os movimentos sociais (movimento negro, especificamente). Aquilombar-se, neste contexto, significa reunir-se e aprender a viver em grupo, refletindo sobre a realidade e buscando uma ação cultural e política, enquanto tecnologia de organização e intervenção social.

A partir da criação coletiva (ativista) no contexto da complexidade, esta ideia de sociedade (auto) e (co)criativa que vai se (trans)formando, cotidianamente precisa ser compreendida como uma necessidade básica para a educação do século XXI, no contexto telemático. Como esta nova sociedade coletiva é digital/virtual, justamente por facilitar à intensa e constante interação entre os humanos digitais, os processos de criação coletiva vivenciados pelos sujeitos nesta fase, permitiu a integração das suas multidimensões, a partir do momento que estes interagiram, participaram, compartilharam, cooperaram e colaboraram com ações criativas com vistas para a transformação da realidade de si, outros e do meio ambiente.

3.3.2. Análises e Discussões dos Discursos do Sujeito Coletivo na Pesquisa Participativa (Investigação Participante)

Agora, nós ampliaremos a avaliação analítica das experiências da pesquisa participante (investigação participativa) pelo intermédio dos DSC (Discurso do Sujeito Coletivo), enquanto representação social do pensamento coletivo dos indivíduos e grupos que vivenciaram as experiências no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Nós chegamos aos seguintes resultados tanto qualitativos, quanto e quantitativos, portanto, abaixo seguem as informações das duas experiências com o DSC que foram aplicadas nesta investigação:

Discurso do Sujeito Coletivo 1

Pesquisa: Saber a opinião dos sujeitos aprendentes sobre as experiências vividas com o que os coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Pergunta 1: O que você aprendeu de importante para a sua vida, com a pesquisa participativa por intermédio das experiências com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados?

Categoria de Palavras: Aprender a ver, múltiplos olhares, imagens e coletividade.

Expressões-Chave (respostas dos sujeitos): Para esta questão, a síntese das ideias centrais foi a seguinte, juntamente com a proporção das respostas obtidas:

Quadro 9 - DSC 1

SUJEITOS	SÍNTESE DAS IDEIAS CENTRAIS	ESTATÍSTICAS
A	Eu aprendi a pegar a visão das imagens e a participar ativamente da vida, através dos olhares poliperspectivados nos coletivos criativos.	25%
B	Eu aprendi a questionar as imagens em nosso cotidiano e não deixar ser manipulado por elas.	15%
C	Eu aprendi a participar ativamente das decisões da realidade.	10%
D	Eu aprendi a conhecer e transformar a realidade de si, outros e mundo e tudo tem um tempo de mudança.	10%
E	Eu aprendi a perceber a realidade por múltiplos olhares.	10%
F	Eu aprendi a valorizar a coletividade, pois antes só pensava no individualismo.	10%
G	Eu aprendi a ser crítico, reflexivo, político e criativo.	5%
H	Eu compreendi que para viver de maneira simples, nós precisamos compreender a complexidade da realidade.	5%
I	Eu aprendi a lutar pelos direitos de desenvolvimento da nossa humanidade.	5%
J	Eu aprendi a respeitar as diferenças e acabar com o racismo, preconceito etc.	5%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

A partir deste quadro 9, observamos que dos 100% das respostas que sintetizam as ideias centrais do DSC, 25% destas que correspondem a opinião ou o pensamento coletivo na sua dupla condição quantitativa e qualitativa. Abaixo, segue a ideia mais compartilhada entre os sujeitos aprendentes pesquisados em relação à questão apresentada, a partir dos diversos resultados destes discursos (eu coletivo):

Discurso do Sujeito Coletivo: “Eu aprendi a pegar a visão das imagens e a participar ativamente da vida, através dos olhares poliperspectivados nos coletivos criativos.”

- “Eu aprendi a pegar a visão das imagens, que é o mesmo que aprender a ver as imagens e a participar da vida utilizando os múltiplos olhares, individualmente e coletivamente.”
- “Eu aprendi a ver a vida de forma ampliada e poliperspectivada e a participar de maneira ativa, crítica e reflexiva aqui na comunidade. Aqui, aprender a ver por múltiplos olhares nós chamamos de pegar a visão das imagens e da vida.”
- “Eu aprendi a pegar a visão coletivamente e a participar ativamente da vida aqui na comunidade. Aí na sociedade, vocês chamam o aprender a ver através dos olhares poliperspectivados nos coletivos criativos.”
- “Eu aprendi a pegar a visão na comunidade individualmente, mas gosto da ideia do aprender a ver com olhares poliperspectivados (aff. professor Jai, trava-línguas) no coletivo criativo.”
- “Professor Jai, eu aprendi a pegar visão no coletivo criativo e a participar da vida ativamente.

Essa onda de olhares poliperspectivados mudou a minha vida, é barril dobrado.”

Discurso do Sujeito Coletivo 2

Pesquisa: Saber a opinião dos sujeitos aprendentes sobre as experiências vividas com o que os coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Pergunta 2: Quais transformações você observou em seus comportamentos e visões de mundo, após as das experiências com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados?

Categoria de Palavras: Transformação, Olhares Poliperspectivados e Coletividade

Expressões-Chave (respostas dos sujeitos): Para esta questão, a síntese das ideias centrais foi a seguinte, juntamente com a proporção das respostas obtidas:

Quadro 10 - DSC 2

SUJEITOS	SÍNTESE DAS IDEIAS CENTRAIS	ESTATÍSTICAS
A	Eu transformei a forma de lidar com os problemas, pegando a visão através dos olhares poliperspectivados.	15%
B	Na coletividade, eu passei a compreender que a relação comigo, o outro e o meio ambiente são oportunidades de aprendizado na luta por transformação.	15%
C	Eu mudei a forma de agir: sou mais crítico, politizado, interativo e participativo, criativo, consciente e colaborativo.	10%
D	Eu mudei a minha percepção da coletividade, todos dependem de todos e todos podem se ajudar na busca por uma vida melhor.	10%
E	Eu saí de um estado de cegueira e alienação para de empoderamento visual.	10%
F	Eu mudei a forma de lidar com as diferenças, tentando respeitar a diversidade.	10%
G	Eu aprendi a flexibilização do meu comportamento que era engessado. Eu mudei a forma de perceber e compreender o tempo de aprendizagem e de transformação de cada um de nós.	10%
H	Eu estou aprendendo a mudar o comportamento racista, LGBTQIAfóbico, machista, capacitistas, gordofóbicos etc.	10%
I	Eu passei a compreender a luta pelos meus direitos, da minha comunidade e do meio ambiente.	5%
J	Eu melhorei a minha observação, memória e imaginação.	5%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

A partir deste quadro 10, observamos que dos 100% das respostas que sintetizam as ideias centrais do DSC, tivemos um empate de 15% destas que correspondem a opinião ou o pensamento coletivo na sua dupla condição quantitativa e qualitativa. Abaixo, segue a ideia mais compartilhada entre os sujeitos aprendentes pesquisados em relação à questão apresentada, a partir dos desdobramentos dos resultados destes discursos (antes individuais e agora coletivo):

Discurso do Sujeito Coletivo: “**Eu transformei a forma de lidar com os problemas, pegando a visão através dos olhares poliperspectivados. E na coletividade, eu passei a**

compreender que a relação comigo, o outro e o meio ambiente são oportunidades de aprendizado na luta por transformação”

- “Eu observei a transformação da minha visão de mundo, a partir do exercício de aprender a pegar a visão com os olhares poliperspectivados.”
- “Eu passei a problematizar para lutar e transformar a realidade com as múltiplas visões de mundo.”
- “Transformei a minha relação comigo, os outros e o meio ambiente no coletivo criativo, problematizando a forma de lidar com todos através dos olhares poliperspectivados.”
- “Na coletividade, eu tive a oportunidade de transformar a minha realidade e de lutar pela minha comunidade por conta dos olhares poliperspectivados.”
- “Eu transformei a relação comigo, os outros e com a realidade local, global e ambiental nos coletivos criativos, agora eu luto pelos meus direitos.”
- “Na coletividade com os múltiplos olhares, eu mudei a forma de lidar com todos: eu mesmo, os outros e o mundo na busca por transformação.”
- “Eu, os outros e a realidade de mundo transformam-se, quando compreendem a importância da luta e da força do coletivo.”
- “A importância de aprender a ver nos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados nos ajuda a transformar as relações comigo, os outros e o meio ambiente.”

Podemos começar a análise do primeiro DSC, apontando a fala do **“eu coletivo”** que diz assim: **“Eu aprendi a pegar a visão das imagens e a participar ativamente da vida, através dos olhares poliperspectivados nos coletivos criativos.”** Nota-se, portanto, que esta fala em nome do eu coletivo, expressa que nós (sujeitos aprendentes) compreendemos que as experiências propostas no ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados são de fato, ações socioculturais que os mobilizam os sujeitos aprendentes à necessidade de aprender a ‘pegar a visão’ da potência das imagens nas experiências arte/educativas (artes visuais).

De antemão, um dado observado que ratifica o aprendizado libertador, autônomo e transformador nesta experiência com o ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – foi a (re)contextualização da linguagem cotidiana dos sujeitos aprendentes – quando eles substituíram a expressão “aprender a ver” por “pegar a visão”. Com isso, nota-se que os sujeitos aprendentes alcançaram uma compreensão que demonstra que o pensamento (ideia) não se desloca da linguagem (fala), pois estas são incorporadas durante a formação da sua visão de mundo e da criação, construção e

difusão dos seus pontos de vista, influenciando (consequentemente) as suas histórias de vida.

Esta junção (poli)dialogica entre pensamento e linguagem nas experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendentes nos coletivos criativos justifica-se segundo Góes (2019, p. 51), porque “a complexidade da linguagem e do pensamento nesta perspectiva baseia-se numa dialogica/polilógica permanente entre simplificação/complexificação.”.

Ratificando essa não separação entre pensamento e linguagem (fala) na relação dos sujeitos com o mundo, Freire (2019) nos diz que “assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem à palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração.” Para Paulo Freire (2014), a palavra é criadora de cultura, portanto, é através dela que o ser humano se conscientiza e humaniza(se). Portanto, aprender a dizer a palavra leva os sujeitos aprendentes a abrirem espaços para a linguagem criadora, ajudando-os a (re)escreverem as suas histórias, conscientizando-se do seu “ser mais” para intervir criticamente sobre a realidade de si, os outros e do mundo local, global e ambiental.

Transpondo essa ideia para esta investigação, podemos compreender que assim, como as palavras são criadoras de cultura, a imagem também é provocadora de pensamentos e linguagens, pois a imagem é imagem-em-ação (entrecruza imagem, imaginação e imaginários) vivida no acontecimento e todos os seus desdobramentos. Na arte, expressamos (não)verbalmente o que pensamos e o ato de saber o que pensamos e falamos “juntos com”, facilita a compreensão crítica na forma com as imagens nos influenciam (in)visivelmente e os sistemas de poder e saber dos regimes imagéticos impõem modos de vida.

As experiências com os (poli)diálogos (imagéticos) foram consideradas desafiadoras e complexas, porque nós (sujeitos aprendentes) estávamos habituados somente com os processos de criação individual, muito comum nos ambientes dos centros de estudos, que reproduzem a ideologia e os comportamentos individualistas da sociedade capitalista. E por conta das vivências de aprendizagem com a criação, construção e difusão do conhecimento (imagético) de maneira equivocada, fragmentada, separada e que percebemos a retroalimentação da cegueira do conhecimento (embotamento visual e cultural).

Sendo assim, aprender a ver (pegar a visão), a partir do pensamento complexo segundo Morin (2015) é um grande desafio, porque nos ensina a estar consciente de qualquer decisão e escolha mediante as incertezas da vida. As incertezas, crises e adversidades no contexto dos coletivos criativos, mesmos sendo desafiadoras, tornam-se sempre uma mola propulsora de aprendizado e de criação para todos os sujeitos aprendentes nos ambientes dos centros de estudos e fora dele. Torre (2012, p. 17) ratifica essa proposição quando nos diz que:

A adversidade criadora representa um impulso regenerador que emerge em situações extremas da vida. O tom sutil está em gerar ideias, ações ou resultados avaliados publicamente como criativos, que têm seu ponto de partida ou alguma ligação com as situações de adversidade. A superação ou o desenvolvimento pessoal não bastam. É preciso criar contribuições em um grupo de pessoas ou uma comunidade avalie como inovadoras ou criativas. Se não há esta projeção social, estamos falando de resiliência Torre (2012, p. 17).

Neste contexto incerto, crítico e adverso e os polidiálogos imagéticos promovidos e exercitados pelos sujeitos aprendentes para aprender a poliperspectivar o olhar/visão (pegar a visão) podem ser compreendidos nestas experiências com os processos de criação, construção, difusão da cultura dos conhecimentos (imagético), a partir da junção e do entrecruzamento dos dados, informações, conhecimentos e saberes, vistos em uma perspectiva complexa, ecológica e ecosófica (pessoal, sociocultural e ambiental). Para Morin (2015, p. 37), neste contexto, “a nova sabedoria implica na compreensão de que toda vida pessoal é uma aventura inserida em uma aventura social, ela mesma está inserida na aventura da humanidade.”.

Ao desenvolver experiências de aprendizagem integrando o individual e o coletivo, através das vivências arte/educativas (artes visuais) que interliguem ecosoficamente a visão dos sujeitos aprendentes, articulando conhecimentos (imagéticos) para pensar a diversidade, desse modo facilitou no contexto do centro de estudos, o acolhimento das unidades e diversidades e o pensamento de que necessitamos exercitar olhares poliperspectivados (GÓES, 2019, 2020) e polilógicos (GALLEFFI, 2020) para desenvolvermos uma visão de mundo mais cuidadosa, ética, respeitosa, inclusiva, que acolham e compreendam a história de todos (indistintamente).

Aprender a viver a complexidade e as novas realidades, para os sujeitos aprendentes passou a ser um ato de síntese entre ações que incluem o entrecruzamento da visão de mundo pessoal, sociocultural (local / global) e ambiental. Esta percepção inclusiva das multidimensões humanas vividas na coletividade, possibilitou a compreensão de que a relação comigo, o outro e o meio ambiente são oportunidades de aprendizado transformador e não um problema sem solução, propriamente dito, seja para cada um dos indivíduos e/ou do próprio coletivo.

Há sempre uma série de interações e confluências de fatores que possibilitam a transformação de uma realidade opressora para uma nova realidade transformadora na vida dos sujeitos aprendentes, a partir dos atos de criação individual e/ou coletiva. Para Salles (2008, p. 35), “as construções de novas realidades, pelas quais o processo criador é responsável, se dão, portanto, por meio de um percurso de transformações, que envolve seleções e combinações.”. Portanto, na perspectiva da complexidade, as interações que acontecem no jogo da própria interação, (des)ordem e organização do sistema supõem segundo Morin (2016) “ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza de elementos, corpos, objetos,

fenômenos em presença ou em influência.”. Interações geram intra/inter-relações e estas, no contexto nos coletivos criativos devem promover estados de interação, participação, cooperação e colaboração entre nós (sujeitos aprendentes) desta investigação.

Neste sentido, no contexto presencial e/ou virtual/digital, ao entrarem em contato com a interação e a partilha dos diversos olhares, junto aos outros sujeitos aprendentes da pesquisa, ativaram uma série de processos cognitivos imaginativos (PIMENTEL, 2013, 2016), porque passam a coexistir e conviver com pontos de vistas e visões de mundo semelhantes e/ou diferentes. Sendo assim, estas experiências imaginativas tornam-se gatilhos transformadores, quando memórias, observações e imaginações veem à tona e são percebidos por todos(as) como possibilidades de criação tanto individual, quanto coletiva.

Com isso, o desenvolvimento do conhecimento libertador, autônomo e transformador nas experiências (auto) e (co)criativas exige como foco principal de experimentação, a cognição imaginativa Pimentel (2013, 2016). Estas experimentações imaginativas que acontecem na seara da complexidade permitem que os sujeitos aprendentes vivenciem experiências multidimensionais, multirreferenciais e em cruzos intra e inter-relacionais, que interliguem diversos aspectos do ser, estar, conviver e coexistir ética e dignamente no mundo.

Criar, construir e difundir a cultura do conhecimento arte/educativo (artes visuais) pelo intermédio dos olhares poliperspectivados para compreender (coletivamente) a potência da imagem nesta experiência permitiu que os sujeitos aprendentes vivenciassem processos que interligaram e articularam percepção, observação, memória, imaginação, emoção, investigação, intuição, sensibilidade e reflexão no campo do corpóreo. Para Pimentel (2013, p. 04), a cognição imaginativa enquanto processo de aprender a criar, ler e contextualizar as imagens, nos faz compreender que:

Pensar a arte é uma instância de espaço imaginativo, não como espaço do acaso, mas como espaço de construção do conhecimento. A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meios de metáforas. O espaço, o tensionamento entre a imaginação pode ser considerado uma operação cognoscível. (PIMENTEL, 2013, p.04).

Neste contexto de desenvolvimento das potencialidades imaginativas dos sujeitos aprendentes nas dimensões individuais e/ou coletivas, ao desenvolver a criação por meio de metáforas, fez com que os sujeitos aprendentes buscassem um olhar transdisciplinar, polidiológico e polilógico (GALEFFI, 2017, 2014) para a realidade, percebendo, sentindo, corporificando e pensando as imagens na articulação das multidimensões para o desenvolvimento de ideias diferentes do foco de visão na qual eles estavam habituados.

Ainda baseando nesta ideia, Pimentel (2013, p.05) apresenta que “o sujeito por ter uma

existência presentificada, possui uma visibilidade e uma invisibilidade” – com isso, compreendemos que a partir do contexto de realidades opressoras, embotadoras e invisibilizadoras – os processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), deve proporcionar a realização de experiências arte/educativas (artes visuais) que visem sempre o desenvolvimento do “pensar juntos com” a potência da imagem, sob a égide dos olhares poliperspectivados, na busca incessante por libertação, emancipação e transformação, partido da monovisão para polivisão, até atingir a cosmovisão.

Neste contexto, quando os sujeitos aprendentes compreenderam que a monovisão dificultava a criação, a construção e até a difusão da cultura dos conhecimentos, fez com que eles compreendessem também que era preciso mudar as formas de ver acolhendo a polivisão (poliperspectiva) para atingir em outro nível de temporalidade uma cosmovisão e/ou cosmopercepção do mundo.

Outrossim, quando se muda os modos de ver – também muda as formas de agir. Sendo que nesta experiência arte/educativa (artes visuais), as ações para se tornarem transformadoras, inclusivas, equânimes e empáticas, de fato, necessitam desenvolver nos sujeitos aprendentes consciência da complexidade da realidade, a partir de comportamentos mais reflexivos, criativos, críticos e politizados sobre a formação das suas histórias de vida.

A partir da interação, participação e colaboração de todos nós (sujeitos aprendentes) envolvidos nesta experiência – aprender a pegar a visão da potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – não mais pode ser visto, somente, como atos de criação e/ou autoria, mas também, enquanto atos de cocriação e coautoria, por conta da constante interação, participação, cooperação e colaboração com o compartilhamento e troca de informações, conhecimentos e saberes nos coletivos presenciais e virtuais.

Com isso, o processo de criação coletiva sob a égide dos olhares poliperspectivados pode ser considerado como uma experiência artística, criativa, poética e estética potente, seja no âmbito presencial ou no virtual – porque possibilita o desenvolvimento dos conhecimentos, em uma perspectiva própria apropriada (GALLEFFI, 2011, 2017), que reflete e contesta a forma como as informações, conhecimentos e saberes são construídos, criados e difundidos entre os sujeitos da comunidade escolar específica, mas que não tira a possibilidade de ser aplicado em outros contextos, com as suas devidas ressignificações e transformações.

Partindo agora, para a análise da segunda DSC que diz: **“Eu transformei a forma de lidar com os problemas, pegando a visão através dos olhares poliperspectivados. E na coletividade, eu passei a compreender que a relação comigo, o outro e o meio ambiente são oportunidades de aprendizado na luta por transformação.”** Observa-se neste pensamento do

eu coletivo, a relevância das possibilidades de luta na busca por transformação da realidade pessoal, sociocultural e ambiental.

Pensando no conceito de transformação, inter-relacionado ao conceito de ação da palavra arte, teoricamente, compreendemos que a palavra transformação (vem o latim *transformatio. onis/ transformare*) que significa (modificar / mudar/ alterar) a forma ou aspecto de algo. Nos pensamentos e falas dos sujeitos aprendentes, ficaram evidenciados a compreensão de que os processos criativos são indissociáveis destas possibilidades de transformação da realidade e principalmente nos diversos níveis do ensino e aprendizado individual e/ou coletivo.

Chabalgoity (2015, p. 93) baseado no caráter politizado do pensamento de Paulo Freire, afirma o caráter político e transformador da visão de mundo dos sujeitos aprendentes, tanto na finalidade individual, quanto coletiva, ao dizer que “não se pode separar o ser humano do mundo, a transformação de uma demanda a transformação do outro – a consciência da transformação se dá na própria transformação.”

Com isso, nós podemos compreender que os resultados apontam que o “eu coletivo” dos sujeitos aprendentes compreendeu que as experiências arte/educativas (artes visuais) são ações socioculturais que os orientam a aprender a ‘pegar a visão’ da potência da imagem nos processos de criação coletiva, sob a égide dos olhares poliperspectivados de maneira transformadora. Estas ações vividas nos círculos de arte e cultura possibilitaram processos de transformação, na forma de lidar com os problemas cotidianos, passando assim, a problematizar melhor as opressões (consciência de ser oprimido) para depois compreender melhor a relação (eu-outro-mundo) na forma de construir quaisquer pontos de vista e visões de mundo e na vocação ontológica para vir a ‘ser mais’ no desenvolvimento dos processos de humanização e transformação da realidade concreta.

A trans-forma-a-ção nos processos criativos individuais e/ou coletivos têm relação direta com as diversas formas de se pensar a realidade, utilizando a inteligência criativa, os pensamentos divergentes e a criatividade coletiva (MUSSAK, 2003) que nos remete a ideia de que novas formas de aprendizagem precisam ser oportunizadas para que os sujeitos aprendentes aprendam a lidar com a complexidade da realidade, a partir dos meios telemáticos no contexto dos centros de estudos do século XXI.

Nesta perspectiva complexa de transformação criativa individual e/ou coletiva, apresentamos a ideia de transformatividade criadora Galeffi (2014, 2017), dizendo que esta possibilidade de se transformar na ação, origina-se com o ato de criar, cultivando-se o desenvolvimento do ser humano (ser-mais-vida), ao formar e transformar(se), estabelecendo processos de interação consigo, com ou outros e com o ambiente (mundo).

Para Freire (2014), o processo de transformação do ‘ser mais’ do ser humano, desenvolve-se, inicialmente, na apropriação dos conhecimentos que acontece na dialogicidade⁵⁰ na superação dialética do oprimido na busca por transformação da realidade opressora, a partir do mecanismo de ação-reflexão-ação Freire (2008, 2010, 2014), na qual a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Por isso, não basta apenas para os sujeitos aprendentes pensar e refletir, é preciso que tal reflexão leve os sujeitos aprendentes para uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre a (in)visibilização dos seus desejos, necessidades e vontades, a partir da humanização das suas histórias de vida, nos seus modos de aprender a ser, estar, conviver e coexistir no mundo (humanizadamente).

Neste aspecto a ‘ação-reflexão-ação’ de Freire, no processo de aprender a ver passou a acontecer na perspectiva ativista, decolonial e polidialógica, que se transmutou em um processo de “ação-reflexão-transformação”. Ampliando esta ideia de ‘ação-reflexão-transformação’, aqui nesta pesquisa que vai dos círculos de cultura⁵¹ Freire (1967) para os círculos de arte e cultura, observamos que os sujeitos aprendentes puderam desenvolver experiências arte/educativas (artes visuais) em uma perspectiva mais interativa, participativa e colaborativa que se desdobrou em atos de mediação sociocultural e de (auto) e (co)criação.

Por isso, Chabalgoity (2015), baseado em Paulo Freire, nos diz que é necessário a mediação, a intencionalidade da conscientização e a intervenção na realidade, que se realiza no diálogo amoroso, como bem orientou Paulo Freire (2014). No que tange as experiências mediadoras e (auto) e (co)criativas libertadoras, emancipadoras e transformadoras podemos dizer que a dialogicidade, transformou-se em ‘polidialogicidade’ para darmos conta do acolhimento equânime e inclusivo da diversidade de pontos de vista e visões de mundo, quando as informações, conhecimentos e saberes são apropriados e transformados pelos olhares poliperspectivados dos sujeitos aprendentes. E para promover modificabilidade nos sujeitos aprendentes, cada processo (poli)dialógico amoroso precisa ser acompanhado por uma reflexão crítica dos mecanismos de poder e saber capital e liberal que tentam impedir as devidas traduções e reconstruções dos conhecimentos (imagéticos), ao impor a inercia da fragmentação,

⁵⁰ **Dialogicidade:** A dialogicidade freiriana Chabalgoity (2015), pressupõe superação dos conflitos na luta, resistência e ruptura com o sistema opressor, a partir da conscientização da relação dialética opressor x oprimido. A ontologia do oprimido, na ação-reflexão-ação prevê que os sujeitos aprendentes percebam o conhecimento de si e o reconhecimento do seu pouco saber de si para que estes compreendam que só poderá ser para si, na medida em que transforme com sua práxis a realidade imanente em que sofrem nas relações de opressão.

⁵¹ **Círculos de Cultura:** Na década de 1960, época em que estava à frente do projeto de Educação de Jovens e Adultos do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Recife. O educador Paulo Freire lançou os chamados “Círculos de Cultura”, com o intuito de superar a “educação bancária”. A prática de educação popular organizada por Paulo Freire foi pensada a partir da realidade histórica do contexto brasileiro. Nos círculos de cultura, realizava-se um processo de leitura das palavras e do mundo e a reflexão sobre a realidade concreta no contexto dos educandos.

redução, simplificação e separação dos saberes.

De antemão, a partir da ideia de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a proposta não foi somente para educar o olhar dos sujeitos aprendentes, mas, de potencializar o ato de aprender a ver (pegar a visão). A partir da ideia de trans-forma-a-ação, a modificabilidade dos sujeitos aprendentes ganha uma importância significativa nos processos arte/educativos (artes visuais), em relação à compreensão da pensatividade das imagens ou imagem pensante (RANCIÈRE, 2012), em seu imaginal público (MATEUS, 2013).

Com isso, podemos dizer que o aprender a ver a potência da imagem na complexidade, onde as informações, conhecimentos e saberes são vistos com foco na junção de sentimentos, pensamentos, corporalidades e linguagens complementares, mesmo que antagônicas, através de entrecruzamentos e atravessamentos dos olhares poliperspectivados – agora, passou a ser compreendido não somente como ato de aprender a ver, mais também no ato de aprender a (des)ver; (re)ver e o (trans)ver o mundo pessoal, sociocultural e ambiental.

Esta mesma lógica cabe também para os processos criativos individuais e/ou coletivos, já que pensamos também a criatividade, como possibilidade de trans-forma-a-ação. Sendo assim, por conta desta flexibilidade do ato de perceber, sentir, pensar, corporificar e intuir o desenvolvimento da inteligência criativa, este processo passa a ser compreendido como não só como ato de criar, mais também, enquanto processos de (des)criar, (re)criar e (trans)criar.

Com o acolhimento da perspectiva transversal das formas de enxergar, olhar, ver e visualizar o mundo, os processos de ensino e aprendizado arte/educativo (artes visuais), agora compreendido nos seus aspectos mais complexo, flexível, dinâmico e aberto passou a valorizar e a proporcionar experiências (co)criativas para o desenvolver o olhar dos sujeitos aprendentes com o ato de aprender a transver (pegar a visão) do mundo e transcriá-lo.

Educar individual e coletivamente, com foco na trans-forma-a-ação demanda a busca por teorias contemporâneas de aprendizagem arte/educativa (artes visuais) que sejam desenvolvidas em uma perspectiva transformadora. Segundo (ILLERIS, 2013) a Teoria da Aprendizagem Transformadora foi pensada e criada por Jack Mezirow (2013), que apresenta uma visão geral desta aprendizagem, pontuando que ela foi introduzida no campo da educação de adultos (MEZIROW, 1978), baseando-se em diversas referências, mas que aqui, destacamos os processos de conscientização desenvolvida por Paulo Freire (2016). A aprendizagem transformadora pode ser definida por Mezirow (2013), como:

Processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos mentais, perspectivas de significados) – conjunto de hipóteses

e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar. Esses modelos são melhores porque são mais prováveis de gerar ideias e opiniões que se mostrem mais verdadeiras ou justificadas para orientar a ação [...]. É uma epistemologia metacognitiva do raciocínio evidencial (instrumental) e dialógico (comunicativo). O raciocínio é compreendido como processo de propor e avaliar uma ideia. A aprendizagem transformacional é uma dimensão adulta da avaliação racional, envolvendo a validação e a reformulação de estruturas de significados. (MEZIROW, 2013, p. 112-113).

Com isso, Illeris (2013) compreende que a aprendizagem transformadora é complexa que acarreta o que poderia se chamar de mudanças de personalidades ou mudanças de na organização do *self*, e se caracteriza pela reestruturação simultânea de todo um grupo de esquemas e padrões em todas as três dimensões de aprendizagem (dimensão do conteúdo, do incentivo e da interação). Neste contexto, os sujeitos aprendentes compreendem que as relações humanas são dinâmicas, intra e inter-relacionais, complexas, incertas, portanto, necessitam de vivências nos meios telemáticos que deem conta da educação e da aprendizagem nos coletivos criativos que podem ser compreendidas em uma perspectiva transformadora em suas ações.

Esta percepção inclusiva das multidimensões humanas vividas na coletividade, possibilitou a compreensão de que a relação consigo, o outro e o meio ambiente são oportunidades de aprendizado transformador e não um problema propriamente dito, seja para cada um dos indivíduos e/ou do próprio coletivo. É preciso, na atualidade do contexto telemático, frente o trabalho com sujeitos aprendentes da EJA, pensar em métodos (auto) e (co)criativos e proativos que permitam que os sujeitos aprendentes organizassem os seus processos (co)criativos (imagéticos), a partir da percepção complexa da realidade pessoal, sociocultural local e global, e ambiental de maneira transformadora.

Esta ação trans-forma-a-ação que visa a modificabilidade dos sujeitos aprendentes nas experiências complexas no de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados demandam reflexões sobre os atravessamentos que envolvem a teoria da complexidade (MORIN, 2010, 2015, 2020) e a modificabilidade cognitiva estrutural (FEUERSTEIN (2014), com a ideia de que a realidade é complexa e que todos os sujeitos aprendentes são passíveis de transformação.

Levando-se em conta que a transformação demanda modificabilidade dos pontos de vista e das visões de mundo, e conseqüentemente do comportamento dos sujeitos aprendentes, dentro e fora dos centros de estudos – podemos dizer que nas experiências arte/educativas (artes visuais), antes de experimentarem as propostas de uma educação transformadora (MEZIROW; ILLERIS, 2013) / (O’SULLIVAN, 2004), os sujeitos aprendentes precisaram vivenciar processos de libertação das opressões, por uma educação libertadora (FREIRE, 2008, 2010, 2014, 2016) e a necessidade de emancipação sócio-histórica e cultural, pela educação

emancipadora (SAVIANI, 1991, 2008) e VYGOTSKY (1998, 2009).

Mediante as experiências vividas nos coletivos criativos, ficou evidente que para transformar a realidade concreta e (inter)subjetiva, primeiro faz-se necessário pensar em medidas conscientizadoras e (pro)ativas, em relação aos mecanismos de poder e saber do sistema opressor: libertação destas opressões do sistema a partir da mediação cultural; busca por emancipação dos indivíduos e coletivos, a partir da mudança de consciência ingênua para a sócio-histórica e crítica; desenvolver situações de modificabilidade cognitiva, a partir da experiência de aprendizagem mediada e proporcionar a transformação comportamental dos sujeitos aprendentes nos níveis ecosófico (pessoal, sociocultural local/global e ambiental).

Portanto, em contextos de fracasso e abandono escolar e também de desafios socioculturais, políticos e econômicos vivenciados pelos nossos sujeitos aprendentes (arte/educadores e educandos) da EJA, o ponto focal está na busca pela modificabilidade dos sujeitos aprendentes e na maneira como participam (pro)ativamente da vida cotidiana, compreendendo a complexidade da realidade em suas multidimensões, cruzos e multirreferências, a partir das suas problematizações e contextualizações transformadoras.

Para Morin (2002, 2010, 2011, 2012), a construção complexa do conhecimento é uma tradução e reconstrução, que é entendido aqui, enquanto possibilidade de transformação da realidade. Nesta investigação, a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento imagético nos processos de libertação, emancipação e transformação arte/educativa (artes visuais) se desdobram no ato de transformar dados em informações; informações em conhecimentos; conhecimentos em saberes e saberes em processos de (auto) e (co)criação.

Torna-se necessário frisar, que no contexto complexo desta experiência arte/educativa (artes visuais) com a EJA, ficou evidenciado que somente a reforma do pensamento (MORIN, 2009) não daria conta da transformação da realidade – esta ação precisa ser transformadora, a partir da tomada de conscientização dos sujeitos aprendentes sobre os problemas da realidade e a necessidade de busca de resolução criativa para os conflitos, impulsionados pela cegueira do conhecimento (MORIN, 2011), impostos pelos regimes imagéticos (BREA, 2007, 2010).

Essa complexa experiência arte/educativas (artes visuais) carrega um caráter inter e transdisciplinar, e foi percebido pelos sujeitos aprendentes quando disseram: “Prof. Jai, essas experiências nas aulas de arte, parecem mais ser da disciplina de português, matemática, história, química ou biologia do que de arte propriamente dita.”. Com isso, esta perspectiva inter e transdisciplinar é entendida como possibilidade de extrapolar os limites disciplinares e envolver o desenvolvimento do potencial criativo, senso estético e poético entre todas as áreas dos conhecimentos. Não só enquanto socialização e integração das informações, conhecimentos

e saberes (imagéticos), mas, como correlação entre objetivos, conteúdos, atividades, métodos e avaliação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Inclusive, a experiência com o de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a partir da área de arte/educação (artes visuais), aqui foi ratificada pelos sujeitos aprendentes, enquanto área de conhecimento sociocultural, tendo a imagem como objeto de estudos das artes visuais (IALVERBERG, 2003, 2009, 2017). Sendo assim, para ser transformadora, cabe o entrecruzamento das informações, conhecimentos e saberes da abordagem triangular (BARBOSA, 2005, 2009, 2015), como possibilidade de ler, fazer e contextualizá-la no contexto da cultura visual (HERNANDEZ, 2007, 2010), transitando entre as diversas áreas de conhecimento nos moventes territórios da arte e da cultura (MARTINS; PICOSQUE, 2010, 2012, 2014), buscando acolhimento e potencialização da Cognição Imaginativa (PIMENTEL, 2013, 2016).

Com isso, aqui, começa a se desenhar, enquanto possibilidade de experiência artes/educativa (artes visuais) como ação transformadora que visa a conscientização da complexidade das experiências vivenciadas; o acolhimento e entrecruzamento das identidades diversidades e diferenças, as incertezas; o dinamismo e o devir dos processos criativos; as (in)visibilidades das imagens e as suas potencialidades; a pluralidade de olhares, a coletividade e os múltiplos pontos de vista (individual e coletivo) e o vir a 'ser mais' (na formação do eu coletivo e/ou indivíduo coletivo) dos sujeitos aprendentes.

Compreende-se as experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados como vivências complexas, flexíveis e abertas, pois acolhe a criação, construção, difusão e a cultura do conhecimento, a partir da interação, participação e colaboração entre os sujeitos aprendentes. Os sujeitos aprendentes tornaram-se, neste contexto, protagonistas, (auto) e (co)criadores dos processos de ensino-aprendizagem (artes visuais), deslocando os papéis dos educadores e dos educandos para a saída das suas zonas de conforto nos movimentos, tempos e espaços dinâmicos dos processos de ensinar e aprender arte, em sua complexidade.

Este deslocamentos das zonas de conforto no tempo, espaço e movimento dos lugares de ser, estar, conviver e coexistir no centro de estudos das experiências arte/educativas (artes visuais), causou dificuldades e estranhamentos para os sujeitos aprendentes, esta passagem pode ser entendida nas falas de alguns estudantes durante as ações realizadas nos coletivos criativos: “Prof. Jai, por que o senhor não é igual aos outros professores?”; “Por que a gente tem a impressão que aprender Arte e ver é mais difícil e complexo até do que Matemática, Química e Física? “Prof. Jai, por que os outros professores não deixam que a gente tenha iniciativa e

oportunidade de criar, como o senhor faz com a gente?”.

Neste contexto de deslocamento dos olhares e (auto) e (co) criação libertadora, autônoma e transformadora, (O’SULLIVAN, 2004) nos orienta a compreender que a transformatividade e a modificabilidade dos sujeitos aprendentes são momentos históricos de transição entre as visões de mundo (que chamo aqui de passagem monovisão para a polivisão e desta para a cosmovisão e/ou cosmopercepção) e todo este processo polidiológico perpassam, não só a transformação cultural, mas, a intervenção crítica, criativa e política na realidade.

As experiências arte/educativas (artes visuais) polilógicas, polidialógicas ou poliperspectivadas exigem que pensemos a realidade e os sujeitos aprendentes, considerando as suas histórias de vida e todas as suas potencialidades criativas e intra e inter-relações, exigindo que pensemos a forma como os nossos comportamentos são desenvolvidos nestes processos de (trans)formação das imaginações e imaginários, pelo intermédio da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Neste contexto telemático, as intra e inter-relações, podem ser compreendidas, contemporaneamente, a partir da arte ou estética relacional (BOURRIAUD, 2009), em que a produção da arte contemporânea pede a presença da relação convivial e participação do espectador, como parte integrante das obras artísticas. Com isso, as relações com as imagens passam a ser estabelecidas na relação artista-obra-espectador, ao abrir sua obra para a construção e experimentação coletiva e interativa, participativa, colaborativa e política, possibilitando o mergulho multissensorial (imagem sendo percebida não somente pelos olhos, mas, com a pele, ouvidos, tato, olfato, enfim o corpo e a alma como um todo).

Inclusive, no ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, foram oportunizadas aos sujeitos aprendentes da EJA, que as obras criadas permitissem que o público interagisse e experimentasse as obras-de-arte sensorialmente, em uma perspectiva reflexiva, criativa, crítica e política. Na fala de alguns sujeitos aprendentes, escutávamos que: “Eu pensava que as obras-de-arte fossem algo distante de nós, que não podíamos interagir e tocar. O bom que na exposição as pessoas puderam interagir com todos os sentidos e com o corpo e não somente com os olhos, transformando a obra do seu jeito e dando o seu significado próprio.”

Interagir e pensar a potência das imagens nesta experiência arte/educativa (artes visuais) nos contextos telemáticos e presenciais, reforçam a ideia de que necessitamos refletir, questionar e criticar politicamente as realidades objetivas e concretas opressoras, ao ponto de modificá-las. Contra os mecanismos de poder e saber impostos pelos sistemas vigentes e pelos regimes imagéticos (BREA, 2007, 2010), que ao invés de orientar os sujeitos aprendentes para a

libertação, emancipação e transformação, faz um desserviço, prejudicando as suas vidas e existências individual e coletivamente, controlando-os, oprimindo-os, dominando-os, impedindo-os e proibindo-os de ser, estar, conviver e coexistir no mundo de maneira ética, proativa, consciente e humanizada.

A ideia de buscar uma arte relacional, através da ideia de coletivos ou grupos criativos (PAIM, 2009), enquanto ação cultural para a liberdade (FREIRE, 2019) surge justamente para fomentar nos sujeitos aprendentes a ideia de comportamento artista (MESQUITA, 2011) e (RAPOSO, 2015), transformando os sujeitos aprendentes da EJA em agentes participativos e colaborativos na organização de ações reflexivas crítica, políticas para combater, resistir, transformar e lutar pelos direitos de humanidade, políticas públicas equitativas, condições socioculturais dignas e espaços para produção artística acessível e inclusiva.

Ser um agente de transformação artista, que promove lutas, rupturas, dissidências, insurgências, resistências, reivindicações e reinvenções artísticas, (est)éticas e (po)éticas – demanda a compreensão do que seja este tipo de ação reflexiva, crítica e política dentro e fora do espaço sociocultural – com isso, o ativismo (RAPOSO, 2015) compreende que é uma prática que se consolida, assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística, denominada, enquanto proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística (nesta experiência participativa e colaborativa - uma prática de cocriação, ou criação coletiva).

Na fala dos sujeitos aprendentes podemos observar esta perspectiva artista: “Prof. Jai, saber que têm artistas lutando por nós, dá um ânimo na gente, em nosso processo (auto) e (co)criativo.” Neste contexto, Freire (2019) fala sobre a necessidade de pensar nas possibilidades de mudar o condicionamento da percepção sociocultural e do comportamento reacionário de indivíduos e coletivos, afirmando que tornar-se importante perceber:

Que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fardo, uma sina, diante de que só houvesse um caminho; acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o que pode mover os indivíduos a uma cada vez concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. (FREIRE, 2019, p. 59).

Torna-se necessário, portanto, observar os mecanismos de poder/saber que invisibilizam a existência e a vida de nós (sujeitos aprendentes) através das imagens, que os mantêm com um olhar ingênuo sobre a realidade (ao invés de crítico), justamente na forma como promovem a colonização do olhar, o apagamento e a invisibilidade das suas histórias de vida. Com isso, o foco das experiências arte/educativas em (artes visuais) com a criação, construção e difusão da

cultura dos conhecimentos (imagético) no ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados aconteceram com o propósito de orientar os sujeitos aprendentes na atenção aos questionamentos reflexivos, críticos, político – em relação ao falseamento e a manipulação das informações, a fragmentação e o esvaziamento dos conhecimentos, como também a privação e a negação dos saberes que interferem na formação dos seus imaginários através da influência dos regimes imagéticos.

Neste contexto, aprender a pensar as imagens “juntos com” e a (trans)formação das imaginações e dos imaginários dos sujeitos aprendentes, torna-se uma ação cultural relevante para nós arte/educadores (artes visuais). Sendo que, em contextos como o do nosso país, fruto da colonização do olhar e da visão de mundo dos sujeitos aprendentes, estas experimentações simbólicas precisam ser pautadas na decolonialidade (MIGNOLO, 2005; OLIVEIRA e CANDAU, 2010), pós-colonialista (BARBOSA, 2008, ou seja, buscando experiências arte/educativas (artes visuais) que oportunizem a decolonização do olhar dos sujeitos aprendentes, com o intuito de realizar processos criativos potentes que os visibilizem em suas existências, valorizando, respeitando e incluindo toda a diversidade humana.

Esta descolonização do olhar dos sujeitos aprendentes da EJA coaduna com o conceito de Quilombismo (NASCIMENTO, 2020), onde os participantes e colaboradores, após reunir e ressignificar seus imaginários e imaginações, buscarão formas de aprendizado coletivo, na comunhão e na luta fraterna por seus direitos existenciais e de humanidade, e consequentemente, na busca por transformação da realidade pessoal, sociocultural (local e global) e ambiental.

Neste íterim, para que nós (sujeitos) aprendentes pudéssemos lidar com as opressões dos sistemas de poder e saber dos regimes imagéticos e das tiranias da (in)visibilidade, identificou-se também processos de aprender a pensar a potência das imagem, em uma perspectiva coletiva, buscando percebê-la e refleti-la em seu imaginal público Mateus (2013). que ratifica a importância do aprender a pensar e a imaginar juntos, a partir de um conjunto de imagens compartilhadas por uma pluralidade de indivíduos (sujeitos coletivos) afetados por outros diversos imaginários coletivos (atividade imaginante coletiva) justapostas que se interpenetram, influenciam, alteram, redefinem e transformam as relações socioculturais.

Pensar a imagem coletivamente, tornar-se relevante neste centro de estudos com a EJA, porque segundo Arroyo (2019), estes sistemas de poder e saber criam o que ele conceitua de imagens quebradas, tanto para os estudantes quanto para os educadores. Essas imagens para ele são compreendidas enquanto “imagens perdidas” ou “autoimagens doentes”, isto é, há um imaginário ainda idealizado de uma infância, adolescência e juventude (eu, incluo aí também os

adultos) de estudantes administráveis, que na verdade são frutos dos conflitos inerentes à barbárie social vivenciadas pelos educandos e educadores, somando-se a isso, observa-se a precariedade das condições da docência até os dias de hoje.

Por isso, urge a necessidade de “(re)pensarmos juntos com” a formação dos imaginários, imaginações e da potência das imagens veiculadas e vivenciadas no contexto dos sujeitos aprendentes – no sentido, de que estas deem conta da percepção das mudanças dos tempos dos acontecimentos, e conseqüentemente da transformação das pessoas, contextos e situações – compreendendo que as verdades não são mais as mesmas, pois os conceitos vistos, agora precisam ser outros, com isso, a educação, os educandos e os educadores precisam ser vistos com outros olhares, diálogos e sobre outros ângulos (olhares poliperspectivados).

Não dá mais para pensar a realidade e a comunidade escolar, em especial, os sujeitos aprendentes e os arte/educadores da EJA, distantes da sua potencialidade (auto) e (co)criativa. Não podem mais ser vistos e condenados a serem imagens despotencializadas e invisibilizadas ou como potências criativas despotencializadas. A ideia de se trabalhar a potência das imagens, coletivamente e por múltiplos olhares, neste contexto, começa a fazer sentido, pois, oportuniza os sujeitos aprendentes a (re)pensar a potencialidade das imagens no contexto das suas histórias de vida, também pensando-os agora, enquanto potências potencializadas.

Neste aspecto, quando O’Sullivan (2004) nos chama a atenção para exercitarmos outros olhares (que desdobramos aqui nos pontos de vista e nas visões de mundo) em uma perspectiva mais ecosófica e ecozóica transformadora sobre a imagem e o imaginário que construímos sobre os sujeitos aprendentes, ele coaduna com o pensamento de Arroyo (2019) que nos orienta para a reinvenção dos convívios, direcionando as ações, através de oficinas de coletivos nas escolas para aprendermos a importância das relações humanas, principalmente no convívio múltiplo entre os pares para desenvolver interidades.

Reinventar convívios exige que a comunidade escolar da EJA repense as formas de educar nos contextos telemáticos (presencial e virtual) em relação aos modos de ser, estar, conviver e coexistir nas dimensões ecosóficas (pessoal, sociocultural local e global e ambiental). Repensar as imaginações e os imaginários construídos de maneira enraizadas, muitas vezes impostas pelos sistemas de poder e saber vigente, de certa maneira nos impulsiona a promover ações que nos ajude a observarmos melhor a nossa condição de humanidade, a influência das imagens e dos regimes imagéticos e os modos de vida opressora na formação das nossas histórias de vida (pessoal, comunitária e ambiental).

As atividades (auto) e (co) criativas nesta investigação, torna-se relevante frisar que começou com a valorização do coletivo, mas retomou a criação individual, e esta proposta

passou a ter um caráter híbrido e intra/intersubjetivo, entre os processos individuais e coletivos e vice-versa. Esta avaliação pode ser observada na fala de alguns sujeitos aprendentes, a seguir: “Prof. Jai, o resultado no coletivo, é superpotente. Podemos perceber que a pesquisa deu certo, pois, se nós tivéssemos feito sozinhos, talvez não chegasse a este resultado brilhante que aconteceu no grupo. Mas, neste trabalho, precisamos ver também as questões individuais. Eu sei que o senhor respeitou o processo de cada um, e nos deixou à vontade, mas insisto também, a importância do processo criativo individual, porque eu tenho um leve grau de autismo e não me sinto confortável no coletivo. O senhor viu que eu participei de maneira mais individual e bem discreto no coletivo, por conta da dificuldade que é minha, mas, me esforcei para contribuir com o grupo, porque eu estava ficando feliz com o resultado.”

Com isso, as experiências artistas com os coletivos criativos passaram a valorizar ao mesmo tempo, tanto as potencialidades individuais (intrasubjetivas), quanto às coletivas (intersubjetivas). Quanto mais olhares poliperspectivados tecidos nas vivências artísticas, (po)éticas e (est)éticas, enquanto oportunidades de interação, participação, cooperação e colaboração proativa para os sujeitos aprendentes, maiores são as possibilidades de eles expressarem seu potencial criativo e existencial e desenvolverem espaço de visibilidade e visibilidade reflexiva, consciente política e crítica.

E a partir destes depoimentos-chave dos DSC pode-se observar, enquanto resultado, que nós (participantes) desta investigação nos conscientizamos sobre a importância da pluralidade de olhares, da coletividade e da necessidade de inclusão da diversidade, histórias de vida nas experiências artísticas e socioculturais. Independente das polarizações e contradições impostas pelo sistema de poder e saber, vividas no momento de formação da conscientização do seus pontos de vista – os sujeitos aprendentes participantes dos coletivos criativos, nos processos de construção, criação e difusão da cultura dos conhecimentos imagéticos conseguiram transformar as visões de mundo sobre si, os outros e a realidade local, global e ambiental.

Como nos aproximamos de referenciais relevantes, é possível compreender que estas experiências are/educativas (artes visuais) não abandonaram o percurso de criação cultural espontânea e/ou sistematizada, pelo contrário, segundo Brand e Eagleman (2020) por conta do ‘*software* criativo’ que temos no cérebro, equilibra a tensão entre as ações imprevisíveis, flexíveis e desconhecidas – das previsíveis, rígidas e conhecidas. Com isso, chegamos ao entendimento de que hibridizamos neste processo o conhecimento próprio e apropriado (GALEFFI, 2017) com a exploração das novas possibilidades do conhecimento do conhecimento e também do conhecimento do desconhecimento (MORIN, 2014).

Como a experiência no nos círculos de arte e cultura, com o ato de aprender a transver a

potência da imagem (pegar a visão) nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados não é um método ou modelo pronto a ser aplicado – compreendemos que é mais uma estratégia de ensino e aprendizagem que flexibiliza a imaginação e imaginário dos sujeitos aprendentes, quando se realiza enquanto imaginal público (MATEUS, 2013) com a interação e a participação proativa dos sujeitos aprendentes (educandos, educadores e toda a comunidade deste centro de estudos). E assim, compreende-se que a criação individual e/ou coletiva dos sujeitos aprendentes da EJA, como movimento integrante da cultura do ser humano, pode ser entendido, a partir da apropriação da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), enquanto saberes reflexivos, criativos, críticos e políticos.

CONCLUSÃO

Refletir sobre as experiências com o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados nos faz compreender que as histórias de vida importam e precisam ser potencializadas, contadas e visibilizadas pelos próprios sujeitos aprendentes com o desenvolvimento da conscientização de todas as multidimensões e de todos os atravessamentos nos níveis: pessoal, sociocultural local/global e ambientais, vividos durante a construção temporal e espacial de suas vidas/existências.

Como o problema identificado nesta pesquisa está relacionado a não valorização do ato de aprender a ver a potência das imagens coletivamente e por múltiplos olhares no centro de estudo referido, a partir dos meios virtuais/digitais e/ou presenciais, e também do não acolhimento e negação da diversidade de pontos de vistas, das visões de mundo e da complexidade da realidade – o que ficou evidenciado, como solução e transformação deste problema, é que aprender a “pensar juntos com” de forma equânime e inclusiva, fez com que os sujeitos aprendentes fossem solicitados a interagir, participar e colaborar nos coletivos criativos com seus saberes arte/educativos (artes visuais) prévios e que a socialização dos conhecimentos nos círculos de arte e cultura, os fizeram avançar em sua inteligência coletiva.

Com isso, podemos dizer que a partir da observação no contexto das experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendentes nesta pesquisa participante (investigação participativa), é possível afirmar que os participantes conseguiram valorizar os processos de criação coletiva, porque eles passaram a utilizar as imagens com um nível de consciência mais reflexivo, crítico, político e proativo, compreendendo a necessidade de desenvolver comportamentos éticos, estéticos, poéticos, empáticos e de inclusão das diferenças, sendo que não há mais como negar que a realidade é feita de unidade na diversidade e de diversidade na unidade.

Para responder aos questionamentos feitos nesta pesquisa podemos dizer que

fundamentos arte/educativos (artes visuais) do ato de aprender a ver a potência das imagens no ato de fazer, ler e contextualizar – as experiências com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados incentivaram não só a interação e a participação –, como também a cooperação e a colaboração dos sujeitos aprendentes nos processos de aprender a ver imageticamente nos meios virtuais/digitais e/ou presenciais, acolhendo e incluindo a diversidade de pontos de vistas e de visões de mundo.

O objetivo desta investigação também foi validado, justamente porque apresentou resultados positivos em relação às experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendente da pesquisa, a partir da criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos (imagéticos) nos coletivos criativos virtuais e/ou presenciais sob a égide dos olhares poliperspectivados, observando que houve participação e colaboração nos processos de problematização, reflexão, conscientização e crítica em relação às possibilidades temporais de transformação das suas visões de mundo e conseqüentemente dos comportamentos (pessoal, sociocultural local/global e ambiental).

Por conta do contexto de uma cultura de invisibilização, negação e de violência dos sujeitos aprendentes, as experiências nos coletivos criativos no processo presencial aconteceram de maneira mais participativa, proativa e colaborativa. Enquanto, no processo virtual, por mais que tivesse sido intenso nos grupos de *WhatsApp* e o ambiente das redes virtuais fossem um lugar de visibilização nas das suas ações (co)criativas, as produções coletivas, no quesito difusão da cultura do conhecimento imagético causou uma certa timidez e receio nos participantes dos coletivos. Entretanto, é compreensivo porque não tivemos também um tempo hábil para explorar melhor as potencialidades das redes virtuais, mediante as limitações técnicas do centro de estudo e da organização do ano letivo.

A partir dos resultados análises e discussões dos dados apresentados pelas fases desta investigação e também pelas DSC, podemos confirmar a hipótese pensada, haja vista que, as experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendentes no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados desenvolveram a transformação na visão de mundo dos sujeitos aprendentes e, conseqüentemente, promoveram possibilidades de mudanças de comportamento, dentro e fora do referido centro arte/educativo (artes visuais) em que se realizou a pesquisa.


Pensar a potência das imagens de maneira participativa e colaborativa demanda a organização de processos arte/educativos (artes visuais) que problematize, contextualize, reflita, questione, critique e politize-as, enquanto encontro de atravessamentos, conflitos, imbricamentos, multidimensões, multirreferências, religações e articulações complexas de uma

diversidade de aspectos gramaticais, contextuais, metafóricos, semânticos, dentre outros.

Aprender a ver (pegar a visão) da potência das imagens, nos coletivos criativos a partir dos olhares poliperspectivados evidenciou a participação e colaboração proativa dos sujeitos aprendentes, porque as experiências propostas aconteceram de maneira (co)criativa e complexa, que se caracteriza por ser aberta, flexível, não-linear, livre, espontânea e dinâmica. Mas, sem abrir mão das apropriações necessárias que fundamentam de maneira reflexiva, política e crítica o ato de criar, construir e difundir a cultura do conhecimento, a partir de saberes próprios e apropriados pertinentes aos contextos intra e interpessoal dos sujeitos aprendentes.

Com isso, compreendemos que as experiências arte/educativas (artes visuais) propostas nesta investigação dão a ideia de formação da sociedade (hiper)criativa que vai se (trans)formando, cotidianamente, em suas multidimensionalidades. Com isso nós arte/educadores (artes visuais) precisamos criar possibilidades de imaginação e imaginários coletivos, que fomentam experiências libertadoras, autônomas e transformadoras, enquanto uma necessidade básica para a educação do século XXI, no contexto da realidade complexa e na era imagética e telemática.

Enquanto proposta de uma futura modelagem para a criação, construção, difusão e cultura do conhecimento imagético, esta abordagem do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, apresenta-se características: aberta, dinâmica, flexível, interativa, participativa, colaborativa, indeterminada e não-hierárquica, que sinalizam a necessidade de mais estudos para a compreensão da complexidade deste sistema que aqui começou a ser tecido e visualizado pelos sujeitos aprendentes.



“Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes em si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.”
(MORIN, 2000a, p.38).

4º CAPÍTULO

COMPLEXUS AUTO-ECO-ORGANIZADO (A AUTOORGANIZAÇÃO, ENQUANTO CARACTERÍSTICA DO SISTEMA COMPLEXO QUE SUSTENTA A PROPOSTA DA EXPERIÊNCIA ARTE/EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS)

INTRODUÇÃO

Com o advento do contexto telemático e com o surgimento das redes sociais, as práticas coletivas passaram a ser uma característica relevante para a sociedade na contemporaneidade. Todos nós convivemos em diversas sociedades, vivenciando presencial e virtualmente nos centros educativos processos de ensino e aprendizagem que nos leva ao desenvolvimento de sociabilidade (coletividades) que são fenômenos considerados complexos.

Com isso, observa-se que a criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos), pautados muito mais em práticas individuais e simplificadoras, do que coletivas e complexas, que mais nos desconectam do que conectam em prol do bem-comum. Por isso, que para Yus (2002), o princípio da conectividade enfatiza a necessidade de uma educação integral e holística que nos leva a uma noção de comunidade de aprendizado.

Embora estes ambientes sejam contextos evidentemente espaços socioculturais, com características complexas e intermediadas pela diversidade de olhares, a maioria destes centros (arte)educativos (artes visuais) não valorizam os processos que caracterizam a criação coletiva, com as características que articulam interação, participação, cooperação e colaboração.

Criar no contexto individual carrega uma complexidade que para a maioria de nós é bastante conhecida, mas criar coletivamente supõe-se que seja muito mais complexo e carece ainda de muitos estudos por parte dos arte/educadores. Esta percepção é corroborada por Torre (2008) que anuncia que a convivência entre várias pessoas, pode ser considerada como uma fonte importante de complexa energia criadora. Tal fato nos impulsiona a refletir sobre a seguinte questão: Partindo da ideia de que criar individual e/ou coletivamente é um ato complexo, qual seria a natureza e a complexidade da criatividade no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados)?

Sendo assim, torna-se instigante investigar quais conceitos da teoria da complexidade podem evidenciar os aspectos complexos dos processos experimentados nestas experiências are/educativas (artes visuais) propostas nesta investigação – a partir do intercâmbio entre diversos atores sociais e o compartilhamento da diversidade de informações, conhecimentos e saberes envolvidos em uma rede interativa, colaborativa e coletiva.

Partindo do conceito complexidade criado por Morin (2011), de que *complexus* é a organização daquilo que é tecido junto, busca-se nesta investigação refletir acerca do pensamento complexo, na forma como criam impacto nesta proposta, com o intuito de oportunizar interação, participação, cooperação, colaboração e troca de experiências artísticas, estéticas e poéticas, propondo um estudo específico para melhorar o desempenho criativo dos sujeitos aprendentes nos centros educativos.

Neste capítulo da tese, o objetivo está centrado nas possibilidades de se identificar a complexidade dos processos de aprender a ver (pegar a visão) da potência das imagens por intermédio dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, na forma como os sujeitos aprendentes criam, constroem e difundem conhecimentos (imagéticos) complexos.

Hipoteticamente, pensa-se que as características que sustentam a práxis das experiências arte/educativas (artes visuais) nesta proposta de pesquisa, estão associadas à ideia de um sistema complexo auto-organizado. A auto-organização revela a ideia de que horizontes estão sendo abertos para a uma nova visão da natureza da criatividade, mais condizentes com o contexto dinâmico, abertos e flexíveis dos meios telemáticos na atualidade.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa de natureza exploratória, de cunho qualitativo, por entender, assim como Gil (2002) que essas pesquisas contribuem para gerar uma maior aproximação dos pesquisadores com o objeto de estudo, objetivando torná-lo mais explícito, ao aprimorar ideias ou a descobertas de induções. Como procedimento metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que, na visão de Gil (2002), “é desenvolvida com base no que já foi elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Como análise dos resultados buscou-se a compreensão da complexidade dos fenômenos do objeto da pesquisa, a partir dos princípios que sustentam a teoria da complexidade organizada por Morin (2009, 2011).

4.0. ABORDAGENS TEÓRICAS/PRÁTICAS SOBRE A COMPLEXIDADE

As experiências teóricas e práticas no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados carregam características que vislumbram que o sistema esteja atrelado à teoria da complexidade. Partindo deste ponto, compreender a complexidade deste sistema permite que pensemos polidialógicamente, a organização e a comunicação do conhecimento do conhecimento e do conhecimento do desconhecimento segundo Morin (2010, 2012, 2014), ampliando novas possibilidades de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) previstas nesta investigação.

Esta proposta de compreender a realidade, a partir do pensamento complexo (MORIN, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) foi revisitada por teóricos de diversas áreas do conhecimento nos últimos tempos para tentar explicar os atravessamentos, conexões e inter/polidiálogos. A vida sendo um processo de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento, tecido por diversas histórias, conceitos, pontos de vista, ideologias, discursos, interações, diálogos, demonstra assim, que o maior problema e dificuldade epistemológica que a ciência moderna vivência, está na valorização somente da objetividade, do quantitativo, na negação da subjetividade, assim como em todos os seus aspectos qualitativos.

O termo complexidade vem do latim *complexus*, que significa aquilo que é tecido junto, com características de complexidade. A complexidade neste aspecto é aquele pensamento que religa conhecimentos/saberes, a partir da congregação das partes que são partícipes de um todo e não pode ser um conhecimento simplificador, unidimensional, fragmentado e reducionista.

O próprio Morin (2011, p. 6), por conta dos conceitos de confusão, incerteza e desordem afirma que a complexidade é uma “palavra-problema e não uma palavra-solução.” E para compreender melhor o pensamento complexo surge a necessidade de compreendermos o seu conceito, para Morin (2011) à primeira vista, a complexidade é:

Um tecido *complexus*: o que é tecido em conjunto de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos. (MORIN, 2011, p. 13 a 14).

A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Na complexidade, os espaços de organização do conhecimento são emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem no caos, da ambiguidade, do imprevisível, da (in)certeza, organizando-se de acordo com os objetivos e contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

A complexidade surge como proposta de repensar a reforma do sistema e do pensamento contemporâneo, com isso, Morin (2010, 2012, 2014) entende que fazer ciência com consciência e aprender a pensar o conhecimento do conhecimento e o conhecimento do desconhecimento, acontece como necessidade de mudança paradigmática. Para Morin (2015), a

reforma do pensamento, demanda a religação dos saberes, a partir dos seguintes operadores de religação: o sistema complexo, a causalidade circular, assim como os princípios dialógico e hologramático.

Com isso, não dá mais para pensar a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento, em uma perspectiva que não envolva o pensamento complexo, sem pensar na complementaridade entre as abordagens objetivas e subjetivas e consequentemente quantitativas e qualitativas Mariotti (2007). Continuar pensando o conhecimento de maneira ainda hierarquizada, fechada, fragmentada, disjunta e separada entre si, não colabora para que a ciência avance de maneira mais assertiva e a experiência humana seja vista e explicada em sua complexidade (lembrando que o complexo integra o simples e jamais é a sua negação).

Da ideia de complexidade surge a noção de sistema complexo, mas ainda não existe uma definição precisa para este conceito. Mas, os sistemas complexos podem ser inicialmente definidos, como um sistema que é tão mais complexo quanto maior for a quantidade de informações, conhecimentos, saberes e acontecimentos necessários para (auto)organizá-lo. Porém, essa é uma entre muitas definições, com isso, sabe-se que a complexidade só emerge em sistemas constituídos por uma diversidade de ações e movimentos.

Para Morin (2010, 2011, 2012, 2015), o sistema complexo é um dos operadores de religação do conhecimento, e surgiu como possibilidade de fazer oposição à concepção de redução simplificação e fragmentação. Com isso, ele compreende que sistema complexo tem relação com a organização do conhecimento, ou seja, as agregações das partes em um conjunto, que é muito mais do que a soma das partes, que “dito de outra forma, que o todo organizado (sistema) produz ou favorece o aparecimento de certo número de qualidades novas, ausentes nas partes separadas: as emergências” Morin (2015, p. 110).

Para Mariotti (2007), a complexidade que se desdobra nos sistemas complexos pode ser compreendida, como a multiplicidade, o entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural e as sociedades humanas, ou seja, os sistemas complexos estão dentro de nós, como uma verdade que precisa ser entendida, não de maneira simplificadora, simplista e com regras rígidas, mas, no próprio contexto da complexidade, de maneira aberta e flexível, através do pensamento complexo.

A partir dos conceitos apresentados, compreende-se, inicialmente que a complexidade relacionada à criatividade, no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados no contexto educacional ou fora dele, aparece como um fenômeno que nos ajuda a compreender o grau de religação de conhecimentos/saberes que acolhe a diversidade, interação, colaboração, polidiálogo e o trânsito entre os vários

componentes de um sistema criativo, a partir das polivisões.

A teoria da complexidade propõe como paradigma a unificação da ciência em torno da inter/transdisciplinaridade, como tentativa de superar a fragmentação do conhecimento na atual organização científica. Sua intenção é oferecer um olhar plural de modo a compreender a realidade pela unificação/religação dos saberes, desaceleração da superespecialização em disciplinas, ou seja, busca-se um inter/poli/trans-relacionamento entre as diversas áreas do conhecimento e do saber humano.

Pensar na complexidade das coisas e das relações é pensar na maneira como os sujeitos aprendentes entrelaçam os sentidos e as suas multidensões nos processos criativos tanto individuais, quanto coletivos. Cada sujeito aprendente nesta pesquisa foi visto e (re)conhecido como *homo complexus* (MORIN, 2000, 2002), ou seja, sujeitos aprendentes de natureza complexa e multidimensional e multirreferencial, vivendo experiências igualmente complexas em um contexto de complexidade.

E concomitante a este contexto complexo, na era telemática, os sujeitos aprendentes do século XXI têm novos comportamentos e novas formas de ensinar/aprender, estes também podem ser chamado de *homo digitus* (Homem Digital) (NICOLACI-DA-COSTA; PIMENTEL, 2011), pois com o advento da revolução da cibercultura, internet, sociedade da informação, conhecimento, em rede, conectada ou da comunicação – estes sujeitos aprendentes habitam o ciberespaço, livre de limitações físicas e temporais (interação assíncrona) são considerados como sujeitos múltiplos (multitarefa).

A proposta da modelagem deste (poli)sistema e da compreensão da complexidade do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados surge, justamente, como possibilidade de acolher os sujeitos aprendentes complexos e digitais da EJA, na maneira como lidam com a unidade, diversidade e a potência das imagens no contexto presencial e também telemático.

Por isso, Ribeiro e Moraes (2014, p. 88 - 91) sugerem uma mudança na visão paradigmática na maneira como inter-relacionamos a compreensão entre a complexidade na criatividade e a criatividade na complexidade, abrindo caminhos para o acolhimento de uma diversidade criadora, validando o potencial humano para a criação e para a transformação.

A complexidade na criatividade acontece a partir das ideias de Morin (2011), que compreende que o pensar complexo resgata a interconexão das partes reconhecendo um estilo de pensamento que distingue para identificar, caracterizar e jamais disjuntar, fragmentar e isolar e para, além disso, nos orienta a articular diferentes referenciais, sem jamais rejeitar àqueles que se opõem aos paradigmas dominantes. Neste aspecto, a criação acolhe a lógica dos contrários,

na perspectiva da complementaridade, da inclusão as ambiguidades, dialogando com as incertezas e as emergências que surgem durante os processos criativos.

Já a criatividade na complexidade pode ser compreendida inicialmente na acepção da palavra criatividade, que se baseia em teorias múltiplas, distanciada de uma lógica determinística e linear. Ribeiro e Moraes (2014, p. 99) definem a criatividade em nosso tempo, como um “fenômeno que complexo, multifatorial, multidimensional, plural, entre outros termos que sinalizam a contemporaneidade, visões mais abertas.

Com isso, esta proposta investigativa com as experiências arte/educativas (artes visuais) corrobora com o pensamento de Ribeiro e Moraes (2014) que pensam a criatividade na complexidade, ao estabelecer um vínculo com o olhar transdisciplinar, ou seja, percebem a ideia de uma visão complexa que acolhe a religação dos saberes, integrando diferentes e múltiplas áreas do conhecimento para compreender a realidade, a partir de um olhar pensante sensível.

Neste caso, estas autoras tomam como referência Torre (2005) que consideram ter uma abordagem mais abrangente, justamente por conceber a criação como um fenômeno que permite à pessoa criativa saber como olhar para onde os outros olharam e ver o que estes não viram – podendo pensar esta visão em uma perspectiva diferente da forma como foi vista inicialmente, buscando o desenvolvimento de uma capacidade intrínseca para a transformação de níveis profundos da realidade de si, dos outros e do mundo (olhar transdisciplinar).

Esta nova visão da criatividade, nos leva à compreensão da criação como um fenômeno humano de natureza complexa, que se manifesta enquanto emergências, a partir de processos auto(eco)-organizadores. E já que estamos falando de auto-organização, enquanto sistema complexo, não podemos deixar de apresentar o conceito de criatividade idealizado por Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1999, 2014), que diz que criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico, justamente porque é um processo que não ocorre somente dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos e as visões de mundo de um indivíduo com o contexto sociocultural em que vive.

Segundo Morin (2010), a auto-(eco)-organização, que é uma dos princípios do sistema complexo pode ser compreendida como a capacidade de um sistema, subsistema ou (poli)sistema de transformar(se), a partir de emergências que se (auto)organizam e (auto)reproduzem em determinados contextos.

A auto-organização e/ou a auto-eco-organização expressam uma nova maneira de enxergar a indissociabilidade entre o sujeito e o mundo, ou seja, o ser humano se organiza conforme se relaciona com o ambiente em que vive (vice-versa), e isso tem por consequência, efeito em seu comportamento, na formação e na transformação dos seus pontos de vista e da sua

visão de mundo.

A partir das teorias pesquisadas (capítulo 2) e das experiências arte/educativas (artes visuais) propostas (capítulo 3), a observação dos resultados desta investigação com a socialização da criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos (imagéticos) – levou-nos à conclusão parcial, que a interação, participação, cooperação e colaboração são características que supõe a ideia de um sistema complexo auto-organizado. Com isso, para lidar com as (in)certezas, dinamismo, (des)ordem, fluído, imprevisibilidade, não hierarquização dos processos criativos, compreende-se inicialmente, que a auto-organização é um conceito chave para entender o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Neste aspecto, observa-se que a análise do sistema em subsistemas fragmentados, lineares e determinados, não faz mais sentido em um processo investigativo sobre a criatividade, que é complexo em sua natureza. Portanto, para que a complexidade, a partir da ideia de auto-organização, seja observada e compreendida neste contexto, nós precisamos rever os conceitos sobre a potência da imagem⁵², o coletivo criativo⁵³ e os olhares poliperspectivados⁵⁴.

Esta suposição será respondida, a partir da busca de referenciais e da análise da premissa e das hipóteses que foram estabelecidas como possibilidade de estudos a serem avaliadas, a partir do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados no contexto da diversidade, interação, mediação e colaboração e correlatos da auto-organização, em relação à criatividade e múltiplos olhares como emergência, imprevisibilidade, robustez, ausência de controle central.

4.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendentes, no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados,

⁵² **Potência da Imagem:** É aprender a pensar as imagens nos seus aspectos (in)visíveis, com isso, não basta somente aprender a “pensar a imagem”, mas, também “pensar sobre a imagem”, “pensar com a imagem” e “pensar por imagens” nos acontecimentos, de acordo, ao seu tempo, espaço e movimento. Pensar a imagem nos processos de criação individual e coletiva – é pensar de acordo ao seu imaginal público, ou seja, na maneira de pensar e imaginar juntos as imagens, a imaginação e os imaginários, buscando transformação da realidade (de si, dos outros no contexto sociocultural local e global e do ambiente).

⁵³ **Coletivo Criativo:** É a vivência dos sujeitos aprendentes com um coletivo/grupo, no ato de aprender a “pensar juntos com”, ou seja, “criar juntos”, compartilhando ideias transformadoras enquanto unidade na diversidade, sem ignorar ou negar a subjetividade de cada um, mas, valorizando a inteligência coletiva através da interação, participação e colaboração de todos(as), em uma perspectiva ativista, com vistas a possibilitar aprendizados transformativos, complexos, multirreferenciais, multidimensionais, transdisciplinares e polilógicos.

⁵⁴ **Olhares Poliperspectivados:** É o ato de aprender a ver uma imagem e/ou realidade em 360°, ou seja, aprender a (trans)ver a (trans)vê-la de uma maneira complexa, avançada e ampliada, através de diversos pontos de vistas (polivisão ou polipontos de vista) ao invés de um único (monovisão ou monopontos de vista), observando, refletindo e compreendendo todas as perspectivas (in)visíveis). na diversidade dos seus pontos de vistas, múltiplos olhares e visões de mundo.

surge à necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos sobre a premissa e as hipóteses deste estudo para compreender a complexidade (auto-organização) deste sistema.

Como toda pesquisa científica que se preze necessita da pesquisa bibliográfica como caminho de acesso às fontes de referência, pesquisar e conhecer o que já se estudou torna-se relevante, a fim, de se obter a credibilidade das informações e da compreensão dos conhecimentos e saberes, ao ponto de se obter um excelente arcabouço teórico. Com isso, há uma necessidade de se buscar os avanços já realizados, para proporcionar ao pesquisador e arte/educador (artes visuais) a compreensão da complexidade deste sistema, tecidas a partir da ideia da dos olhares polilógicos e da multirreferencialidade.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo principal guiar as ideias do pesquisador com o intuito de planejar, montar e realizar determinada pesquisa. Reunir material teórico desenvolvido por pesquisadores sobre um determinado tema de estudo, ou seja, é o estudo de referências publicadas e reconhecidas cientificamente, através de livros, artigos científicos, teses, dissertações, dentre outras publicações do gênero.

A pesquisa bibliográfica, para Gil (2007, p. 44) tem como principais exemplos as investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. De acordo com Marconi e Lakatos (1988, p. 57 - 58), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito [...] sobre determinado assunto”.

Por ser um procedimento, a pesquisa bibliográfica pode ter abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, ou acompanhar qualquer outro tipo de investigação. Nesta investigação, a opção foi pela pesquisa qualitativa exploratória, pois buscou-se explicar o porquê e como os fenômenos estão correlacionados ao objeto e objetivo da pesquisa, na busca pela sua complexidade. Esta pesquisa bibliográfica, que tem o foco na teoria da complexidade, pode ser compreendida pela busca de múltiplas referências que argumentem a religação dos saberes, tecendo as multidimensões que interligam a temática da complexidade, os sistemas complexos e criatividade, a partir das experiências com a criação coletiva sob a égide dos olhares poliperspectivados, buscando a compreensão da potência da imagem nestes contextos.

A ideia inicial desta pesquisa bibliográfica neste contexto complexo, é que se busque a multirreferencialidade para sustentar a fundamentação dos conceitos, que agregue a heterogeneidade, que nesta pesquisa penso ser compreendida a partir dos olhares poliperspectivados. Para Ardoino (2001, p. 554), a multirreferencialidade é reconhecida como:

A irredutibilidade reconhecida das óticas umas às outras, trata-se de levar em conta e iluminar a heterogeneidade. É, portanto, sobretudo uma pluralidade de olhares, tanto

concorrentes, quanto eventualmente mantidos unidos por um jogo de articulações, que vai especificar esta abordagem. Não somente os diferentes sistemas de referência, reciprocamente, mutuamente outros, interrogam o objeto a partir de suas perspectivas e de suas lógicas respectivas, mas ainda se questionam, se necessário contraditoriamente, entre eles, alteram-se e elaboram significações mestiças, em favor de uma história. (ARDOINO, 2001, p. 554).

Neste contexto da busca pela complexidade desta pesquisa bibliográfica, faz-se necessário um ponto de partida e a busca por multirreferências para a fundamentação do trabalho, e isso só é possível com uma base teórica sólida por meio de estudos já realizados por outros autores. Para a realização desta pesquisa foram estabelecidas oito etapas, delimitadas com base nas recomendações de Gil (2002). A seguir, apresenta-se os caminhos metodológicos da pesquisa bibliográfica realizados nesta investigação:

- **1º Caminho - Escolha do tema da pesquisa.** Com o intuito de saber qual a bibliografia ideal para o trabalho desta investigação, foi necessário definir o que seria investigado de acordo ao objetivo específico definido. Mais importante que escolher o tema foi definir a delimitação deste. A pesquisa foi definida na temática da complexidade, que além de ser a epistemologia do programa do doutorado – é uma teoria que penso está mais próxima dos atravessamentos e flexibilidade exigidos pela área de conhecimento artístico (visual) – em relação à potência da imagem. Para facilitar e visualizar melhor a nossa proposta de pesquisa foi produzida um mapa mental dos conceitos. Neste mapa mental, ou mapa conceitual, foi escrito o tema central, e a partir dele foi sendo criadas as derivações com subtemas, contendo questões que precisam ser respondidas com o nosso estudo. Debaxo de cada subtema foi inserida ideias e conceitos que são importantes para desenvolver em cada um.
- **2º Caminho - Levantamento bibliográfico preliminar.** Esta etapa objetiva a familiarização do pesquisador com o tema a ser estudado. Foram realizadas leituras acerca do tema em livros, bem como um levantamento inicial, utilizando-se a pesquisa por relevância com as palavras-chave da pesquisa. Esta etapa inicial de familiarização do pesquisador aconteceu com a busca em livros dos termos complexidade, sistema complexo e a criatividade, a partir do objeto da pesquisa, que tem relação com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Uma pesquisa bibliográfica eficiente conta com fontes diversas, assim como relevantes citações, por isso, é importante estudar diversos autores, em diferentes meios de publicação, tais como revistas, periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, dentre outros meios. Com

isso, buscou-se também o banco de dados do programa PPGDC, da UFBA para busca de conceitos pertinentes a esta investigação.

- **3º Caminho - Formulação do problema ou questão facilitadora.** A questão facilitadora desta pesquisa possibilita a organização do plano de estudo, em relação à busca dos materiais de referencialidade. Sendo assim, os direcionamentos iniciais desta pesquisa foram: Quais são as principais características do sistema complexo? E como elas se relacionam com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados?
- **4º Caminho - Elaboração do plano provisório de assunto.** A finalidade desta etapa é definir o que se pretende investigar em cada estudo nos livros e/ou artigos a serem analisados. Para viabilizá-lo, foram elaborados alguns critérios para coleta de dados contendo: autores, ano de publicação, resumo e conceitos relevantes, a fim de facilitar a organização lógica do tema e a análise das variáveis selecionadas.
- **5º Caminho - Busca das fontes e seleção do material.** As fontes utilizadas além das referências em livros foram selecionadas artigos científicos publicados em periódicos de diversas áreas. A busca dos artigos foi realizada de bancos de dados de artigos, dissertações e teses da plataforma *Mendeley*. Foi realizada uma busca com o tema complexidade e auto-organização em relação às categorias do objeto da pesquisa e o objetivo deste artigo. Mas, com a ausência de material pretendido para algumas categorias da pesquisa, foi definida e realizada a busca pelas seguintes possibilidades: complexidade e criatividade, sistema complexo e criatividade e auto-organização e criatividade. Os critérios para inclusão e exclusão das publicações foram: a presença dos conceitos escolhidos no título ou das categorias anteriormente citadas; artigos na íntegra em português, inglês ou espanhol, disponíveis na *Internet* ou no banco de dados do programa PPGDC e da plataforma *Mendeley*,⁵⁵ sendo que estes artigos deveriam ter sido publicados no período compreendido entre os anos de 2010 até 2020; estudos/pesquisas produzidos no Brasil ou outros países.
- **6º Caminho - Processo de Leitura.** Leitura do material selecionado e aplicação do instrumento de coleta de dados, os artigos foram lidos na íntegra e, concomitantemente, foi preenchido o instrumento de coleta de dados elaborado na 4ª

⁵⁵ *Mendeley*: segundo o próprio site da *Mendeley*, a plataforma é compreendida como um gerenciador de referências e uma rede social acadêmica que pode ajudar os pesquisadores a organizar uma pesquisa, colaborar com outras pessoas on-line e descobrir as pesquisas mais recentes.

fase. Neste momento também as sínteses dos artigos lidos foram transferidas para as tabelas de apresentação.

- **7º Caminho- Sequencial lógico.** Organizações lógicas do assunto foram agrupadas, os resultados e recomendações apresentadas pelos autores em categorias, elaboradas com a similaridade dos assuntos estudados pelo pesquisador, respeitando os critérios de inclusão e de exclusão dos conceitos e categorias anteriormente apresentados.
- **8º Caminho - Processo de Redação.** Redação final, reuniram-se todas as conclusões formuladas durante a realização deste trabalho.

Para analisar os dados desta pesquisa com características da epistemologia da complexidade, que são referências não-métricas, poderíamos nos valer de diferentes abordagens. Porém, optamos por analisar a experiência arte/educativa em (artes visuais) pelo intermédio dos circuitos dos princípios do pensamento complexo⁵⁶, que foram criados por Morin (2010, 2011, 2012) e apropriados na perspectiva da criatividade por Ribeiro e Moraes (2014), que identificam estes princípios, como sendo características próprias da complexidade de um sistema complexo.

Esta escolha de análise busca uma coerência com a epistemologia da complexidade, que compreende o conhecimento de maneira interligada, através de análises inter e transdisciplinar, correlacionada com a área de arte. Por conta da natureza inter e transdisciplinar da arte e das suas linguagens, não poderíamos deixar de buscar uma proposta de que compreendesse a complexidade desta área, que no processo criativo lida o tempo todo com a interligação dos conhecimentos, acolhendo as suas incertezas, convergências, divergências, emergências, interações, polidiálogos, dentre outras características simples e complexas.

Com isso, esta pesquisa bibliográfica, enquanto processo analítico, seguirá as seguintes etapas: sistêmico organizacional, hologramático, retroativo, recursivo, auto-eco-organização, dialógico, reintrodução do sujeito cognoscente que podem orientar os procedimentos metodológicos cognitivos para a reforma do pensamento, para que o *homo complexus* busque a saída de um pensamento simplificador, redutor e fragmentador para o pensamento complexo, que religa os conhecimentos, a partir do diálogo entre as (des)ordens e(in)certezas.

Neste contexto cabe uma reflexão sobre a racionalidade, pluralidade, diversidade, a

⁵⁶ **Circuitos dos Princípios do Pensamento Complexo:** Os sete circuitos dos princípios do pensamento complexo foram criados por Morin (2010, 2011, 2012) como um método de análise da realidade fenomenológica, desenvolvendo críticas, elaborando comparações entre o paradigma da simplificação e a teoria da complexidade e evidenciando o uso inadequado da filosofia cartesiana. Por outro lado, procura articular as disciplinas nos seus devidos tempos históricos, umas servindo de fundamento às outras, no mecanismo diacrônico da interrelação da teoria da complexidade.

multidimensionalidade (MORIM, 2000, 2003, 2005, 2010, 2015) e a multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2001, 2003) dos fenômenos que operará nesta análise, de acordo com o nível de coerência com os dados apresentados na experiência, centradas nos movimentos da realidade. Para Ardoino (2001), esta análise:

É sobretudo uma pluralidade de olhares, tanto concorrentes, quanto eventualmente mantidos unidos por um jogo de articulação que vai especificar melhor esta abordagem. Não somente os diferentes sistemas de referência, reciprocamente, mutualmente outros, interrogam o objeto a partir de suas perspectivas e de suas lógicas respectivas, mas ainda se questionam, se necessário contraditoriamente, entre eles, alteram-se e elaboram significações mestiças, em favor de uma história. (ARDOINO, 2001, p. 554).

As características da racionalidade segundo Morin (2010, 2011) neste contexto da complexidade, busca a condição da validação dos conhecimentos, para além da lógica das teorias e experiências, incorporando novas dimensões destas análises de acordo aos princípios, incluindo também uma reflexão sobre as incertezas, desordens, separabilidades e irracionalidades para evitar as dogmatizações. A seguir, algumas descrições destes:

- **Princípio Sistêmico ou Organizacional:** liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, conforme a ponte indicada por Pascal e mencionada antes: “Tenho por impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo”. A ideia sistêmica, oposta à reducionista, entende que “o todo é mais do que a soma das partes”. Este também é conhecido como princípio da emergência, pois o todo tem um certo número de qualidades que não aparecem nas partes quando se encontram separadas, mas em uma organização quando se juntam emergem/surgem qualidades que são próprias da realidade específica.
- **Princípio Hologramático** (inspirado no holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado): coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte, que estão em constante interações. Este princípio também é baseado em Pascal: “julgo que é impossível conhecer as partes, sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.”
- **Princípio do Anel/Circuito Retroativo:** introduzido por Norbert Wiener permite o conhecimento dos processos de autorregulação. Rompe com o princípio de causalidade linear, que não segue em uma única direção: a causa age sobre o efeito, e este sobre a causa. Neste princípio, o sistema é regulado no equilíbrio dinâmico entre a continuidade e a ruptura, que acontece através de retroações (*feedbacks*) positivos ou negativos,

adquirindo novas propriedades de adaptação para modificar o seu entorno.

- **Princípio do Anel/Circuito Recursivo:** também rompe com a linearidade das relações e supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização. Este princípio também é conhecido como Princípio da Realidade Recíproca, ou seja, é um anel gerador, no qual os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz, em um ciclo ele mesmo auto constitutivo, auto-organizador e autoprodutor.
- **Princípio de Auto-Eco-Organização** (autonomia/dependência): os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso despendem energia para salvaguardar a própria autonomia. Este princípio também é conhecido como Princípio de Adaptação e Evolução, que para se manter a autonomia, qualquer organização necessita da abertura ao ecossistema do qual se nutre e se regenera/transforma. O mais importante saber deste processo, é que estas organizações se renovam permanentemente, de maneira complementar, mesmo que sejam ou permaneçam antagônicas.
- **Princípio Dialógico:** vem justamente de ser ilustrado pela fórmula heraclitiana, que une dois princípios ou noções que deveriam excluir um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade. O princípio dialógico pode ser definido com associação complexa, entre o que é complementar/concorrente/antagônico ao fenômeno organizado. A dialógica também recupera a dialética marxiana/marxista, pelo entendimento de que a História, mas, compreendendo que o seu processo ocorre entre tese e antítese em constante movimento em um jogo dialógico, que produz o complexo. A dialógica, com isso, permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo, articulando ordem, desordem e organização.
- **Princípio da Reintrodução do Conhecimento em todo o Conhecimento:** esse princípio opera a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central, onde o conhecimento do mundo acontece, a partir da percepção/observação à teoria científica, ou seja, todo conhecimento é visto como uma reconstrução e tradução produzido por um espírito inteligente em uma certa cultura e em um determinado tempo. Os pensamentos neste princípio, não são excludentes, não nega e exclui a ordem da desordem, a certeza da incerteza, a separação da inseparabilidade, a lógica pela transgressão pelo contrário, não só inclui, como também faz um movimento de ida e vinda entre estes elementos aparentemente contraditórios. Trata-se de reunir, incluir, distinguir e juntar e colocar em diálogo às partes à totalidade. O sujeito passa a ter um papel ativo na organização do

sistema complexo, compreendendo o que ele conhece e o que ele pensa sobre a realidade.

4.2. RESULTADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Alguns resultados foram observados no decorrer da pesquisa bibliográfica, de acordo aos caminhos organizados buscamos a eficiência, acolhendo mais de uma fonte de dados, através da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2001 e 2003). Tanto nos livros pesquisados, quanto na busca por artigos, dissertações e teses nos bancos de dados, possibilitamos a compreensão de algumas questões relevantes nesta pesquisa, ao fundamentarmos, bibliograficamente, a complexidade do objeto da pesquisa apresentado a partir de diversas citações e referências.

No que tange a busca por familiarização do pesquisador em livros e do banco de dados do programa PPGDC, da UFBA, os termos complexidade, sistema complexo e a criatividade, a partir do objeto da pesquisa com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados foram fundamentados em diversos autores da teoria da complexidade, em diferentes meios de publicação, tais como Morin (2000, 2001, 2003, 2009, 2010, 2011), Ardoino (1998, 2001, 2003), Prigogine (2011, 2009, 2004, 1996) e Le Moigne (1994, 1996, 2001, 2010).

Durante a busca pelas publicações no banco de dados de artigos, dissertações e teses da plataforma *Mendeley*, a partir das categorias complexidade, sistema complexo e auto-organização associadas ao objeto da pesquisa, não foi encontrado nenhum documento que atendesse aos requisitos apresentados. Logo em seguida, associei as categorias apresentadas ao conceito de criatividade e encontrei um total de 112 publicações para complexidade e criatividade; 12 publicações para sistema complexo e criatividade 6 publicações para auto-organização e criatividade.

Mediante a leitura pormenorizada dos artigos encontrados, permitiu-se agrupar os resultados por similaridade dos conteúdos pesquisados, de acordo aos critérios de inclusão/exclusão, constituindo-se três categorias de análise: (1) Complexidade e Criatividade, 4 de 112 (aproximadamente 5%) das publicações encontradas; (2) Sistema Complexo e Criatividade, 2 de 6 (aproximadamente 33, 5%) das publicações encontradas; e (3) Auto-organização e Criatividade 2 de 13 (aproximadamente 12%) das publicações encontradas. No total foram selecionados de acordo aos critérios de inclusão e exclusão 12 publicações pertinentes à investigação da pesquisa bibliográfica.

Quadro 11 A e B - Publicações incluídas sobre a categoria Complexidade e Criatividade

Título	Ano	Autores	Resumo	Conceitos
A Criatividade no âmbito da Ecoformação: uma perspectiva a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade	2018	Berenice Feitosa da Costa Aires João Henrique Suanno	Esse trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões que revelem as possibilidades para unir escola e o ambiente no qual ela está inserida, em que o aluno seja globalmente visto e possa desenvolver aquilo que lhe faz capaz de transformar seu ambiente e as suas relações: a criatividade. Para Tanto utilizamos de um levantamento bibliográfico a partir dos conceitos como o de complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, de Edgar Morin (2005, 2007, 2010), Torre (2005, 2008 2010), Suanno (2013, 2014) que são fundamentais para desconstruir paradigmas que assolam a educação, mostrando que, a partir desta, inovações que priorizem a sustentabilidade, o meio ambiente e promovam mudanças sociais são imprescindíveis para a atualidade e ressignificação das práticas educacionais. Palavras-chave: Educação Ambiental. Criatividade. Complexidade. Ecoformação. Transdisciplinaridade.	Complexidade, Transdisciplinaridade (MORIN, 2005, 2007, 2010) Ecoformação, Criatividade, Adversidade Criadora e a Diversidade (TORRE, 2005, 2008, 2010)
Criatividade e Letramento Escolar na Perspectiva da Complexidade: Articulações e Desafios Transdisciplinares	2020	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	O presente artigo visa apresentar alguns resultados da Tese de Doutorado intitulada Criatividade e Letramento: um estudo de caso à luz do pensamento complexo, cujo objetivo geral de investigação procurou compreender as implicações do vínculo professor e aluno, no contexto das interações nas práticas de letramento, em aulas de Língua Portuguesa, sob o olhar da criatividade e do pensamento complexo. O caminho metodológico percorrido foi o estudo de caso, cujos resultados mostraram um perfil de criatividade e transdisciplinaridade nas práticas docentes, reveladas na interação professor-aluno com vínculos afetivos, centrados em despertar a confiança, elevar a autoestima, resgatar os valores humanos. Palavras-chave: Pensamento. Complexo. Criatividade. Transdisciplinaridade. Letramento.	Criatividade Complexidade e Transdisciplinaridade (MORAES E NAVAS, 2015; MORAES, 2008, 2010) Complexidade (MORIN, 2001, 2007, 2010, 2005)
Do Pensamento Clássico ao Complexo na busca por Justiça Social: ensaio teórico	2020	Juliana Berg	O presente texto é resultado de pesquisa bibliográfica junto aos teóricos da complexidade, num esforço de tecer evidências, opiniões e posições que possam ofertar oportunidade para a contraposição de ideias e o esclarecimento a respeito de nossas individualidades, práticas e da própria sociedade. Busca-se através desse, a ampliação da consciência relativa ao conviver e ao pensar cidadão diante da crise civilizatória, humanitária, sanitária, educacional e econômica que se vive. Como indicativo teórico final aponta para o pensamento complexo, por meio da transdisciplinaridade como meio educacional saudável promotor da ética humana, assim como, indica caminhos educacionais possíveis para “cidadania planetária” e justiça social, além de demonstrar ser o desenvolvimento humano por meio da criatividade a estratégia educacional mais atrativa e colaborativa no evoluir sistêmico da consciência respeitosa no viver. Palavras-chave: Pensamento. Complexo. Pensamento. Clássico. Justiça. Social. Educação. Transdisciplinaridade.	Complexidade e Pensamento Complexo (MORIN, 2000, 2003, 2005, 2015) Projetos Ecoformadores (ZIWIWICZ, 2013) Criatividade, Complexidade, Transdisciplinaridade, Autoeco-organização (MORAES, 2009, 2010, 2015; RIBEIRO e MORAES, 2014)

Fonte: Elaborada pelo própria autor (2020).

Quadro 11 A e B - Publicações incluídas sobre a categoria Complexidade e Criatividade

Título	Ano	Autores	Resumo	Conceitos
Escola Casa Verde: Rupturas e Reorganização do Processo Ensino Aprendizagem	2017	Lindalva Pessoni Santos Oscar Ferreira Mendes Neto	<p>Pensar a educação na atualidade pressupõe estar disposto a refletir sobre as demandas emergentes da sociedade, no intuito de promover uma educação que seja contextualizada e estabeleça relações com a vida das pessoas de forma significativa. As teorias da transdisciplinaridade e da complexidade surgem como possíveis propostas de mudanças nas práticas educacionais que se fundamentam na religação dos saberes científicos aos saberes culturais e rompem com as dualidades existentes, apresentando uma visão global em relação ao aprendizado e à vida. A autohetero-ecoformação, exercício formativo que parte das relações do indivíduo com ele mesmo, com a sociedade e com o meio-ambiente, também se torna fundamental para discutir as novas demandas da educação, no que se refere à formação para o exercício de cidadania crítica perante a sociedade e a preservação do meio ambiente, criando uma cultura de cidadão planetário com compromisso para com as gerações futuras. Desse modo, o presente trabalho faz uma breve apresentação sobre os pressupostos teóricos acerca da transdisciplinaridade, complexidade e sobre a criatividade das escolas ao desenvolverem suas práticas pedagógicas pautadas nessas teorias. A criatividade percebida nas práticas docentes deve ser observada sob a perspectiva da necessidade de apresentar um processo educativo que seja significativo, reflexivo e contextualizado, por meio de novas atitudes que rompam com o formato tradicional de ensino centrado na figura do professor e em conteúdos estéreis. A partir disso, neste estudo, apresenta-se a Escola Casa Verde que demonstra características que superam práticas instituídas e naturalizadas nas escolas formatadas pelo paradigma tradicional. Nela, percebe-se, ainda, indícios de criatividade e inovação em seu projeto pedagógico, uma concepção transformadora de educação e de sociedade ao atuar numa perspectiva de uma formação mais humana, integral, sensível, consciente imbuída de valores e princípios norteadores de conviver mais harmônico entre os homens e destes com a natureza.</p> <p>Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Complexidade. Criatividade.</p>	<p>Teoria Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999; SUANNO, 2013); SANTOS, 2009)</p> <p>Criatividade E Transdisciplinaridade (MORAES; RIBEIRO, 2014; SUANNO, 2009, 2014, 2016),</p> <p>Pensamento Complexo (ROBEIRO E MORAES, 2014; SANTOS, 2009)</p> <p>Teoria Tripolar de Formação ou Lógica Ternária de Formação (FREIRE E LEFFA, 2013)</p>

Fonte: Elaborada pelo própria autor (2020).

Na categoria descrita acima (Quadros 11 A e B, Complexidade e Criatividade), podemos observar que as publicações apresentaram para esta pesquisa conceitos pertinentes, como a complexidade e transdisciplinaridade fundamentais para desconstruir paradigmas cartesianos que ainda são encontrados nos processos de construção do conhecimento na ciência e na

educação contemporânea. As teorias da transdisciplinaridade e da complexidade surgem como possíveis propostas de mudanças nas práticas científicas e educacionais que se fundamentam na religação dos saberes científicos aos saberes culturais e rompem com as dualidades existentes, apresentando uma visão global em relação ao aprendizado e à vida. E a busca em relação à temática da criatividade foi vista como possibilidade de transformação do ambiente, das organizações e das relações comportamentais entre o indivíduo com ele mesmo, com a sociedade em uma perspectiva local e global e com o meio-ambiente.

Quadro 12 A e B - Publicações incluídas sobre a categoria Sistema Complexo e Criatividade

Título	Ano	Autores	Resumo	Conceitos
Percepção-Ação: um estudo sobre Informação Complexidade e Criatividade	2016	Edna Alves de Souza Maria Eunice Quilici Gonzalez Renata Silva Souza	<p>Investigamos neste artigo a natureza da ação criativa, focalizando as noções de informação e de complexidade. A seguinte questão será investigada: qual é o papel desempenhado pela informação nos processos criativos? A fim de investigar essa questão, inspiradas em Bohm, Peirce, Morin e Mitchell, iniciamos o <i>paper</i> apresentando conceitos basilares do paradigma da complexidade, ressaltando que uma característica fundamental dos sistemas complexos é o imbricamento de múltiplas redes informacionais propiciadoras de sua dinâmica. Em tal perspectiva, diversas escalas de análise informacional são consideradas nos processos de criação, bem como seu impacto na funcionalidade do sistema em que ocorre o processo de criação. Argumentamos que ações criativas, vistas pelo prisma da complexidade, podem ser fundamentadas no raciocínio abduutivo (tal como formulado por Peirce), que tem início na percepção de anomalias e na tentativa de solucioná-las com a informação disponível no sistema organismo-ambiente. A partir da percepção atenta à informação disponível, que salienta uma anomalia, novas estruturas informacionais são criadas de forma a propiciar uma integração harmônica e funcional do sistema no qual o agente criativo se inclui.</p> <p>Palavras-Chave: Percepção-ação. Informação. Complexidade. Criatividade. Abdução.</p>	<p>Aparatos Criativos (PEIRCE, 1839, 1914)</p> <p>Paradigma da Complexidade (MORIN, 1983, 2010; ZOYA AGUIRRE, 2012; MITCHELL, 2009)</p> <p>Auto-Organização (MORIN, 2010; DEBRUN, 2009)</p> <p>Ação Criativa (BOHN, 2011)</p>

Fonte: Elaborada pelo própria autor (2020).

Quadro 12 A e B - Publicações incluídas sobre a categoria Sistema Complexo e Criatividade

Título	Ano	Autores	Resumo	Conceitos
Complexidade e Criatividade no processo de Produção Musical em Estúdio: uma Perspectiva Sistêmica	2019	Gilberto Assis Rosa Jônatas Manzolli	<p>Este artigo propõe que o processo de produção musical em estúdio seja investigado em analogia com os sistemas complexos. De natureza colaborativa, suas etapas (planejamento, gravação, edição, mixagem e masterização) podem ser entendidas como subsistemas cujas interações produzem novidades consideradas aqui como propriedades emergentes. A partir da exploração das diferentes etapas do processo de produção musical, dentro de uma perspectiva sistêmica, este artigo coloca em discussão a figura do(a) artista, as funções dos agentes envolvidos, a criatividade e a visão polarizada entre ações técnicas e estéticas dentro do estúdio de gravação. Como resultado, a analogia do processo de produção musical com os sistemas complexos ressaltou a dificuldade em estabelecer distinções entre ações técnicas e artísticas dentro do estúdio, ao mesmo tempo que possibilitou uma abordagem da criatividade, não como algo individualizado, mas como elemento emergente de uma rede intrincada de inter-relações inerente aos processos colaborativos. Concluimos, também, que qualquer ação dentro do estúdio cria um tipo de reação em cadeia cujo impacto no resultado da obra não pode ser premeditado. Assim, o imprevisível surge durante o processo na forma de novidades ou propriedades emergentes, cujas inter-relações e interações com os demais elementos contribuem para a configuração da obra musical.</p> <p>Palavras-Chave: Produção musical. Sistemas complexos. Complexidade e Criatividade.</p>	<p>Autoria (HODGSON, 2005; DAVIS, 2009; FITZGERALD, 1996; FRITH; ZAGORSKI-THOMAS, 2016)</p> <p>Teoria de Sistemas Complexos (MORIN, 2011)</p> <p>Propriedades Emergentes (GOLDSTEIN, 1999)</p> <p>Criatividade enquanto Sistema Complexo (Csikszentmihalyi, 1997)</p>

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2020).

Já para a categoria acima (Quadros 12 A e B, Sistema Complexo e Criatividade), foi possível observar que as publicações se aprofundaram mais na natureza da ação criativa, focalizando as noções dos conhecimentos com base nas teorias dos sistemas complexos e da complexidade. Os artigos evidenciaram as características emergentes, colaborativas, imprevisíveis e interativas da criatividade, inter-relacionada ao conceito de sistema complexo que nos remete aos processos criativos com base na auto-organização.

Quadro 13 - Publicações incluídas sobre a categoria Auto-Organização e Criatividade

Título	Ano	Autores	Resumo	Conceitos
Auto-organização e criatividade: uma perspectiva filosófica/cognitivista	2006	Sinomar Ferreira do RIO Maria Eunice Quilici GONZALEZ	<p>O homem cria um mundo que, mesmo tendo sua base no mundo físico, parece ter uma realidade que transcende as circunstâncias oferecidas pelo mundo físico. Desde o domínio do fogo o homem procura dominar a natureza para obter mais conforto, facilidade e prazer. Esse potencial é atualizado pela ciência, tecnologia e arte. É na dinâmica dessas áreas que o saber se diversifica e constantemente algo de novo é manifesto. Mas, como ocorrem as descobertas e as invenções nessas áreas? Há princípios constituintes que regem a articulação de algo que eventualmente se apresente como um ato criativo? E quanto à origem, são os processos criativos oriundos da intuição, do acaso ou de um processo racional? O presente trabalho procura investigar, tais pretensões a partir de uma perspectiva filosófica e científica.</p> <p>Palavras-Chave: Sistema Informacional. Ruído Complexificador; Espaço Conceitual. Auto-Organização. Criatividade</p>	<p>Novidade (ATLAN, 1992)</p> <p>Criatividade na Ciência Cognitiva (BODEN, 1999)</p> <p>Criatividade e Auto-Organização (DEBRUN, 1996)</p>
Raciocínio Abduativo, Criatividade e Auto-Organização	2002	Maria Eunice Quilici Gonzalez Willem (Pim) Ferdinand Gerardus Haselager	<p>Investigaremos neste trabalho a natureza do pensamento criativo, focalizando as noções de raciocínio abduativo, tal como caracterizado por Peirce, bem como as premissas centrais da teoria da auto-organização (TAO). Como hipótese inicial, caracterizaremos a criatividade como um processo de auto-organização, no qual ocorre o raciocínio abduativo, possibilitando a expansão de conjuntos bem estruturados de crenças.</p> <p>Palavras-Chave: Abdução. Auto-organização, Crenças. Criatividade. Disposições. Hábitos. Parâmetros de Ordem.</p>	<p>Raciocínio Abduativo (PEIRCE)</p> <p>Criatividade (PEIRCE, 1931, 1958; POPPER, 1959; HANSON, 1958, 1963)</p> <p>Teoria da Auto-Organização (DEBRUN, 1996; GONZALEZ, 2000)</p> <p>Emergência (HARKEN, 1999)</p>

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2020).

E a categoria acima (Quadro 13, Auto-Organização e Criatividade), apresentou-se os conceitos e referências mais pertinentes para esta pesquisa sobre a ideia de coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados. Contudo, sem fechar a ideia que sustenta a origem e a natureza da criatividade, mas, ampliando o seu universo no contexto que demanda a compreensão dos princípios que norteiam a complexidade, a partir da teoria da auto-organização.

A pesquisa bibliográfica apresentou resultados teóricos relevantes e neste processo facilitou o processo de fundamentação e organização das referências pertinentes às categorias desta investigação. Contudo, como se trata de temáticas relativamente pouco exploradas no sentido pensado para esta investigação – foi necessário buscar outras fontes de coletas de dados complementares, nos livros e autores específicos para ampliar a compreensão destas categorias – e também o banco de teses do programa PPGDC para complementar a fundamentação desta investigação, quanto à compreensão da complexidade do objeto da tese.

E para tentar responder a seguinte pergunta da pesquisa bibliográfica: Quais são as principais características do sistema complexo? E como elas se relacionam com o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados? Apresento alguns resultados, a partir da observação da complexidade, a partir dos referenciais teóricos e das experiências práticas da investigação.

4.2.1. Resultado das abordagens teóricas sobre a Auto-Organização, enquanto Sistema Complexo referentes a experiência arte/educativa (artes visuais)

Aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados nos remete à ideia da complexidade e de sistema complexo, por conta dos entrecruzamentos das múltiplas informações, conhecimentos e saberes que acontecem multidimensionalmente, no desenvolvimento de ideias novas, fluidas, flexíveis e dinâmicas na relação entre a área de arte e os sujeitos aprendentes e os processos de cognição imaginativa no seu ambiente sociocultural.

É sabido que com os avanços das pesquisas em criatividade com foco na complexidade, principalmente na perspectiva da auto-organização vem se potencializando nas diversas áreas das atividades humanas. Portanto, torna-se necessário neste momento, de a investigação compreender melhor o fenômeno deste sistema complexo, pelo intermédio da potência da imagem, dos coletivos criativos e dos olhares poliperspectivados.

Atualmente, a auto-organização é um dos conceitos que integram os estudos dos sistemas complexos, por isso compreende-se que a organização e a auto-organização podem nos orientar a desenvolver um processo arte/educativo (em artes visuais) realmente transformativo, e que seja mais próximo dos que se espera nos processos de criação, construção e de difusão da cultura conhecimento (imagético), sejam estes processos criativos na esfera dos aspectos tanto individuais, quanto dos coletivos.

Para além disso, percebe-se que a auto-organização é um dos conceitos que mais se aproximam dos processos/atos criativos, justamente por conta das suas características estarem

ligadas a um constante processo de devir, emergência, liberdade, imprevisibilidade e flexibilidade. Características estas que buscam a compreensão da realidade em níveis mais profundos de compreensão, resultando na transformação do sistema (auto)organizado.

Para compreender melhor a necessidade de uma aprendizagem arte/educativa (artes visuais) com base nas propriedades auto-organizadas, de antemão surge à necessidade de conhecer a etimologia da palavra auto-organização. O sufixo “auto” que significa ‘si mesmo’ e organização que significa “sistema desenhado para atingir satisfatoriamente determinados objetivos ou metas” e “ação ou resultado de organizar ou organizar-se”, a “auto-organização” é um conceito que vai além e refere-se ao processo que gera aumento no nível de organização, ou do arranjo de uma parte do sistema que pode promover uma função específica, sem a presença de um controle ou manipulação externa ou central.

Autores de diversas áreas do conhecimento fizeram outras tantas pesquisas, buscando compreender os conceitos abrangentes sobre à auto-organização e os efeitos deste sistema aberto e emergente sobre a realidade nos comportamentos humanos, enquanto dinâmica evolutiva e auto-organizativa da matéria e da vida.

Cada autor estabeleceu conceitos também diferenciados, mas com sentido e significados semelhantes, como: estruturas dissipativas ou termodinâmica não-linear de Ilya Prigogine; autoeco-organização por Edgar Morin; autopoiese ou sistema autopoietico de Humberto Maturana e Francisco Varela; teoria dos hiperciclos autocatalíticos de Manfred Eigen; teoria da catástrofe de René Thom; fractais de Benoît Mandelbrot e explosão do estudo sobre caos (por todo lado) ou matemática do caos de Ian Stewart, dentre outros que vêm surgindo com a novas pesquisas sobre o tema.

Prigogine (2002) combinando dinamicidade, criatividade e conhecimento científico com a profundidade filosófica, em busca de uma compreensão abrangente da realidade, descobriu sistemas complexos abertos, incertos e não-lineares, longe do equilíbrio e com desperdício de energia que podem ser recuperados sob a forma de novas estruturas, este processo pode ser conceituado como auto-organização.

Esta descoberta quebrou paradigmas, um deles é que ordem e desordem podem coexistir num mesmo sistema, mostrando que a ordem precisa da desordem. Para Prigogine (2002, p. 29), os fenômenos irreversíveis não se reduzem a um aumento de “desordem”, mas, longe do equilíbrio podem produzir certas formas de ordem: as estruturas dissipativas ou “auto-organizadas”.

Para Prigogine (2002), a auto-organização, então, pode ser considerada como o surgimento em um sistema dissipativo aberto e afastado do equilíbrio de algum tipo de estrutura

ordenada em escala macroscópica (seja estacionária, seja com variações temporais e cíclicas) determinadas pelas propriedades internas do próprio meio. Este evento acontece independente ou fracamente dependente das características da fonte alimentadora que leva o sistema para longe do equilíbrio, independente também do estado inicial do sistema, assim como, em alguns casos, das condições de contorno.

A partir esta explanação, Prigogine (2002) compreende-se que as estruturas dissipativas (auto-organização) é o resultado do desenvolvimento de instabilidades em um sistema desorganizado, seguida da estabilização de estruturas coerentes em escala macroscópica resultante de um balanço estabelecido entre perdas dissipativas e processos internos, enquanto o sistema recebe energia, e eventualmente massa, proporcionada pelas fontes alimentadoras externas.

Morin (2011) apresenta o seu conceito, denominando este sistema de “Auto-Eco-Organização”, que é a capacidade de um sistema concebido como uma organização viva, de transformar-se sempre de reorganizar-se, mediante a desorganização e a uma nova organização complexa. O termo ‘eco’ entra neste contexto para justificar a rica relação de autonomia e dependência entre o sujeito, o objeto e o meio ambiente. Neste caso, o meio ambiente funciona como papel coorganizador.

Para Morin (2011), é exatamente com a vida que a noção de organização toma uma espessura orgânica e misteriosa, e é aí que surgem traços fundamentais inexistentes nas máquinas artificiais: uma relação nova, em relação à entropia (desorganização), isto é, uma atitude, ainda que temporária, a criar neguentropia (reorganização), a partir da própria entropia. Para o autor, uma lógica mais complexa e bem diferente do funcionamento de qualquer máquina artificial, acontece indissolúvelmente nos dois traços enunciados para fazer surgir o fenômeno da auto-organização.

Morin (2011) ainda afirma que neste processo auto-organizado, a entropia (desorganização) e a neguentropia (reorganização) não são fenômenos contrários e antagônicos, pois o elo entre vida e morte são mais estreitos e profundos do que podemos imaginar. A entropia contribui para a organização, e mesmo tendendo a arruiná-la, a ordem auto-organizada só pode se complexificar na desordem.

Já Maturana e Varela (2001) chamam este sistema de “sistema autopoietico” ou de “Autopoiese” - “auto”, naturalmente, significa ‘si mesmo’, e “poiese” – significa ‘criação’, ‘construção’. Portanto, “Autopoiese” significa ‘autocriação’; ou seja, são sistemas que quando os elementos interagem entre si, produzem continuamente a si mesmos, recompondo e transformando de forma contínua os seus componentes desgastados.

Para Maturana e Varela (2001), os seres vivos são um tipo particular de máquinas homeostáticas, que eles denominam de autopoieticas, ou seja, são máquinas que especificam e produzem continuamente sua própria organização por meio da produção de seus próprios componentes, sob condições de contínua perturbação e compensação dessas perturbações.

A ideia de autopoiese é uma expansão da ideia de homeostase em duas direções importantes: ela transforma todas as referências da homeostase em internas ao sistema e ela afirma ou produz a identidade do sistema. Quando esses sistemas produzem a si próprios, dessa forma, produzem a sua identidade distinguindo-se a si mesmos do seu ambiente, sendo que é a partir deste processo que surge o termo autopoietico, do grego “auto” (si mesmo) e “poiese” (criação). Um sistema autopoietico é organizado como uma rede de processos de produção de componentes que: regeneram continuamente, pela sua transformação e interação, em relação à rede que os produziu; e constituem o sistema, enquanto uma unidade concreta no espaço onde ele existe, especificando o domínio topológico onde ele se realiza como rede.

Desta forma, para os autores, uma máquina autopoietica é um sistema homeostático onde a invariante fundamental é a própria organização. A organização, por sua vez é determinada pelas interações e relações, não entre os seus componentes, mas entre os processos de produção desses integrantes. Portanto para classificar um sistema como autopoietico é necessário ter capacidade de dar uma significação precisa aos processos de produção dos componentes e de geração de uma fronteira, pois é na geração da fronteira que se produz a identidade do sistema. Quanto à organização, consideram-se as máquinas autopoieticas como autônomas; que possui individualidade; como unidades que se caracterizam justamente, a partir da própria organização autopoietica e sem a existência de entradas ou saídas.

Para Michel Debrun (1996), a auto-organização é a capacidade de um sistema produzir-se a si próprio e de se reorganizar através dos novos elementos, que já se encontram presentes na sua condição, ao surgir como emergência de processos auto-organizados, ou seja, o que se apresenta enquanto novidade são elementos já existentes na realidade, que precisa de um tempo adequado (imprevisível) para que esta surja anterior à sua manifestação. Tais elementos quando reunidos pela interação (ocasional) é que trazem as novidades, não presentes no universo, e assim passam a ser peças-chave no processo auto-organizado, influenciando e atuando de maneira espontânea na auto-produção e reorganização do sistema. Com isso, Debrun (1996) compreende que há dois tipos de auto-organização:

- a) **Auto-organização primária**, que se caracteriza pelo encontro entre elementos realmente distintos, ou seja, que não tenham quaisquer relações de dependência previamente estabelecida. Sendo que são estes elementos tidos como soltos que não possuem um passado

ou história em relação aos outros, que ao se encontrarem e interagirem entre si, é que darão início à sedimentação de uma nova forma, desenvolvendo assim, o processo de auto-organização primária;

- b) **Auto-organização secundária, que** acontece a partir das novas formas surgidas da auto-organização primária, que se efetivam quando elementos semi-distintos que compõem o sistema ou um organismo ao se encontrarem e interagirem entre si, consegue atingir um determinado nível de complexidade superior, a partir de suas próprias operações e exercidas por ele próprio. No entanto, estes elementos distintos passam a ser semi-distintos, porque deixam de serem elementos soltos e sem passado, que ao se encontrar e interagir passam a ser elementos que constituem o organismo ou sistema novo cujas interações são pautadas, por certa interioridade prévia entre os elementos constitutivos do organismo. Para que haja auto-organização secundária dentro do sistema é necessário que não exista entre as suas partes nem exterioridade e nem fusão, mas uma situação intermediária.

Já para Henri Atlan (1992) compreende a auto-organização, enquanto sistema que melhor lida com conteúdo informacionais, ao absorver a novidade que surge em forma de ruído, mas que não constituem novidades em si mesmas, mediante a ocorrência de possibilidades de ação existentes no contexto complexo do universo.

Atlan (1992) entende a complexidade como déficit informacional, ou seja, quando um sistema se compõe de informações ainda não conhecidas ou quando há a compreensão imperfeita de todas as informações nele contido, sendo que esta falta promove uma desordem no sistema, que vive em busca de informações desconhecidas para diminuir a percepção de desordem e aumentar a de ordem do sistema. Neste contexto, o autor fundamenta a auto-organização, com base na segunda lei da termodinâmica, na teoria da informação e na teoria matemática da comunicação.

Para Atlan, a vida (humana) é considerada uma “máquina natural”, ou seja, formado por um sistema informacional regido por uma lógica interna de organização. Esta lógica é responsável pela vida, que surge e evolui da própria matéria. Sendo que a evolução ou complexidade é um processo de autorregulação ou auto-organização, a partir da reunião de elementos informacionais em busca da necessidade de adaptação requerida pelo meio no qual o organismo habita.

Com isso, as informações ao serem processadas e a começarem a fazer parte do sistema informacional humano, na forma de ruídos, ao serem absorvidos pelo sistema, passa a ser entendida como uma informação nova, ainda não reconhecida pelo sistema. Esta novidade (ruído) representa um acréscimo de informação que tanto desorganiza como provoca a

necessidade de constituição de uma nova ordem dentro do sistema. Este ruído (nova informação absolvida pelo sistema) torna-se o elemento provocador da desordem que conduzirá a reorganização de uma nova ordem (momento em que o sistema se complexifica e se auto-organiza).

Para Fritjof Capra (2002), por conseguinte, a auto-organização é a emergência espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, afastados do equilíbrio, caracterizados por laços de realimentação internos e descritos matematicamente por meio de equações não-lineares.

Já para Hugo Assman (1998), a auto-organização, enquanto sistema que agrega processos da matéria, especialmente a do mundo, aqui precisamente se apresentam como processos espontâneos e emergentes, sem propósito intencional e consciente, ou seja, são aqueles sistemas que prescindem de planos, porque espontaneamente acontecem em decorrência de uma interpenetração de parâmetros caóticos com os ordenadores.

Agora, para Tom de Wolf and Tom Holvoet (2004), a auto-organização é um processo dinâmico e adaptativo, onde o sistema adquire e mantém sua estrutura de forma autônoma, sem um controle externo. O termo estrutura, anteriormente citado, relacionado ao sistema auto-organizado pode ser aqui compreendido como espacial, temporal ou funcional.

E Cramer e Kaempfer (1992) compreendem este sistema como a matéria viva que tem como característica a auto-organização, e com isso, a capacidade para a organização de formas, que ela ‘evolui’ (faz evoluir) e ‘pro-duz’ (leva para frente) em cada caso, que tem a característica de ‘novas’ e se inscrevem na linha de uma forma-tempo (espaço-tempo-realidade) irreversível e, portanto, ‘histórica’.

Importante frisar que estes conceitos, na perspectiva da teoria da complexidade, embora diferentes em seus contextos – são aproximados em suas perspectivas, portanto não são opostos e nem se excluem – mas são complementares no processo de compreensão dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados. Todos estes autores contribuem cada um a seu modo para a compreensão dos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), pois se assemelham no entendimento de que estes processos são sempre dinâmicos, flexíveis e transformativos, afinal estão sempre se auto-organizando, a partir dos pares dialógicos ordem-desordem; certeza-incerteza; aberto-fechado, controle-descontrole, previsível-imprevisível, dentre outros aspectos compreendidos como polidiológicos.

Nesta investigação foi possível também encontrar conceitos com base na teoria da complexidade, relacionadas à auto-organização que tangenciam a ideia de criatividade, enquanto sistema nos processos de criação seja individual e/ou coletiva. Os conceitos de auto-

organização apresentaram algumas considerações importantes sobre dados anteriores e posteriores aos processos criativos auto-organizados, quanto à importância da ocorrência da novidade, descoberta e invenção, enquanto sistemas processadores de informação, expansão do espaço conceitual e a emergência como processos auto-organizados de novidades reais e emergências de interações.

Neste momento, recorro a Morin (2011) quando ele diz que todo sistema vive e lida com um coquetel de eventos de ordem, desordem e organização, sendo impossível eliminar o acaso, o incerto e a desordem, como deseja a ciência cartesiana e clássica. Portanto, mediante a este contexto todo universo criativo se auto-eco-organiza, porque lida o tempo todo com o ordenado, o desordenado e o organizado. Quanto a este princípio, Morin (2011), afirma que:

Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva e nem humana. Do mesmo modo nenhuma existência seria possível na desordem, porque não haveria nenhum elemento de estabilidade para se instituir uma organização. As organizações têm necessidade de ordem e desordem. Num universo onde os sistemas sofrem incremento da desordem e tendem a se desintegrar, sua organização permite refrear, captar e utilizar a desordem [...]. Toda organização, como fenômeno físico, organizacional, e claro vivo, tende a se degradar e degenerar [...] é um fenômeno normal. Não há nenhuma receita de equilíbrio. A única maneira de lutar contra a degenerescência está na regeneração permanente, melhor dizendo, na atitude do conjunto de organização a se regenerar e a se reorganizar, fazendo frente a todos os processos de desintegração. (MORIN, 2011, p. 89).

Partido desta afirmação, com base no universo de criação (individual e/ou coletivo), a auto-eco-organização Morin (2011) é vista como processos de ordem, desordem e organização como aleatórias. A palavra aleatória aqui registrada é porque não existe, uma certeza sobre as possibilidades de troca e compartilhamento de informações, conhecimentos e saberes entre os sujeitos aprendentes envolvidos na experiência com os coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados. Nestes processos interativos e colaborativos, mesmo que haja possibilidades de se perceber possibilidades, probabilidades e plausibilidades, o processo de criação segue um fluxo que mistura a ordem, desordem e a organização.

Como nos processos de criação coletiva, há o tempo todo ações de imprevisibilidade, desvios, ruídos e acasos, mediante as estruturas organizacionais dadas nos processos de troca e compartilhamento de ideias, pois os sistemas que poderiam se degradar e degenerar com a desordem, na verdade (se auto-organiza), reorganizando(se) e regenerando à medida que novas informações, conhecimentos e saberes são apropriados e compartilhados com a cocriação.

4.2.2. Resultado das abordagens teóricas sobre o estudo da premissa e das hipóteses relacionadas a Auto-Organização, enquanto sistema complexo referente à experiência arte/educativa (artes visuais)

As experiências do ato de ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados aconteceram com base nas atividades arte-educativas (artes visuais) que permitiram analisar a potência das imagens, a partir da interação, mediação e colaboração nos processos de criação, construção, difusão da cultura do conhecimento (imagético), observando de certa maneira as possibilidades de transformação das suas visões de mundo e dos comportamentos.

O objetivo destas experiências complexas vivenciadas pelos sujeitos aprendentes, no contato com as informações, os conhecimentos e os saberes (imagéticos) potencializaram a visão, a visualidade e a visibilidade dos acontecimentos, proporcionando multiplicidade de olhares e ideias divergentes e convergentes, necessárias à religação dos saberes e ao acolhimento coletivo da unidade na diversidade e da diversidade na unidade.

Importante compreender que no contexto da complexidade crescemos e evoluímos nos processos de ser, estar, conviver e coexistir na conexão entre as nossas identidades e diferenças (GÓES, 2016), por isso é que precisamos ficar mais atentos as possibilidades de desenvolvermos comportamentos de alteridade/ empatia, respeito, inclusão e cuidado para com todos(as), tão necessários para o bem-viver na sociedade contemporânea.

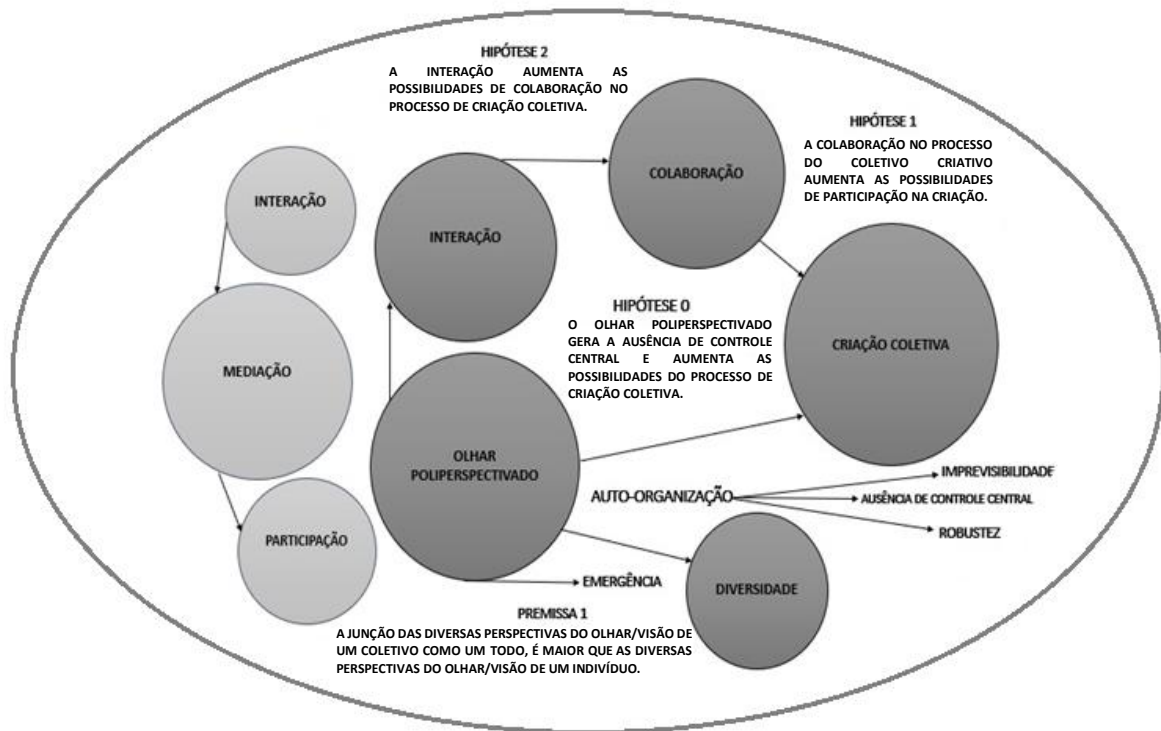
Com isso, ficou decidido, que as experiências arte/educativas (artes visuais) seriam realizadas, inicialmente, por intermédios de processos de criação individual, apresentando os olhares poliperspectivados de cada um, sobre o tema escolhido. Para em seguida desenvolvermos processos de criação coletiva, apresentando agora, o pensamento do eu coletivo, a partir da interação, participação e colaboração, a partir do compartilhamento, intercâmbio e interligação das ideias de todos (as).

O foco das vivências nos acontecimentos complexos frente à potência das imagens, em sua pensatividade ou imagem pensante (RANCIÈRE, 2012) foi pensado para potencializar a visão, visualidade e a visibilidade dos sujeitos aprendentes e orientá-los na percepção dos mecanismos de poder, bem como saber que os embotam, impedindo-os de pegar a visão de mundo, nos níveis pessoal, sociocultural e ambiental local/global e ambiental.

Para cada experiência arte/educativa (artes visuais), os sujeitos aprendentes vivenciaram processos com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados – criando, construindo e difundindo a cultura do conhecimento (imagético). Estas vivências proporcionaram a interação e experimentação, a partir da (mediação): provocação, sensibilização, participação, tematização, pesquisa-ação, problematização, contextualização, reflexão e da (co)criação: compartilhar- ação, cooperação, colaboração, transforma-a-ação (transformar dados imagéticos em informações; informações

possibilidade de estudos, enquanto resultados, uma premissa (premissa 1: a soma das diversas perspectivas do olhar/visão de um coletivo como um todo, é maior que as diversas perspectivas do olhar/visão de um indivíduo.) e três hipóteses (hipótese 0: o olhar poliperspectivado gera a ausência de controle central e aumenta as possibilidades do processo de criação coletiva; hipótese 1: a colaboração no processo criativo coletivo aumenta as possibilidades de participação na criação; hipótese 2: a interação aumenta as possibilidades de colaboração no processo de criação coletiva.) a serem avaliadas, a partir dos conceitos descritos no mapa mental (fluxograma 02) apresentado a seguir.

Fluxograma 2 - Sistema Complexo (Auto-Organização) no ato de aprender a ver a potência das Imagens nos Coletivos Criativos sob a égide dos Olhares Poliperspectivados



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

No mapa mental representado acima (Fluxograma 2), nota-se que a presença da premissa e das hipóteses, identificadas nas experiências arte/educativas (artes visuais), elementos que carregam algumas características que sejam possíveis de correlacionar ao sistema complexo (auto-organizado). Com base nos resultados teóricos e práticos da investigação, chegamos a algumas respostas que possam compreender a premissa e as hipóteses elaboradas, em busca da complexidade do objeto desta pesquisa. A seguir, enquanto resultado, apresentamos algumas respostas da práxis que sustentam complexidade desta investigação.

Premissa 1: A junção das diversas perspectivas do olhar/visão de um coletivo como um todo, é maior que as diversas perspectivas do olhar/visão de um indivíduo.

O olhar poliperspectivado como caminho aberto para compreender a complexidade da realidade, permitiu a nós (sujeitos aprendentes) a lidar com a diversidade (heterogeneidade) de olhares que nos levaram para o reconhecimento da dimensão da imprevisibilidade, que nesta premissa se relaciona diretamente ao conceito de emergência, uma das características mais importantes de sistemas auto-organizados. Sobre a relevância da diversidade (heterogeneidade) Debrum (1996), diz que:

Elementos “realmente distintos” têm entre si uma liberdade de associação maior do que elementos afins entre si – já que estes últimos são pré-ajustados por afinidades prévias – sejam químicas, biológicas, psicológicas etc. logo, se predominarem os elementos distintos, e na medida dessa prevalência, o potencial de novidade imanente à auto-organização será maior. (DEBRUM, 1996, p. 14).

Os diversos olhares ao interagirem e unirem conhecimentos, inicialmente vistos na perspectiva individual e separados quando tecidos juntos, promoveram (poli)diálogos que criaram situações colaborativas livres, imprevisíveis e emergentes, que foram se auto-organizando em um todo (todo é mais que a soma das partes) para promover qualidades maiores e/ou propriedades novas, em relação as partes anteriormente isoladas

Tanto os olhares poliperspectivados, quanto a criatividade individual ou coletiva, são fenômenos complexos que se manifestam como emergência, em consequência dos processos de auto-organização. As interações entre as partes de um sistema complexo criam um padrão coletivo denominado de propriedade emergente. Estas propriedades emergentes consistem em uma exteriorização do sistema complexo, que em outras palavras, entende-se que a dinâmica das partes em uma escala de relação menor, produz uma propriedade emergente em um nível mais alto de escala dos processos interativos.

A emergência no contexto da complexidade, em sua origem surgiu da ideia do biólogo/psicólogo inglês C. Lloyd Morgan, o termo adquiriu diversas configurações, mais o termo mais coerente com esta premissa, compreende a emergência, enquanto imprevisibilidade, traduzida de forma mais direta como caos determinista.

As reflexões de Morin (2000) sobre emergência, na perspectiva da complexidade acontece acerca de processos (auto)organizacionais que se dão em conjuntos ou como agrupamentos compostos por elementos heterogêneos. Baseado nestes princípios, Morin e Le Moigne (2007) definiram emergência, como uma qualidade ou propriedade nova produzida ou gerada a partir da organização de um todo, em relação às qualidades e às propriedades das partes isoladas deste todo.

Esta premissa pode ser justificada nos conceitos de metapontos de vista propostos por Morin (2010, 2015) e com a polilógica (Galeffi, 2020), mais especificamente na forma como a (multi)pluralidade dos olhares e vistas estão relacionadas à visão/visualidade multifacetada (GÓES, 2016) e aos olhares poliperspectivados (GÓES, 2019, 2020). Esses autores afirmam que cada ponto de vista tende a se tornar um metaponto de vista ou metapontos, denominado nesta proposição como polipontos de vista.

Diversos olhares (olhares poliperspectivados), aqui, compreendidos como polipontos de vista ou polivisão, permitiu que nos coletivos criativos desenvolvessem pensamentos (auto) e (cocriativos), sendo tecidos “juntos com” e entre os sujeitos aprendentes para compreenderem a potência das imagens. Essa junção de percepções, corporalidades, sentimentos, pensamentos e intuições convergentes e/ou divergentes no ato de (co)criar, sendo intencional e/ou espontâneo, acabou ganhado contornos emergentes e imprevisíveis, ampliando a diversidade de olhares e as possibilidades de ‘pegar a visão’ das imagens e transver a realidade.

Nas experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem no processo de criação individual, observou-se que porque a soma das diversas perspectivas do olhar/visão de um único indivíduo já produzia uma riqueza de possibilidades de compreensão (imagética) da realidade. Mas quando estes olhares diversos eram compartilhados na criação coletiva, segundo a observação e o diálogo dos próprios sujeitos aprendentes, as diversas perspectivas do olhar, pontos de vista e da visão de mundo do coletivo favoreciam a ampliação da percepção, observação, memória e imaginação deles como um todo, ampliando as possibilidades criativas.

A (inter)subjetividade dos indivíduos são modificadas ao pensar na inteligência coletiva como uma inteligência distribuída em todos os ambientes sociais, possibilitando a modelagem de práticas educacionais não com automatismos de atos cegos, mas, como pensamento individual e singular que inventa e movimenta o pensamento coletivo e plural (LÉVY, 2011).

Neste contexto da soma de olhares múltiplos para compreender a complexidade da realidade, os (arte/educadores em artes visuais) podem subsidiar o desenvolvimento de estratégias cognitivas que promovam no campo visual dos sujeitos aprendentes, enquanto coletivos, a saída de um único ponto de vista (monovisão/univisão) para a criação de uma diversidade de pontos de vistas (polivisão/cosmovisão) sobre a mesma realidade.

Neste processo do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, nós precisamos prestar à atenção as condições iniciais de interação e de colaboração, mesmo não sabendo o que pode acontecer por conta da influência das emergências e imprevisibilidades do processo cocriativo. Debrum (1996) chama a nossa atenção de que quanto mais hiato existir entre a complexidade da forma final e a complexidade

da soma das influências recebidas das condições de partida e de outros condicionamentos, maior será o grau de auto-organização.

Hipótese 0: O olhar poliperspectivado gera a ausência de controle central e aumenta as possibilidades do processo de criação coletiva.

O processo de criação individual em uma única perspectiva e/ou em perspectivas múltiplas, não acontece de maneira linear e aparentemente simples, porque envolve uma série de processos, conexões e uma organização complexa que o indivíduo precisa realizar, que nem ele mesmo consegue estabelecer alguma espécie de controle.

Quando se sugere hipoteticamente um processo de criação coletiva, com base nas diversas perspectivas (poliperspectivas, ou seja, ver a mesma realidade por diversos olhares, com um olhar transversal/transdisciplinar em 360 graus), imagina-se que a criação emergirá por diferentes vias de acesso, sem nenhuma espécie de controle central, pois as conexões a serem realizadas tornam-se cada vez mais amplas, flexíveis e complexas, tornando-se imprevisíveis, emergentes e robustas, aumentando assim as possibilidades de (auto) e de (co)criação.

Torre (2005, 2008) evoca uma visão que concede à criatividade do lugar das emergências, pois, a perspectiva da complexidade, resultados criativos (individuais/coletivos) decorrem de processos auto-organizadores, emergentes e transcendentais, os quais, por sua vez, provocam mudanças internas e externas, instigando o indivíduo para a busca de níveis mais profundos de percepção da realidade, que os induzem à auto-organização e, conseqüentemente, à autotransformação.

O descentramento ocorre, porque demanda o deslocamento dos indivíduos do papel de autoria para o de coautoria. Os indivíduos interagem e colaboram como (co)participante do processo criativo proposto, com a liberdade de ação, sem nenhuma espécie de controle do processo criativo, visto que este ato de cocriação segue um fluxo desconhecido, plural, imprevisível e diverso de possibilidades, impossível de ser controlado ordenadamente na complexa experiência artística e estética.

A ausência de controle central presente nos processos de interação que favorecem, tanto de mediação e participação, quanto da colaboração e a criação. Estes acontecimentos, não têm o desejo consciente de estabelecer a autoridade ou hierarquia no processo de criação coletiva, pelo contrário, as relações passam a ser mais horizontalizadas e menos verticalizadas. A mediação e a colaboração são apenas possibilidades de provocação para a transformação das intra e inter-relações. E passa a ser um chamado às possibilidades de (co)criação, onde cada indivíduo apresenta uma diversidade de olhares, pontos de vista e visões de mundo que se conectam para

desenvolver o eu coletivo, pensando “juntos com” sobre a necessidade de transforma-a-ação da realidade de si, dos outros no contexto local/global e ambiental.

Os olhares poliperspectivados que levam aos processos de criação coletiva, por conta do pensamento coletivo, que foi evidenciado como inteligência coletiva Lévy (2011) nos espaços virtuais, nos convoca para a ideia de que pensar coletivamente nos impulsiona a conhecer e valorizar o outro em sua inteligência, assim como na diversidade dos saberes, aprendendo a nos conhecer juntos para pensarmos juntos.

Portanto, ao pensar coletivamente, reconhecendo e valorizando o outro em sua inteligência e na diversidade de conhecimentos e saberes, compreende-se que o nosso olhar e comportamento podem mudar, em relação a si mesmo, aos outros e ao contexto no processo (co)criativo. O olhar passa a não ser mais centralizador, controlador, hegemônico, homogêneo e colonizador; pelo contrário, demanda a necessidade de um olhar mais flexível, aberto, heterogêneo, empático, inclusivo (libertador, autônomo e transformador) dos processos da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Pensando na ausência de controle central, no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, Debrum (1996) afirma que a auto-organização, mesmo sendo desenvolvida em uma perspectiva primária e/ou secundária, quando os elementos que as constituem interagem sem que um saiba demais sobre o outro e nem de si próprio, em um dado momento surgirá, constituindo-se sem um controle que o conduza, produzindo assim, acontecimentos de maneira auto-organizada, a partir de rompimentos com padrões anteriores e novidades na forma de (re)organização na (co)criação.

Nos processos de auto-organização nós (sujeitos aprendentes), não podemos ser controladores e/ou controlados por fatores internos e externos. É necessário que exista liberdade no (inter)agir, participar, conectar, colaborar, compartilhar e transformar(se) nos processos (co)criativos, quanto a elaboração dos processos de intercâmbio, combinação e associação reflexiva, crítica, e política das informações, conhecimentos e saberes (imagéticos). Com isso, Debrum (1996) chama a nossa atenção, ao dizer que sujeitos absolutos, transcendentais, centralizadores e controladores são incompatíveis, com as teorias de auto-organização e a própria auto-organização.

E mais, nas experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados foram observadas tentativas de formação de lideranças espontâneas, anteriormente não determinadas na organização dos coletivos criativos. O que nos leva a pensar, que mesmo que os sistemas auto-organizados não se caracterizem em sua formação, com a ideia de um controle central, mas sim, por forças equivalentes e interações

mútuas, torna-se impossível impedir a formação de líderes espontâneos. Sendo assim, Debrum (1996) nos diz que uma liderança consensual pode emergir em um processo de interação, o que não pode ocorrer é a subordinação, sujeição imposta e a superação de um sobre o outro, mas sim, colaboração entre as partes para que se possa obter um melhor desenvolvimento dos processos (co)criativos.

Nas experiências arte/educativas em (artes visuais), é mais relevante que se formem redes de criação entre os sujeitos aprendentes. Estas redes de criação (SALLES, 2008, 2017) sempre requerem a adoção dos paradigmas dos ambientes de interações, dos laços da interconectividade, dos nexos e das relações, a partir das associações e encontros responsáveis configurando o que Lévy (2011) chama de inteligência coletiva, colaborando com a inventividade no processo de (co)criação entre os sujeitos aprendentes nas experiências com os círculos de arte e cultura.

Hipótese 1: A colaboração no processo do coletivo criativo aumenta as possibilidades de participação na criação.

Os meios telemáticos na era da revolução da *internet* e/ou digital, contemporaneamente, surgiram nos apresentando um novo modelo de ser humano e sociedade, visto em uma perspectiva mais complexa, o *homo complexus* (MORIN, 2011) porque desenvolveu novas formas de ser, estar, conviver e coexistir no mundo, unido a simplicidade e a complexidade.

Segundo Nicolaci-da-Costa e Pimentel (2011), é neste novo ser humano no contexto da nova sociedade da informação, conhecimento, em rede, conectada ou da comunicação (DRUCKER, 2002; CASTELLS, 2011; FROÉS BURNHAM, 2000) que devemos pensar, na ideia de sistemas colaborativos para possibilitar novas formas de trabalho e interação social.

Pensar colaborativamente é uma exigência da sociedade atual, por conta desta demanda, os processos de aprender a ver a potência das imagens no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados foram também pensados para permitir que os sujeitos aprendentes pudessem desenvolver seus processos (co)criativos presenciais e/ou virtuais com base em diversas formas de interação, participação, conexão e colaboração no compartilhamento das informações, conhecimentos e saberes (imagéticos).

Salles (2008) propõe a ideia de redes de criação para fomentar processos cognitivos de interação e de colaboração em arte. O processo de criação individual e/ou grupal (coletiva) é consequência de uma rede de interações e conexões complexas, a partir das relações entre os agentes, despertando o interesse para campos diversos nas áreas de ciências, tecnologia e arte.

Os procedimentos criativos de um sistema colaborativo não diferem muito dos

processos da criação coletiva, até porque nesta investigação os processos de criação individual e/ou coletiva também são sendo compreendidos como um modelo de sistema. As variações ocorrem, muitas vezes, no que tange às intervenções e aos estímulos dados, que podem criar, descrever, recriar e transcriar propostas de cenas a serem experimentadas de maneira auto-organizada pelos sujeitos aprendentes, durante o processo de colaboração e experimentação artística, estética e poética na criação coletiva.

A base desta percepção de criação coletiva e/ou colaborativa como modelo sistêmico pode ser confirmada por Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1999) que pensa a criatividade fora da ação criativa individualizada, e assim apresenta o pensamento criativo em uma perspectiva sistemática, originando-se nos contextos sociais e que deste contexto depende para existir, sobreviver e modificar o mundo. Com isso, podemos compreender que os sujeitos aprendentes individualmente é parte do processo de criação, mas quando interagem e conectam-se uns com os outros, desenvolvendo a inteligência coletiva (LÉVY, 2011) criam processos colaborativos com as outras dimensões participantes, promovendo processos de cocriação.

O processo colaborativo aumenta a criação coletiva, porque a diversidade de informações, conhecimentos e saberes no momento de socialização e compartilhamento, é que reside o fortalecimento e a robustez do sistema auto-organizado, inter-relacionados no processo cocriativo. Com isso, é possível perceber nas experiências cocriativas, a ideia de coletivo como uma forma de apoio mútuo entre os participantes, uma maneira de se organizar em busca de oportunidades e fortalecimento da (co) criação e transforma-ação da realidade.

Para Morin (2011, 2010, 2015) nos sistemas complexos auto-organizados, os sujeitos (aprendentes) vivem em uma relação ao mesmo tempo de autonomia e dependência. Por isso, Debrum (1996) afirma que o sujeito não pode ser pensado nos processos de auto-organização como algo que sobrevoa sobre si, com pleno conhecimento de suas partes componentes de forma a dirigi-las e comandá-las, mas o que se pode pensar é em uma forma de afinidade e de colaboração mútua entre as partes, e nunca uma subordinação e superação de umas sobre as outras. A colaboração passa a ser manifestação de ajuste e (re)adaptação ao sistema auto-organizado, a partir das interações mútuas entre os elementos.

O processo de criação coletiva, não representa uma ruptura com a criação individual, mas, uma tentativa de agregar elementos da criação colaborativa, em busca de uma criação mais ampliada e mais robusta. Com isso, o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados são compreendidos, segundo Paim (2009), como agrupamentos de artistas ou multidisciplinares que sobre um mesmo nome atuam de maneira grupal, colaborativa, conjunta, aberta, autoconsciente e não hierárquica em seus

processos (co)criativos.

Hipótese 2: A interação aumenta as possibilidades de colaboração no processo de criação coletiva.

O processo de interação entre indivíduos possibilita intercambiar pontos de vistas e visões de mundo convergentes e/ou divergentes; conhecer e questionar os diferentes posicionamentos; refletir sobre o corporificar, o sentir, o pensar, o intuir e o agir, além de perceber as dependências e ampliar a autonomia com a tomada de conscientização da realidade, para buscar novos rumos nos processos de criar, construir, difundir a cultura do conhecimento (imagético) no ato de aprender a ver a potência das imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Nos sistemas auto-organizados, a formação de padrões ocorre através de interações internas ao sistema, sem a intervenção de entidades externas, mas tem sempre a ajuda de algum processo externo no sentido de introduzir ruído ou perturbações. Para Atlan (1992) nos processos de criação, o ruído é provocador de desordem e condutor de reestruturação, ou seja, é o motor da novidade para complexificar o sistema e promover processo de auto-organização.

Já para Debrum (1996), os processos de auto-organização se articulam numa dinâmica interna de uma maneira em que a o motor são as próprias interações. Neste contexto, as formas realmente distintas se encontram interagindo, constituindo formas e essas podem se complexificar sem que recebam qualquer determinação exterior, sujeitando-se apenas às determinações inerentes aos próprios processos do sistema.

A importância da interação é percebida também por Echeita e Martin (1995, p. 37) no sentido de que “o conhecimento é gerado, construído, ou melhor dito, construído conjuntamente, exatamente porque se produz interatividade, entre duas ou mais pessoas que participam dele”. Neste caso, quanto mais interatividade, maior será a probabilidade dos sujeitos aprendentes criarem, construírem e difundirem a cultura do conhecimento (imagético).

Considera-se que a constante interação entre os indivíduos (no coletivo) pode levar à auto-organização do sistema, sem a necessidade de controle central. Isso implica que as interações podem gerar comportamentos que emergem de forma colaborativa, sem as pressões hierárquicas, de alguém que determina quais visões/olhares e ou elementos do processo criativo é coerente e/ou adequado para a organização do sistema.

Neste contexto, cada indivíduo apresenta as suas visões de mundo (repertórios, experiências, pontos de vista, etc.) formada ao longo das diversas apropriações obtidas durante a formação das suas histórias de vida. No contexto sociocultural acontece uma interação

compreendida como dialógica Morin (2010, 2011) corroborada por Freire (2014, 2016) e polilógica Galeffi (2017, 2020) entre todos estes elementos que influenciam os processos de criação tanto individual, quanto coletiva e uma tomada de decisão.

Segundo Morin (2016) na auto-organização, as interações das ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos e fenômenos acontecem na presença e com a influência do meio. Para que haja a organização dos conhecimentos é necessário que ocorra interações: para que haja interações é necessário que aconteça encontros; para que haja encontros é preciso ordem/desordem, certeza/incerteza, conflito/harmonia, agitação/calmaria; similaridade/diversidade, dentre outros pares dialógicos.

Os processos de interação entre indivíduos e/ou coletivos possibilitam intercambiar pontos de vistas e visões de mundo convergentes e/ou divergentes, bem como conhecer e refletir sobre diferentes questionamentos sobre a potência das imagens, manifestar sobre seu próprio pensar e até mesmo ampliar a autonomia/heteronomia na tomada de consciência para buscar novos rumos nos processos (co)criativos e nas transforma-a-ações da realidade.

Com isso, inda para Morin (2016), a interação se dá nos pontos de vistas que se tornam metapontos de vista, no fluxo da construção e difusão dos conhecimentos. Que no campo das interações entre visões não privilegiadas pode ser considerada como metapontos de interação. O resultado destas interações é uma rede que não tem nem início e nem fim, se conecta ao contexto indefinidamente e permite, pelo diálogo entre seus diversos integrantes, a emergência de novas perspectivas e uma nova organização (auto-eco-organização).

Os autores citados anteriormente falam sobre a importância da interação como possibilidade de aumentar a colaboração, mas no processo de (auto) e (co)criação, dada à complexidade dos processos de criação, tanto individual, quanto coletiva, por envolver uma diversidade de olhares e visões de mundo pede o tempo todo, o acolhimento via diálogo amoroso (FREIRE, 2014), que aqui entendemos, enquanto polidiálogo ético e inclusivo.

Faz-se necessário fomentar e ampliar a ideia de inteligência coletiva (LÉVY, 2011), a fim de reforçar a necessidade de responsabilidade e empatia com a diversidade da inteligência, como também o (re)conhecimento dos outros e responsabilidades nas intra e inter-relações entre os sujeitos aprendentes envolvidos no compartilhamento das suas visões de mundo e dos seus polipontos e metapontos de vista sobre a potência das imagens.

4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Começo esta análise da pesquisa bibliográfica, a partir dos princípios da teoria da complexidade, por meio das observações percebidas pelo intermédio das interações e

associações, estudando a múltiplas dimensões do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados. A ideia será costurar as análises que guiam os processos cognitivos imaginativos individuais e coletivos que articularam as contradições e os devires dos pensamentos complexos que incluem as (in)certezas, (hetero)homogeneidades, (des)ordens, (con)divergências, (in)separabilidades, a simplificação, simplicidade e a própria complexidade.

A compreensão teórica desta experiência arte/educativa (artes visuais), na busca por entendimento da complexidade nos faz pensar na ideia de transdisciplinaridade da criatividade Moraes e Ribeiro (2014, p. 227), na qual elas pontuam que a conexão a preocupação com a complexidade acontece “com o diálogo interagindo em todas as direções e em todas as circunstâncias, acolhendo os concordantes e os opostos, pois, na dialógica, os antagonismos resultam também em complementaridade, embora para Morin, eles não se dissolvam na complementaridade”. Nesta dialógica entre a simplificação e a complexidade, Morin (2010, 2011) procura articular as diversas áreas do conhecimento nos seus devidos tempos históricos, umas servindo de fundamento para as outras, complementando-se e gerando auto-organização.

Falando deste entendimento de análise, com base em todos os princípios que sustentam a lógica da complexidade entre concordantes e antagonicos, a necessidade da multidimensionalidade (MORIN, 2010, 2014, 2015) e multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2001) será o mediador mais relevante no diálogo entre as dimensões-chave na compreensão dos processos da auto-organização no contexto do sistema (co)criativo.

A partir da análise da teoria da complexidade e agora, de acordo análise da premissa e das hipóteses apresentadas surge à necessidade de compreender os entrecruzamentos das características complexas da auto-organização referentes ao ato de aprender a ver a potência das imagens *nos* coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

4.3.1. Auto-Organização: características da complexidade do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto sistema complexo auto-organizado.

Diversas características dos sistemas auto-organizados foram observadas nas experiências arte/educativas (artes visuais) com o ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a partir dos aspectos teóricos sinalizados pelos autores e referências pesquisadas para esta investigação. De antemão todas elas nos ajudaram a compreender que as experiências com a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético), não acontecem com a existência de sistemas com certezas ou normas fechadas, simplificadoras, redutoras e homogeneizadoras.

(Auto) e (co)criar de maneira auto-organizada, enquanto sistema complexo, inicialmente tem relação direta com uma diversidade de instâncias emergentes e imprevisíveis da organização do conhecimento entre a articulação e religação das partes com o todo (vice-versa), a partir da concepção do que é tido como algo que é novo ou então, ainda não foi visto no campo do olhar pelos sujeitos aprendentes em seu cotidiano. Morin (2012, p. 207) apoiando-se em Szent-Gyortgy, quando fala que a descoberta “consiste em ver o que todo mundo viu e em pensar o que ninguém pensou.” de modo diferente, ratifica esta questão colocando o enfoque sobre a importância do pensamento criador para a reflexão sobre autoria da complexidade.

Por isso, que refletir sobre processos complexos auto-organizados nas experiências arte/educativas (artes visuais), complementa esta proposição de Morin (2012) quando ele reforça a sua fala, dizendo que ver o que todo mundo viu sem ver, significa que os sujeitos aprendentes precisaram de um novo olhar ou de destrivializar a sua percepção e começar a pensar o que ninguém ainda tinha pensado no processo (auto) e (co)criativo.

Com isso, ainda para Morin (2012) criar tem relação com o que é (in)visível fruto de novas percepções e concepções que o circuito do pensamento gera, uma potência organizadora sintética. Este algo novo e ainda (não) visto e não pensado, fruto de processos auto-organizados por mais que aconteça espontaneamente, é proveniente dos encontros e combinações que favorecem a religação entre as partes e o todo e o todo e as partes de um sistema. Melhor dizendo, o todo tem um determinado número de qualidades e de propriedades (não) vistas e/ou não pensadas, que não aparecem nas partes, quando estas encontram-se separadas. Mas, que em um determinado momento do tempo, quando encontram-se (auto)organizadas em sua totalidade, emergem qualidades novas de uma realidade específica.

Neste contexto do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, reconhecido enquanto sistema auto-organizado – quando acolhe a diversidade de visões de mundo via olhares poliperspectivados dos sujeitos aprendentes, justificamos a necessidade de compreensão de que no interior de toda organização, mediante ação no ambiente pessoal, sociocultural e ambiental, ocorre fenômenos que interligam ordem, desordem e (des/re/trans) organização, seja em uma perspectiva individual e/ou coletiva das experiências arte/educativas (artes visuais) propostas.

Estes acontecimentos vivenciados nesta experiência promoveram um conjunto de novas concepções, visões de mundo, pontos de vistas, novidades e descobertas dos processos (auto) e (co)criativos e com isso mesmo, outras reflexões que serão reunidas, em busca de superação do pensamento mutilador, fragmentador, redutor e simplificador dos conhecimentos, assim como dos saberes (imagéticos).

Nos processos complexos do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) demandou a coexistência de pontos de vistas e das visões de mundo complementares e também antagônicos, ao mesmo tempo. Esta complementaridade e antagonismo, mesmo baseados em uma contradição e ambiguidade, nos leva a compreender que não se sustentam em ambientes autoritários, opressores e rígidos, havendo a necessidade de liberdade, flexibilidade e de autonomia.

Sendo assim, Ribeiro e Moraes (2014) apresentam a ideia de um movimento do olhar que acolhe influência mútua em três dimensões da compreensão da criatividade em uma perspectiva complexa, que acolha a coletividade, multidimensionalidade, transdisciplinaridade, diversidade e a religação dos conhecimentos e dos saberes, superando assim, o paradigma da simplificação, fragmentação e redução. São elas, as três dimensões: o olhar transdisciplinar, a complexidade e a criatividade. Baseadas em Torre (2003), ainda para Ribeiro e Moraes (2014) estas três dimensões funcionam como:

A própria criatividade como abertura de caminhos que decorre de sua versatilidade e divergência do pensamento; o encontro com a complexidade, que, por meio de sua dinâmica espiralada, provoca movimento dialógico de abertura das múltiplas possibilidades e o olhar transdisciplinar, que nessa relação trinitária age como lanterna que nos leva a olhar para onde os outros olharam a ver e não viram (Ribeiro e Moraes, 2014, p. 88).

Pensar nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados nesta lógica trinitária, amplia as possibilidades de compreensão da lógica da complexidade na criatividade e da criatividade na complexidade, buscando o acolhimento das coisas que são tecidas juntas entre a ordem, desordem e a organização, que se auto-organizam transitando em um “cenário epistemológico, acolhendo os contrários, na perspectiva da complementaridade, da inclusão das ambiguidades, dialogando com as incertezas e as emergências que surgirem no meio do caminho.” (RIBEIRO e MORAES, 2014, p. 88).

Com isso, pensando a criatividade enquanto fenômeno humano complexo, Ribeiro e Moraes (2014, p. 91) ainda concebem que a criação se manifesta “como emergências, a partir de processos autoeco-organizadores, os quais provocam a busca de níveis mais profundos de percepção da realidade, resultando na transformação do sistema, na autotransformação e na criação de nova ordem.”.

Estas qualidades novas, fluidas e dinâmicas que ocorrem nos processos do ato de aprender a ver a potência das imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, em meio a uma diversidade de informações, conhecimentos e saberes,

sendo criado, construído e difundido, enquanto cultura do conhecimento (imagético) – mesmo acontecendo de maneira mediada (intencional) ou colaborativa (espontânea) sempre emergem sem a necessidade de um agente de controle central.

Durante o resultado desta pesquisa para compreender a experiência teórica e prática como o ato de aprender a ver a potência das imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto um sistema complexo auto-organizado, no contexto presencial e virtual – fez-se necessário identificar algumas características e propriedades que são pertinentes aos processos de criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético), tais como: emergência, imprevisibilidade, não-linearidade, flexibilidade, interação, colaboração, liberdade, dentre outras.

Segundo os diversos autores citados no decorrer do texto, em especial Edgar Morin (2011), Ylia Prigogine (2002), Michel Debrum (1996), Atlan (1992), Olzeni Ribeiro e Maria Cândida Moraes (2014), Hugo Assmann (1998), a teoria da auto-organização investigada no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, é um sistema complexo, caracterizado por:

Quadro 14 - Características do Coletivo Criativo sob a égide dos Olhares Poliperspectivados enquanto Sistema Complexo Auto-Organizado

CARACTERÍSTICAS DO COLETIVO CRIATIVO SOB A ÉGIDE DOS OLHARES POLIPERSPECTIVADOS ENQUANTO SISTEMA COMPLEXO AUTO-ORGANIZADO
- Emergência, que é o ponto central do sistema auto-organizado, compreendida aqui como acontecimentos não-lineares que surgem na organização de um sistema, criando fenômenos imprevisíveis e transformadores;
- Um processo dinâmico, espontâneo, imprevisível, plural e incerto em que o sistema adquire e mantém sua estrutura de forma autônoma, mas não separado da dependência da cultura, da sociedade e do meio ambiente geoecológico;
- Autonomias e dependências, sendo assim, nos sistemas auto-organizados vivos, em que a cognição e o cérebro não são autônomos em relação ao corpo como um todo, mas estão inseridos nele, dependem dele, estão aos eu serviço e só podem ser ativados mediante a totalidade corporal;
- Processos de criação são (auto)organizadas de forma cíclica ou circular (recursiva), como resultado de interação cooperante ou colaborativas de todas as partes de um todo;
- Ter uma flexibilidade, plasticidade e uma adaptabilidade organizacional interna e externa, que se transforma através de ações entrópicas (desorganização) e neguentrópicas (reorganização), promovendo uma nova organização (transorganização);
- Respostas transformadoras às perturbações, onde “os sistemas auto-organizados são complexos e abertos. Perturbações de origem externa podem ser utilizadas construtivamente, deflagrando processos organizacionais”, garantindo a sua robustez;
- Apresentar aspectos de não linearidade, que seria a desproporção entre magnitude de causas e efeitos no sistema (efeito borboleta);
- Interações internas ao sistema, sem a intervenção de entidades externas, mas tem ajuda externa no sentido de introduzir ruído ou perturbações;

**CARACTERÍSTICAS DO COLETIVO CRIATIVO SOB A ÉGIDE DOS OLHARES
POLIPERSPECTIVADOS ENQUANTO SISTEMA COMPLEXO AUTO-ORGANIZADO**

- Perturbações e mudanças que o sistema sofre para se adaptar e continuar exercendo sua função. Esta capacidade de adaptação confere a robustez, e novas propriedades e/ou funções aos sistemas auto-organizados;
- Ausência de controle central externo, que se refere à ausência de direção, manipulação, interferência, pressão ou envolvimento de algo fora do sistema. A noção de sistema implica que existe uma fronteira que define o que chamamos de externo;
- Interações entre indivíduos que geram de um sistema complexo e criam um padrão coletivo chamada propriedade emergente. A interação entre as ações dos diversos constituintes do todo, é que irá realmente definir a sua nova concepção, ou seja, a forma como tanto o geral, como o particular serão considerados;
- Processos colaborativos acontecem com a interação mútua entre as partes de um sistema, fortalecendo a ideia de que processos auto-organizados necessitam ter potências de forças equivalentes que não sobreponham, subjuguem e superem uns aos outros.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

Todas as características aqui descritas (vide quadro 14) percebidas nas experiências arte/educativas (artes visuais) proposta, sustentam a dimensão da complexidade, enquanto ideia de auto-organização. Os fenômenos investigados permitiram perceber que uma mesma realidade em uma perspectiva sistêmica, permitiu que os sujeitos aprendentes (que são ao mesmo tempo observador/observados e pesquisador/pesquisados) aprendessem a vivenciar a auto-organização em situações interativas, participativas e colaborativas nos processos de (auto) e (co)criação.

Neste momento da análise, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões teóricas que fundamentam a premissa e as hipóteses. De antemão, eu posso dizer de que estas suposições foram confirmadas por conta das características do sistema auto-organizados presentes nos processos de criação coletiva e da diversidade dos olhares, em relação à compreensão da potência da imagem os acontecimentos: pessoal, sociocultural local e global e ambiental.

O ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados são considerados processos auto-organizados, porque são sistemas dinâmicos, abertos, plurais, não lineares, livres, (in)certos e que em várias dimensões acolhem a diversidade de olhares e perspectivas dos sujeitos aprendentes, não de maneira antagônicas, mas complementares nos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético). E para atingir objetivos que contemplem a coletividade e a multiplicidade de olhares, Neto, Neto e Nenhe (2008) mostram que:

Aqui se tenta mostrar que o melhor caminho ou estratégia para se conseguir objetivos coletivos seria estimular o exercício de uma maior liberdade dos indivíduos, para que vários grupos dentro das organizações tomem suas próprias decisões, gerando um processo de auto-organização, em lugar de aplicação pura e simples de comandos e controles diretos (a ideia cibernética, no seu conceito clássico). (NETO, NETO e NEHHE, 2008, p. 28)

O exercício amplo da liberdade neste contexto, permitiu a compreensão dos processos sistêmicos auto-organizados, independente da identificação da mediação e colaboração como caminhos (métodos) de aprendizagem arte/educativas (artes visuais). Como não houve um líder instituído, a ausência de controle central, permitiu que todos os sujeitos aprendentes da pesquisa fossem protagonistas das suas ações e tivessem a oportunidade de escolherem e tomarem as suas decisões em conjunto (tecidas juntos com), a partir dos olhares poliperspectivados.

Para Neto, Neto e Nehme (2008, p.28), ainda neste processo de liberdade, eles enfatizam a questão da presença e/ou ausência de regras e lideranças, dizendo que “a possibilidade de auto-organização não prescinde da existência de regras ou normas que são obtidas mediante negociações e transações entre os protagonistas de um processo, nem tampouco de lideranças ou referências reconhecidas por uma comunidade”.

Neste contexto, não há necessidade de líderes, porque todos nós (sujeitos aprendentes) somos considerados protagonistas, livres e (co)criadores de metapontos de vistas e das polivisões nestes processos de religação das informações, conhecimentos e saberes, porque contribuem com uma nova vista (novos pontos e vista e visões de mundo) mesmo que (in)conscientemente os outros não tenham percebido estas novas possibilidades. Mas, que acabam percebendo a coletividade e a diversidade das visões de mundo e dos pontos de vista que circulam no contexto presencial e/ou virtual, fazem com que os sujeitos aprendentes interajam entre si, buscando a superação dos pontos cegos (embotamentos) dos acontecimentos da realidade pessoal, sociocultural e ambiental.

O entendimento de que os processos de criação são sistêmicos e auto-organizados, com base em Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1999), é possível compreender que a criação é dependente da ação da coletividade e da diversidade e não de uma ação individualizada. Csikszentmihalyi contribuiu para que fosse reforçada a ideia de que o todo (a visão coletiva) é maior que a soma das partes (das visões individualizadas), ou seja, a junção dos pensamentos dos agentes de criação coletiva é mais potente do que a atuação do pensamento criador individual nos processos de possibilidade da transformação da realidade vivida.

Neste contexto, após observações das experiências vivenciadas nos processos (auto) e (co)criativos, identifica-se que: a soma das diversas perspectivas do olhar/visão em um coletivo como um todo é maior que as diversas perspectivas do olhar/visão de um indivíduo, em particular – por conta das ações criativas individuais que quando se juntam às ações coletivas formando um todo – promovendo novas organizações e mudanças estruturais, conceituais e formais nos processos de apropriação das informações, conhecimentos e saberes (imagéticos).

Já os olhares poliperspectivados geram a ausência de controle central e aumenta as

possibilidades do processo de criação coletiva, desde quando os sujeitos aprendentes têm a oportunidade de poliperspectivar os olhares (GÓES, 2019), em suas visões de mundo e pontos de vista, respeitando a inteligência coletiva (LÉVY, 2011) dos sujeitos aprendentes nos processos de (auto) e (co)criação. Sendo assim, estes têm a possibilidade de compreender o perigo da história única (ADICHIE, 2019), a partir dos comportamentos colonizados, autoritários, controladores, opressores, porém, abre espaços para outros mais empáticos, éticos, cuidadosos, responsáveis e respeitosos com as visões de mundo, aumentando assim as possibilidades de interação e colaboração nos processos de criação coletiva.

A interação aumenta as possibilidades de colaboração no processo de criação coletiva, por conta das interações entre os elementos de um sistema que promovem um dinamismo cultural e surgimento de emergências nos processos de criação auto-organizados. Neste contexto, as interações aumentam a colaboração, com o estímulo das novidades que vão surgindo de maneira mais eficaz, assegurando melhores condições de desenvolvimento e de sobrevivência do sistema. Neste contexto, Debrum (1996) identifica que as novidades impulsionam novas formas de organização, porque permitem a expansão ou o rompimento com conhecimentos existentes em momentos anteriores, permitindo a constituição de formas realmente distintas, como estas novas formas não existiam no processo, mas, que agora passam a existir de maneira auto-organizada.

A colaboração no processo criativo coletivo aumenta as possibilidades de criação, por conta da robustez garantida pelas perturbações, novos estímulos e ruídos segundo Atlan (1992) provocados pelas novas informações, conhecimentos e saberes próprios e apropriados que são sugeridos pelo próprio arte/educador e/ou mesmo pelos sujeitos aprendentes durante o processo de criação coletiva. Quanto mais interações, participações e colaborações forem promovidas entre os sujeitos aprendentes durante o processo de criação coletiva, aumentam as chances de sobrevivência, de ampliação dos conhecimentos e saberes no sistema cocriativo.

Com isso, o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, porque desenvolvemos comportamentos de maneira aberta, não-linear, dinâmica, inacabada, fluída, plural, incerta, imprevisível e transformativa, favoreceu o surgimento espontâneo de um sistema emergente, a partir de padrões de ordem, desordem e organização, ocasionados por interações entre seus integrantes internos e com as interações destes com o meio em que estão inseridos.

Prigogine (2004) ratifica a ideia desta afirmação, dizendo que o universo está em constante criação, sendo que a vida acompanha essa mesma dinâmica de inacabamento, desordens, desvios, incertezas, bifurcações, flutuações. Sendo assim, ele descobriu que na

emergência de auto-organização (em qualquer sistema), para se obter ordem, basta alimentar a desordem com mais desordem para que uma nova ordem aconteça no sistema.

Neste contexto, compreende-se que esta experiência arte/educativa (artes visuais) por demandar aspectos de interação, participação, cooperação e colaboração entre nós (sujeitos aprendentes) da pesquisa, pode ser entendida neste contexto, como processos de (co)autoria e (co)criação. (Auto)criar Co(criar) são sempre processos em constante transformação, acontecendo no contexto complexo segundo Morin (2010, 2011, 2015) sempre como processos de tradução e de reconstrução das informações, conhecimentos e saberes na esfera dos processos de criação, tanto individuais, quanto coletivas.

Nas experiências criativas individuais e/ou coletivas, a desordem (entropia) e uma nova ordem (neguentropia) são características intrínsecas, que acontecem o tempo todo no percurso dos processos de criação auto-organizada. Com isso, por mais estranho que os atravessamentos problematizações e questionamentos promovam desordens e ruídos nos processos de criação para os sujeitos aprendente – estes fatores é que permitem que o sistema complexo se transforme o tempo todo – aumentando a sua robustez e permitindo que estes continuem a existir, tanto presencialmente, quanto virtualmente.

No ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, diversas possibilidades de transformação também são potencializadas por conta, justamente dos atravessamentos de diversos pontos de vista e visões de mundo, que são provenientes dos pensamentos, sentimentos, corporalidades e histórias desenvolvidas na (auto) e na (co)criação. Importante frisar que quanto mais diversidade de olhares, quanto mais ausência de controle central nas interações e colaborações – mais emergências, desordens, diversidades e imprevisibilidades acontecem no coletivo criativo, aumentando assim as possibilidades de reorganização – para garantir as suas possibilidades de continuidade e sobrevivência.

Portanto, podemos afirmar que a auto-organização nos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) não podem (pelo menos não deveriam) mais ser pensados, sem os processos que permitam a formação dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados nas apropriações e reflexão com a potência da imagem. Processos estes que no sistema de (auto) e (co)criação, não podem deixar de acontecer de maneira interativa, participativa, cooperativa e colaborativa e que não prezem pela liberdade de expressão e opinião (jamais de opressão) e de conscientização da realidade, mediante negociações individuais/coletivas entre os sujeitos aprendentes.

Com isso, a partir das experiências observadas nos processos de aprender a ver a

potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, percebeu-se que as criações individuais, que se caracterizam como sendo complexas, dinâmicas, fluídas, incertas, multidimensionais quando são vivenciadas em processos coletivos, estas características são potencializadas, ampliando a robustez do sistema (auto)organizado. Com isso, neste aspecto, a construção da obra criativa (coletiva) é complexa porque tece, a partir da mediação e da colaboração, que se manifesta a partir das contribuições das múltiplas dimensões humanas, dos conhecimentos multirreferenciais, da diversidade de visões de mundo (pontos de vista) e consequentemente das histórias de vida desenvolvidas pelos sujeitos aprendentes.

Quanto os processos de mediação e a colaboração nestas experiências podemos dizer que a mediação aconteceu anteriormente ao processo de criação coletiva, portanto são acontecimentos organizados e planejados com uma intencionalidade proposta pelo arte/educador (artes visuais) para fomentar a participação ativa dos sujeitos aprendentes no desenvolvimento da problematização, reflexão e conscientização sobre os temas que serão postos a seguir nos processos de criação/transformação da informação em conhecimento e do conhecimento em saberes.

Já aos processos de colaboração neste mesmo contexto, acontece no momento em que os sujeitos aprendentes precisam criar ações individuais e coletivas, em uma perspectiva auto-organizada, baseada na emergência, imprevisibilidade e espontaneidade, sem propósito intencional e consciente. Desta maneira, o planejamento ocorre no processo e não há a ocorrência de planos anteriores, já que criar parte da associação de multidimensionalidades ligadas a processos mais intuitivos.

As experiências mediadas que contemplam a participação e as colaborativas que acolhem a cooperação, acontecem atravessadas pelos processos de interação que eu penso ser o ponto central para que a auto-organização aconteça. Estas experiências arte/educativas (artes visuais), a partir das interações constantes, acabam promovendo a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) tecendo polidiálogos conscientes e cognitivos (mediação) e inconscientes e intuitivos (colaboração).

Os acontecimentos identificados nos processos de mediação e colaboração no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto sistema complexo, caracteriza-se pela diversidade de situações que os configuram na maneira que estes olhares e estas observações se constroem e (auto)organizam na emergência dos acontecimentos, portanto, quanto mais polipontos de vista, mais diversidade podem ser incluídas e expressas no contexto do sistema, justamente para garantir a robustez de todo o processo (auto) e (co)criativo.

Quem cria em uma perspectiva transformadora e/ou de transformatividade criadora própria e apropriada (GALEFFI, 2014, 2017) também cria de maneira auto-organizada, justamente porque movimentam aspectos emergentes de quem cria hibridizando as partes e o todo (vice-versa) em sua totalidade/globalidade, tanto internamente, quanto externamente.

Este processo de (auto) e (co) criação é um lugar que tem vários caminhos transformativos/transformantes e isso é prazeroso tanto para quem cria e produz, como para quem aprecia e lê o resultado da criação do objeto nos coletivos criativos, no caso destas experiências em que as imagens vão sendo contextualizadas e potencializadas por pensamentos críticos, em um aspecto ou outro.

Com isso, a visão poliperspectivada (polivisão) ao buscar uma diversidade de olhares sobre uma mesma realidade nos processos de criação coletiva organizada e auto-organizada – deseja desenvolver um olhar sobre a realidade de si, dos outros e do mundo local/global e ambiental – de maneira mais aberta, reflexiva, crítica, flexível, autônoma, poli/transdisciplinar, consciente e principalmente libertária, crítica e política sobre a realidade percebida, compreendida e vivenciada pelos sujeitos aprendentes.

Os olhares poliperspectivados na perspectiva da auto-organização demandam o olhar transdisciplinar (RIBEIRO; MORAES, 2014) que religa saberes e múltiplos campos dos conhecimentos sobre a realidade e o olhar ecológico (MORIN, 2015), que considera que o ponto de vista de um indivíduo, quando considerado de um modo global (sócio organização) revela uma dimensão eco-organizadora, porque sofre interferências de outros pontos de vista do ambiente social, modificando e sendo modificado nas interações e ações aleatórias do processo (auto) e (co)criativo entre os sujeitos aprendentes.

As diversas interferências e interações no processo criativo, tanto individual, quanto coletiva fazem com que o sistema se auto-organize em diversos momentos do tempo-espaco ecossistêmico, a partir de inter-retroações associativas, concorrentes e antagônicas, porém complementares, sendo que este processo dificilmente se conclua, porque ele se auto-organizará com o movimento dinâmico dos outros olhares dos observadores.

Portanto, estas interações são baseadas nas experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a partir da emergência ecosófica, caracterizadas pelas “três ecologias” propostas por Guattari (2009), as “três éticas” do humano por Lupasco (1994/1999) e na “triética planetária” proposta por Galeffi (2014), que sintetizo em uma (est)ética e (po)ética que entrelaça relações entre o pessoal, o social (local e global) e o ambiental.

Sendo assim, cada sujeito aprendente nos coletivos criativos auto-organizados são

considerados ao mesmo tempo como libertos, autônomos e protagonistas, mas, dependentes do meio sociocultural. Todos(as) contribuem no diálogo interativo e colaborativo com suas observações, justamente porque todos participam não somente, juntando as suas inteligências, mas estas se auto-organizam, criando “juntos com” na busca por novidades, diferentes soluções para algum desafio proposto nas experiências artes/educativas visuais.

O arte/educador(a) (artes visuais) ao invés de ser somente um mediador do processo de construção do conhecimento através do olhar para além disso, torna-se também um colaborador do processo de criação coletiva, independente de processos hierárquicos, de quem sabe mais ou menos. Neste processo de construção de uma obra coletiva, a hierarquia é totalmente quebrada, porque todos têm a possibilidade de contribuir e colaborar com seus olhares, pontos de vista e visões de mundos específicos em sua intersubjetividade.

Nestes processos, não há visões, visualidades e visibilidades com verdades fixas e imutáveis, que determinam se um conhecimento é menor/menor e/ou mais importante que outros; todos constroem e criam tecendo conjuntamente (em rede), a partir das suas observações individuais, ligando pontos de vista diversos (polipontos de vista) no coletivo, a partir de uma situação específica (promovendo assim um percurso transformativo que se desloca da monovisão para a cosmovisão/polivisão).

Neste contexto, compreende-se também, que quanto mais diferenças são observadas e quanto mais diversidade e multidimensões são acolhidas pelos sujeitos aprendentes nos coletivos criativos, mais este fenômeno torna-se fortalecido e potente. Percebendo assim, que a diversidade não é causadora de desigualdades (mas, a forma desumanizada da organização do sistema sim) e que as adversidades provenientes dos antagonismos de pontos de vistas e visões de mundo convergentes e/ou divergentes não são um problema, pois são possibilitadoras de transformação e transformatividade criadora.

Nessa perspectiva de compreensão da complexidade dos processos criativos coletivos sob a égide dos olhares poliperspectivados, nas ações arte/educativas em artes visuais buscou-se por uma possibilidade de criação artística, estética, poética e criativa que atendesse aos anseios de uma proposta de aprendizagem mais aberta, flexível e complexa, buscando ações de acessibilidade e de de(s)colonização das informações conhecimentos e saberes nos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) apropriados pelos sujeitos aprendentes. De(s)colonização essa, pautada na decolonialidade (BARBOSA, 2008; MIGNOLO, 2005; OLIVEIRA e CANDAU, 2010), ou seja, no ato de decolonizar o olhar para realizar processos criativos potentes que os visibilizem em suas existências, valorizando, respeitando e incluindo toda a diversidade humana.

Proposta essa que propiciou aos sujeitos aprendentes experiências (auto) e (co)criativas para o conhecimento de si, dos outros e dar realidade local e global e ambiental, com base na luta, resistência e busca por transformação, em relação ao que Paulo Freire (2014) chamou de situações opressoras que impedem o desenvolvimento do potencial humano e desumanizam o ser, nos processos de ser mais (existencialmente). Coadunando com esse pensamento, a ideia foi vivenciar realmente uma prática artística crítica, questionadora, libertadora, transformadora e inclusiva enquanto território de resistência, neste aspecto Galeffi (2017) pontua que:

[...] A arte como território de resistência se dá em processos de subjetivação em múltiplas circunstâncias, seja na esfera individual como na esfera coletiva, pela reunião de pessoas em torno de instintos incommuns e compartilhados. Trata-se da arte que se encontra nas margens dos processos da estética consumista dominante e que envolve atores e autores dos mais distintos registros e formas de expressão. [...] arte como processo criador instantâneo, como acontecimento e não representação encontra-se sempre além da compreensão do que já foi, do que já passou. A arte como processo e não apenas produto. Aliás, a arte só se mantém adiante dos agenciamentos coletivos passados na sua instância de processo aprendente aberto ao acontecimento da singularidade irreduzível instantâneo. (GALEFFI, 2017, p. 22)

Quando se pensa em uma atividade criadora arte/educativa em um território, tanto individual quanto coletivo, necessita que observemos na ação proposta, o respeito à complexidade da realidade e a compreensão política das experiências artísticas, (est)éticas, (po)éticas e criativas vividas/vivenciadas, afinal estas devem contrapor a estética dominante e agregar a multiplicidade de visões de mundo e a força do coletivo nos processos criativos.

Neste contexto complexo, a arte, enquanto sistema auto-organizado (auto) e (co)criador que acolhe o multidimensional, o multirreferencial e os cruzos de todas as possibilidades provenientes da diversidade humana de maneira inclusiva, equânime e justa e cuidadosa com a humanidade de todos necessita ser mais vista, compreendida e explorada pelos centros de estudos como oportunidade de lidar com as problemáticas que envolvem a dificuldade de respeito e cuidado com a unidade na diversidade e diversidade na unidade. Neto, Neto e Nehme (2008) baseados na ideia do Terceiro Incluído de Nicolescu (1999), afirmam:

No pensamento complexo, há possibilidades de terceiros ou excluídos (isso e seu oposto – terceiro incluído, ou nem isso, nem aquilo, mas outra entidade), isso é adota a dialética como estratégia – obtenção de sínteses e não apenas de análises (teses e antíteses). com enfoque da abordagem sistêmica, o ser humano pode observar e ser observado, sem seus papéis, em uma grande variedade de dimensões-filosófica, religiosa, histórica, política, econômica, social, biológica, entre outras. Muitas perguntas e conexões podem ser feitas. (NETO, NETO E NEHME (2008, p. 27)

Portanto, atestada estas possibilidades de (auto) e (co)criação, os sujeitos aprendentes passam a ter a oportunidade de vivenciar um processo arte/educativo (arte visuais) de luta e resistência contra os sistemas educativos, tal como socioculturais homogeneizantes,

hegemônicos e opressores, que impedem os seres humanos de serem o que poderiam ou desejariam ser na formação da sua humanidade (identidades/diferenças e possibilidades de comportamento de respeito, cuidado, responsabilidade, inclusão, alteridade e empatia).

E ampliando este processo este processo de luta e de resistência, não podemos deixar de apresentar a perspectiva decolonial da complexidade deste objeto de pesquisa, para além da perspectiva eurocentrada (a teoria da complexidade foi sistematizada pelo francês Edgar Morin. Os povos indígenas e africanos de tempos idos e na atualidade, de maneira direta, não fundamentaram seus conhecimentos pautados, enquanto teoria da complexidade e dos sistemas complexos, mas intuía sobre a complexidade da vida/existência, pois percebiam atravessamentos e interligação entre as multidimensões da realidade.

Em uma perspectiva decolonial, a teoria da complexidade e a auto-organização podem ser comparadas a ideia de encruzilhada (CORREIA, 2020) e (MARTINS, 2006) baseadas no mito de Exú, quando os autores se referem aos cruzos, ou seja, a realidade é vista como um tecido de vida com suas fusões, confusões, diversidade dos conhecimentos e sentidos plurais em seus (des)centramento. Coaduna com a teoria da complexidade, no que tange às possibilidades (co)criativas, a partir do cruzo de olhares e de um olhar pensante e plural sobre a realidade, de modo a compreender o mundo pela tecitura, unificação e religação dos saberes.

4.3.2. Análise dos resultados pelo intermédio dos circuitos dos princípios do pensamento complexo

Como o foco desta pesquisa está na auto-organização, considero relevante observar e analisar este sistema complexo, a partir de todos os princípios do pensamento complexo, estudado por Morin (2010, 2011, 2012) e ressignificados no contexto da criatividade por Moraes e Ribeiro (2014). Abaixo, segue descritas a análise dos circuitos dos princípios da teoria da complexidade baseados na complexidade das experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados:

- **Princípio Sistêmico ou Organizacional:** no processo do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, as experiências de religação do conhecimento das partes (criação individual) estão diretamente articuladas ao conhecimento do todo (criação coletiva), e isso mostra-nos que é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes (criação individual), e conhecer as partes sem conhecer o todo. Esta ideia sistêmica opõe-se à visão reducionista, fragmentada e simplificadora das ideias criativas, demonstrando que a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagética), é entendido como junção do todo/partes, onde o todo é mais do que a soma das partes. Com isso,

no processo criativo individual e/ou coletivo, o conhecimento não deve ser somado por partes aleatórias, mas podem juntar-se na organização sistêmica, integrando no conhecimento do todo. A organização do conhecimento é feita de interações, participações, cooperações e colaborações, na qual os conhecimentos construídos pelo bem comum, pensado e criado entre as partes que produzem o tempo todo emergências, pois o todo tem qualidades que não aparecem nas partes quando se encontram separadas, mas, em uma organização sistêmica quando estas partes se juntam e emergem outras qualidades que são próprias da realidade específica. Para Moraes e Ribeiro, (2014, p. 229) na criatividade sistêmica, “desprezar a complexidade (des/organização), significa perder a oportunidade estratégica de acolher o inesperado, as emergências e o papel do acaso como (auto) e (co)criadores de um resultado qualitativamente de ordem superior.”.

- **Princípio Hologramático:** nos processos do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, as experiências inspiradas na ideia da hologramaticidade, as partes (criação individual) não está somente no todo (criação coletiva), como o todo (criação coletiva) está nas partes (criação individual), em constatações de interações. Como cada criação individual (partes) é fruto dos conhecimentos e criações coletivas (todo) produzidas socioculturalmente pela Humanidade, este todo (criação coletiva) está presente nas partes (criação individual), com isso, a ideia do holograma explica esta interdependência. Nos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) é impossível conhecer as partes, sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes. Este princípio é muito importante para a compreensão dos olhares poliperspectivados, na inclusão e interação das unidades (partes) e diversidades (todo) no movimento de (inter)relações, que segundo Moraes e Ribeiro, (2014, p. 230) “existe uma ordem implicada envolvendo todos os seres e coisas do universo, de modo que cada parte contém o todo, traduzindo o mundo como uma teia indivisível que se mantém em movimento fluente e ininterrupto.”.

- **Princípio do Anel/Circuito Retroativo:** nos processos do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, as experiências permitem que a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) aconteçam pelo intermédio da autorregulação. Tanto as criações individuais, quanto a coletiva rompem com o princípio de causalidade linear, que não segue em uma única direção: a causa age sobre o efeito, e este sobre a causa. Estes processos de criação seguem um fluxo de acontecimentos organizacionais dinâmicos, abertos, multidimensionais e incertos que podem se

regular entre as forças de criação e destruição simultâneas, que neste processo de criação, construção e a difusão da cultura. Aqui, eu compreendo que acontecem em um fluxo emergente entre a criação, descrição, recriação e transcrição. Como todo conhecimento é fruto de um conjunto de processos reguladores fundamentados em múltiplas retroações, para Moraes (2008) é possível que nem toda causa produza um efeito esperado, e a lógica da complexidade justifica estes outros possíveis desvios no fluxo dos acontecimentos. Com isso, quando os sujeitos aprendentes estão criando individualmente e/ou coletivamente, o sistema passa a ser regulado no equilíbrio dinâmico entre a continuidade e a ruptura da produção dos conhecimentos, que acontece através de processos de retroações, ou seja, de *feedbacks* positivos, que rompem o sistema (auto) e (co)criativo) ou de *feedbacks* negativos, que estabilizam o sistema (auto) e (co)criativo – adquirindo novas propriedades de adaptação para modificar o seu entorno. E ainda mais, os sujeitos aprendentes quando criam junto e/ou separados se (auto)regulam no movimento de decisões e escolhas em relação aos elementos organizacionais, que seguem uma lógica ao mesmo tempo dinâmica e autônoma, que em alguns momentos ampliam as suas potencialidades e em outros retroagem em suas ideias, buscando uma estabilização nas inter-relações (auto) e (co)criativas.

- **Princípio do Anel/Circuito Recursivo:** nos processos do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, as experiências também rompem com a linearidade das relações e supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização dos processos de criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético). Também conhecido como Princípio da Realidade Recíproca – nos processos de criação individual e/ou coletiva este ciclo gerador, demanda a compreensão de que as pessoas criativas e/ou coletivos criativos são ao mesmo tempo criadores e criaturas de um sistema em processo de organização, onde tudo o que é criado volta-se como criação, para quem o criou (cria-se e recria-se a si mesmo) – em um ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e autoprodutor. Para Moraes (2008) é nesta ação espiral que nós somos considerados ao mesmo tempo, produtores e produtos das informações, conhecimentos e saberes que estamos construindo, uma vez que imergirmos nas relações com o objeto desse conhecimento e dessa produção, manifestado como autoprodução, ou seja, o que criamos retroage como aportes da nossa própria criatividade e em cada ciclo de aprendizagem, nos transformando multidimensionalmente, ampliando nosso potencial cognitivo, que é perceptivo, sensível, intelectual, intuitivo e proativo (consciente na ação), que é (auto) e (co)criativo.

- **Princípio de Auto-Eco-Organização** (autonomia/dependência): nos processos do ato de

aprender a ver a potência das imagens no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, as experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendentes acontecem como ações auto-organizadas, ou seja, os sujeitos aprendentes se (auto)produzem incessantemente, e através disso despendem energia para salvaguardar a própria autonomia nos momentos de criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético). Conhecido também como Princípio de Adaptação e Evolução, as experiências com o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto sistema, para manter a autonomia, qualquer organização necessita da abertura ao ecossistema do qual se nutre e se regenera/transforma, ou seja, não só do contexto biológico, mas, principalmente do sociocultural. Para Moraes e Ribeiro (2014) é um princípio que relaciona ao próprio potencial humano da criatividade, a identificação de que mesmo exercendo uma autonomia nos momentos de auto-organização, os sujeitos aprendentes diante das pressões mais variadas submetem-se de forma simultânea a uma dependência em relação aos elementos normalizadores, criando obstáculos à manifestação e à expressão desse potencial. As organizações dos processos com o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, se renovam permanentemente, de maneira complementar, mesmo que sejam ou permaneçam antagônicas. Estas renovações têm relação direta com o termo “eco” que ainda para Moraes e Ribeiro (2014, p. 235) refere-se, entre outros elementos a “um conjunto de regras reconhecidamente necessárias aos contextos de criação, ou então, às várias influências do meio, para que a leitura dos resultados que apresentarmos, adquira um caráter universalmente aceitos.” Neste contexto, os criadores que produzem individualmente e/ou coletivamente precisam compreender que a auto-eco-organização deste sistema surjam, a partir das (co)emergências dos fenômenos (auto) e (co)criados. Convém frisar que nos processos de (co)criação, os sujeitos aprendentes vivem uma dinâmica intensa de (auto)criação que se sustenta não só na dependência do contexto, como somente evolui e transforma-se e produzindo conhecimentos que se ajustam na relação com os outros. Com isso, os sujeitos aprendentes ao criar individualmente/coletivamente aprendem a se auto-eco-organizar, autocriar, cocriar e até a autoproduzir, desenvolvem autonomia, dependente do contexto sociocultural e para a sociedade, dependente do ambiente ecológico. Neste processo, os conhecimentos são negociados de maneira flexível, aberta, interativa, participativa e colaborativa nas criações (auto) e (co)criativas.

- **Princípio Dialógico:** nos processos com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, as experiências vêm justamente a

ser ilustradas pela junção de dois princípios ou noções que deveriam excluir um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade. Com isso, uma característica que se destaca na dialógica nos processos (auto) e (co)criativos, segundo Moraes e Ribeiro (2014, p. 236) “é a possibilidade de aproximação e de com antagônicos, admitindo que os opostos sejam complementares, tornando-se indissociáveis e indispensáveis, justificando, de certo modo, a máxima popular de que “os opostos se atraem”. Neste contexto, os (poli)diálogos e as poliperspectivas (polivisões) nos coletivos criativos podem ser definidos com associação complexa, entre o que é (complementar, concorrente, antagônico) ao fenômeno organizado. A (poli)dialógica reconhece este processo e permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo, articulando ordem, desordem e organização via inumeráveis inter-retroações nas multidimensões. Para superar realidades que visam somente a monovisão e a unidimensionalidade, o princípio dialógico nas experiências com o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, passou a ser compreendido nestas experiências como (poli)dialógico para promover inclusão da polivisão/cosmovisão e da multidimensionalidade. Nos momentos de criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético), a busca por olhares poliperspectivados acontece justamente para se estabelecer um (poli)diálogo mais amplo, aberto, flexível, empático e inclusivo, levando-se em consideração as unidades e diversidades (vice-versa) em busca de acolhimento da humanidade de todos(as), em detrimento de uma visão única e fixa da realidade de si, dos outros, do mundo local e global e do ambiente. Estes (poli)diálogos para alcançar este objetivo, ainda segundo Moraes e Ribeiro (2014, p. 236) precisam apoiar-se “em uma dialógica crítica visando a um mecanismo eficaz do pensamento que jamais se esgota, constituindo-se, assim, como tarefa inacabável.”

- **Princípio da Reintrodução do Conhecimento em todo o Conhecimento:** nos processos do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, as experiências com a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) acontecem a partir da restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central, onde o conhecimento se dá com a percepção/observação da teoria científica, ou seja, todo conhecimento passa a ser visto como uma reconstrução e tradução (MORIN, 2011), produzido por um espírito inteligente em uma certa cultura e em um determinado tempo. Para Moraes e Ribeiro (2014, p. 237) no contexto da criatividade, trata-se de “um movimento fluido do sujeito no sentido de apropriar-se de seu próprio potencial criativo. Nos processos de criação coletiva, os sujeitos aprendentes passam a compreender que eles, individualmente e/ou

coletivamente são os observadores plurais da realidade de si, dos outros, do mundo local e global e ambiental (aprendendo a desenvolver pontos de vista “flexíveis”, em interação com os dos outros pontos de vista) e conseqüentemente (auto)organizadores de conhecimentos que são (re)construídos e traduzidos, a partir das múltiplas percepções, reflexões e compreensões da complexidade dos acontecimentos. Neste contexto, do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, os sujeitos aprendentes passam a ter um papel (pro)ativo e de protagonista (criador e criatura) na organização do sistema complexo, restituindo o seu lugar na história (in)visíveis e buscando compreender o que conhece, o que ele pensa (coletivamente/individualmente) e como ele cria a realidade de si, dos outros, do mundo local/global e do ambiente. Os pensamentos neste princípio e no contexto (auto) e (co)criativo, não são excludentes, não nega e exclui a ordem da desordem, a certeza da incerteza, a separação da inseparabilidade, a lógica pela transgressão, por sinal pelo contrário, integram, incluem e faz um movimento de ida e vinda entre estes elementos aparentemente contraditórios. Trata-se de possibilitar aos sujeitos aprendentes as condições de reunir, incluir, distinguir e juntar e colocar em (poli)diálogo às partes à totalidade.

Para ampliar a análise pelo intermédio dos circuitos dos princípios do pensamento complexo, pelo intermédio da experiência arte/educativa (artes visuais), compreendemos que este esforço para a religação das informações, conhecimentos e saberes (imagéticos), não há espaço para a fragmentação, redução, disjunção, hiperespecialização, simplificação, linearização e nem homogeneização. Pelo contrário, as constantes transformações do ato de enxergar, olhar, ver e visualizar dos sujeitos aprendentes, mediante aos seus posicionamentos com a apropriação dos dados, informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) ocorridos nos processos de (auto) e (co)criação – oportunizam o deslocamento dos olhares e a ampliação da visão de mundo dos sujeitos aprendentes, favorecendo a religação e combinação de todos os elementos que formam a visualidade e a visibilidade de cada participante desta experiência.

A diversidade de visões de mundo e pontos de vista dos sujeitos, além da multidimensionalidade das suas histórias de vida seguem seu fluxo e estão em constante busca de intra e interconexões, fazendo deste processo um fenômeno complexo, ideal para iniciar o processo de transformação do pensamento defendida por Edgar Morin (2010, 2011, 2015, 2016) na sua proposta de reforma do pensamento e do sistema.

Rizzi e Silva (2017) afirmam que por ser uma teoria de caráter complexo e de natureza transdisciplinar, aqui a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) deve ser entendida como uma teoria e prática arte/educativa (artes visuais) que coaduna com Morin (2011), na qual a sua própria organização, desorganização e reorganização dos conceitos,

configura-se como uma teoria inacabada, aberta às transformações das relações diversas, dinâmicas e complexas.

Como a ideia do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, sustenta-se na Abordagem Triangular Barbosa (2010, 2009, 2005, 2003, 1998), ao estudar Edgar Morin, as autoras Rizzi e Silva (2017) compreendem que Ana Mae Barbosa, ao organizar e sistematizar uma proposta arte/educativa (Abordagem Triangular)⁵⁷ que não preconiza uma sequenciação de ações (ler- fazer-contextualizar), mas sim, uma imbricação destas ações, ela que acabou criando uma organização complexa.

Como a abordagem triangular é uma teoria sistematizada, compreende-se aqui, uma auto-(eco)-organização, pois é uma teoria dinâmica que está aberta às relações construídas de maneira própria e apropriada, tanto pelos arte/educadores (artes visuais), quanto para os sujeitos aprendentes (educandos). E foi justamente por conta desta flexibilidade e mobilidade que esta práxis arte/educativa recebeu muitas críticas, mas, que não a invalida, enquanto possibilidade epistemológica do ensino e aprendizagem de arte, ainda segundo Rizzi e Silva (2017).

Essa transformação da aplicabilidade da práxis arte/educativa também aponta complexidade (co)criadora auto-(eco)-organizada, porque permite escolhas dos seus procedimentos imbricadas na multi, pluri e principalmente na inter e transdisciplinaridade, Iavelberg (2003/2017) e Barbosa (2003, 2005) inclusive, identificam que a práxis arte/educativa é inter e transdisciplinar em sua natureza. Mas, Rizzi e Silva (2017) retificam e atualizam esta perspectiva dizendo que:

Nesse sentido podemos entender que a Abordagem Triangular como paradigma/teoria da trans-área Arte/Educação, isso porque a Abordagem Triangular, em sua potencialidade indica ações, reflexões e atividades que de caráter transdisciplinares. A Abordagem Triangular não é pluri, multi ou inter, é transdisciplinar, assim entende-se a inter-relação Arte/Educação como transdisciplinar também. (RIZZI; SILVA, 2017, p.229).

Com isso, compreende-se que o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, é um sistema complexo auto-(eco)-organizado e transdisciplinar, porque (poli)dialoga, flexibiliza e negocia a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) – mediante as transformações do contexto. Por isso, os fenômenos que colocam o uno e o diverso em constante interação, participação e colaboração faz com que as constelações de ações transdisciplinares possibilitem processos de ensino e aprendizado cocriadores e transformadores.

⁵⁷ **Abordagem Triangular** que foi organizada por Ana Mae Barbosa, como proposta de um método de ensino e aprendizagem arte/educativo, que se sustenta em três pilares: para se construir conhecimentos em arte: **Contextualização Histórica** (conhecer a contextualização histórica da obra de arte); **Fazer Artístico** (criar uma obra de arte); **Apreciação Artística** (saber ler uma obra de arte).

Educar para a complexidade em arte, através das experiências artísticas, estéticas e poéticas em seus processos de auto-(eco)-organização, que promovem ações de transformação (auto) e (co)criadora que emergem e se movem o tempo todo, mediante as interações entre os sujeitos aprendentes. Segundo Assman (1998), isso significa que:

Recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem. Aprender é sempre descoberta do novo. Aprender é sempre pela primeira vez, senão não é aprender. Educar é ir criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidades pela frente [...] aprender é um processo auto-organizativo no sentido de criação do novo. E os processos emergentes adquirem uma dinâmica própria na medida em que vão ensejando bifurcações. (ASSMAN, 1998, p. 65).

E mais, é um sistema complexo auto-organizado, porque exige a participação, intercâmbio, cooperação, colaboração e interação dos diversos sujeitos aprendentes neste processo cocriativo. Neste contexto, o que se observa é a presença de características que fundamentam a percepção da novidade, invenção, não-linearidade, emergência, diversidade, liberdade, ausência de controle central, imprevisibilidade e robustez do sistema que reafirmam a complexidade destas experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Apostar na polivisão e na cosmovisão/cosmopercepção (multidimensionalidade, multirreferencialidade e na inter/transdisciplinaridade) nas experiências criativas individual e principalmente coletiva, em que tudo se conecta e se liga a tudo e se movimenta no tempo/espaço – é apostar em uma educação mais humanizada, inclusiva e condizente com os anseios da sociedade contemporânea, mais conhecida como a sociedade da informação, do conhecimento, em rede e/ou conectada (CASTTELLS, 1999), que neste contexto, eu me refiro como era telemática.

Nessa ação arte/educativa (artes visuais), nós (sujeitos aprendentes) tivemos a oportunidade de libertarmo-nos de maneira cocriativa da monovisão e caminhamos em busca de uma polivisão, que conseqüentemente nos levaram na medida do possível para a uma cosmovisão da realidade de si, dos outros e do contexto local e global e ambiental. E com estas experiências vividas nos coletivos criativos, propiciamos a criação de objetos imagéticos (est)éticos, (po)éticos, reflexivos, críticos e políticos, contrários à práxis do embotamento nos processos de ensino/aprendizagem vigentes nos centros de estudos, que acontecem sempre na lógica opressora imposta pelo sistema de poder e saber neoliberal e capital vigente.

Por isso, acredita-se que estas possibilidades de se (re)pensar os processos arte/educativos (artes visuais) de maneira complexa auto-(eco)-organizada sejam capazes de fomentar nos sujeitos aprendentes na perspectiva individual e/ou coletiva, oportunidades de

rupturas com padrões visuais (imagéticos) homogeneizantes e limitantes que se desdobram na ressignificação desta práxis, sendo alicerçada agora, nos princípios da solidariedade, respeito, responsabilidade, ética, alteridade, empatia, inclusão, acolhimento, intercâmbio, interação, participação, cooperação e colaboração.

Com isso, a análise dos resultados aponta para as emergências das imbricações entre criatividade e geração de conhecimento e linguagens, com possibilidades da modelagem de um processo de ensino-aprendizagem na arte/educação (artes visuais) mais colaborativo, crítico e interativo. Tais emergências possibilitaram os *complexus* das comunicações e das codificações das imagens em informações que traduzem e transduzem as visões de mundo dos coletivos envolvidos, com mais possibilidades de desenvolvimento das suas potencialidades e da transformação das ideias apresentadas.

CONCLUSÃO

No ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados abriu um relevante debate, neste contexto da complexidade na constituição dos ensinamentos e aprendizados do ato de aprender a ver a realidade de maneira mais libertadora, autônoma e transformadora. Pensar a complexidade das experiências arte/educativas (artes visuais), dentro e/ou fora dos centros educativos é uma alternativa importante para repensarmos, não só a reforma, mas, a transformação do pensamento no contexto telemático, e conseqüentemente dos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Como o problema deste capítulo da tese está relacionado à construção, criação e difusão da cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos), pautado especificamente em práticas individuais e simplificadoras – do que em coletivas e complexas. A ideia era ofertar as oportunidades de experiências arte/educativas (artes visuais) que valorizassem os processos de criação individual e coletiva, a partir da diversidade e da inclusão, portanto, está busca por articulações entre todos os sujeitos aprendentes propiciou a interação, participação, cooperação e colaboração na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Mediante as pesquisas teóricas e empíricas, começou-se a desenhar algumas ideias de respostas de que a complexidade do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados continha algumas características complexas, com base nos elementos de intercâmbio, junção e religação dos conhecimentos que evidenciam a auto-organização, enquanto sistema complexo, mas que careciam de uma pesquisa mais aprofundada por parte dos sujeitos da pesquisa.

Nesta investigação, o objetivo da pesquisa pode ser validado, justamente porque foi identificada diversas características flexíveis, dinâmicas, imprevisíveis, não-lineares e emergentes, ou seja, elementos evidentes que apontam para a compreensão da complexidade do objeto da investigação, enquanto (auto-organização) ou (auto-eco-organização). Principalmente na forma como os sujeitos aprendentes criam, constroem e difundem a cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos) traduzidos e reinventados de maneira interativa com a mediação e participação (intencional) e a colaboração e cocriação (espontânea).

A partir dos resultados e das análises realizadas, observou-se que a hipótese apresentada pode ser confirmada nesta investigação bibliográfica, a partir da práxis do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – visto que a ideia de sistema complexo como auto-organizado, está sustentada nas ações (auto) e (co)criativas tecidas no entrecruzamento entre a autonomia e a (inter)dependência no comportamento dos sujeitos aprendentes no contato com o pensamento complexo sobre as imagens (potência das imagens).

Nesta busca por referências bibliográficas, com a fundamentação e aprofundamento dos conceitos sobre o conceito de auto-organização, encontramos presentes durante este processo da experiência (auto) e (co)criativa, as seguintes características complexas: emergência, não-linearidade, (in)certeza, (des)ordem, imprevisibilidade, dinamicidade, flexibilidade, ausência de controle central, robustez, interação, colaboração atravessando as reflexões sobre a premissa e as hipóteses anteriormente sinalizadas.


Com isso, compreende-se que o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, é um sistema arte/educativo (artes visuais) complexo auto-(eco)-organizado, porque os sujeitos aprendentes aprendem a ver a potência das imagens, religando os conhecimentos e saberes, antes dispersos, simplificadores e fragmentados. Mas, que agora, são criados, construídos e difundidos ao ser tecidos juntos (coletivamente) com todos os sujeitos aprendentes, a partir da cultura do conhecimento (imagético) – lidando com o entrecruzamento entre a (inter)dependência e a autonomia e buscando o reconhecimento das suas potencialidades (auto)criativas e (co)criativas durante os processos vivenciados nos círculo de arte e cultura.

Estas experiências arte/educativas (artes visuais) complexas com foco na auto-(eco)-organização acontecem no contexto deste sistema (auto)criativo e (co)criativo, as constantes interações que hibridizam momentos diferentes do processo de criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos e saberes imagéticos. No primeiro momento, a partir das intencionalidades da mediação, que permite a participação proativa, crítica, reflexiva e política

dos sujeitos aprendentes; e em um segundo momento com a colaboração, em que a criação espontânea individual e/ou coletiva favorece a (auto)transformação da realidade de si, dos outros, do mundo local/global e do ambiente.

Os processos com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados acolhem a diversidade humana criadora na perspectiva da teoria da complexidade, liberando o seu potencial (auto) e (co)criativo dos sujeitos aprendentes com o intuito de facilitar a transformação e a transformatividade criadora, para deslocar as visões de mundo e pontos de vista embotadoras e excludentes, para outras formas de ver a realidade de maneira mais inclusiva, empática e equânime.

Compreender a complexidade deste sistema pode possibilitar e promover a modelagem de uma proposta com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, (presencial e virtual) sob a égide dos olhares poliperspectivados que promovam experiências arte/educativas (artes visuais) complexas interativas, participativas e colaborativas, com vistas para a libertação, emancipação e transformação dos sujeitos aprendentes.



“O homem da ciência deve dar a ver (desenhar) o que ainda não foi visto; é um conceptualizador de modelo(modelizações), desenhos, de teorias. O homem é criador e sujeito, e a ciência entendida deste modo não tem como ideal a abordagem assíntota de algumas verdades imanentes: ela quer se edificar (concepção – construção).” (LE MOIGNE, 1994, p. 42).



5º CAPÍTULO

COMPLEXUS COLABORATIVO (MODELIZAÇÃO/MODELAGEM DA PROPOSTA QUE FUNDAMENTA A EXPERIÊNCIA ARTE/EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS)

INTRODUÇÃO

No contexto dos centros de estudos (não) formais e/ou fora deles, a partir da área do conhecimento arte/educativo (artes visuais) identifica-se a necessidade de repensar a complexidade (MORIN, 2011), deste sistema a partir da modelagem/modelização (LE MOIGNE, 2001) nos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), valorizando a coletividade e a diversidade, principalmente quando as informações apresentadas estão relacionadas à formação da nossa visão de mundo e a necessidade de compreensão da potência da imagem na vida dos sujeitos aprendentes

As imagens e os seus regimes imagéticos (BREA, 2007, 2010) hoje, ocupam um espaço de poder/saber que exigem uma demanda de reflexão crítica e política sobre a multiplicidade de sentidos e significados, em seus processos de compreensão complexa da realidade. Estes regimes imagéticos junto aos sistemas de poder e saber têm produzido a inteligência cega (MORIN, 2011), e embotamentos na cognição dos sujeitos aprendentes que mutilando, fragmentando, separando, simplificando e aniquilando o conjunto e as totalidade das informações, conhecimentos e saberes, afastando as partes do todo, em relação aos objetos do seu meio ambiente, tornando-as realidades desintegradas.

Considerando que a busca pelo conhecimento tem como objetivo contribuir para o avanço da qualidade de vida de indivíduos, sociedades e ambientes, vistos em sua *unitas multiplex* (MORIN, 2011), nós precisamos repensar estes modelos, quase sempre hegemônicos e homogeneizantes da cartografia do olhar dos sujeitos aprendentes. Com isso, Le Moigne (2007) compreende as modelizações/modelagens como (*disegno*) e sugere então, que pensemos novos (desenhos) de conhecimento. Com isso, ao pensar e criar desenhos de conhecimentos, estes precisam proporcionar espaços para a construção coletiva e necessitam dar sentido as nossas ações nos contextos de vida, compreendendo a aventura da nossa inteligibilidade e sensibilidade nos processos de reaprender a viver juntos.

Assim, nesta aventura das transforma-as-ações do pensamento (auto) e (co)criador, surge a necessidade de valorizarmos a potência da imagem em sua pensatividade ou imagem pensante (RANCIÈRE, 2012) pelo intermédio do coletivo criativo sob a égide dos olhares

poliperspectivados – enquanto possibilidade de pensar sobre outras propostas de ensino/aprendizagem arte/educativo (artes visuais), mais condizentes com as transformações socioculturais, decorrentes dos avanços da era da telemática e da era imagética.

Neste contexto, identifica-se enquanto problema da pesquisa que nos centros de estudos (não)formais, faltam propostas de modelização/modelagem da cultura do conhecimento (imagético) que valorizem e oportunizem os sujeitos aprendentes o desenvolvimento de ações libertadoras, emancipadoras e transformadoras dos imaginários artísticos, estéticos e poéticos, em sua diversidade e complexidade para a inclusão e humanização sociocultural.

Nestes espaços, não se valoriza o potencial da coletividade e da diversidade e os conhecimentos são normalmente criados, construídos e difundidos para manter o *status quo* desumanizador do sistema de poder e saber vigente (liberal e capital), fazendo com que os sujeitos aprendentes reproduzam situações de preconceitos, fobias, exclusões e desumanizações das chamadas minorias socioculturais, políticas e econômicas. E como consequência desses equívocos na organização dos processos de ensino e aprendizagem arte/educativo (artes visuais) acontecem situações de falseamento e manipulação das informações, a fragmentação e o esvaziamento dos conhecimentos, tal como a privação e a negação dos saberes através das imagens, promovendo a cegueira do conhecimento (MORIN, 2010) e os impedimentos e desumanização do ser (FREIRE, 2014), promovendo a invisibilidade dos sujeitos aprendentes.

Esta pesquisa se justifica, como necessidade de repensarmos a modelização/modelagem do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto proposta que promova processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), possibilitando a transformação da práxis arte/educativa (artes visuais) e conseqüentemente dos sujeitos desta investigação.

Com isso, algumas perguntas podem ser feitas antecipadamente, do tipo: Como modelizar/modelar uma proposta que desenvolva atos de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, de maneira participativa e colaborativa para humanizar e descolonizar o olhar/visão dos sujeitos aprendentes? Como podemos modelar práticas artes/educativas (em artes visuais) que possibilitem a interação, participação, cooperação e colaboração na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) que possibilite a libertação, emancipação e transformação do imaginário e da imaginação dos sujeitos aprendentes?

Sendo assim, o objetivo desta investigação está em modelar colaborativamente a ideia de uma práxis arte/educativas (artes visuais) libertadora, emancipadora e transformadora, em que os sujeitos da pesquisa aprendam a ver (pegar a visão) da potência das imagens por

intermédio dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Neste contexto, pensamos hipoteticamente, que organizar a modelização/modelagem de experiências arte/educativas (artes visuais) que possibilite o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados – pode oportunizar a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) de maneira mais acessível e inclusiva, organizada em uma perspectiva complexa e colaborativa, mais condizentes com a era telemática e imagética.

Esta investigação segue a tecitura da pesquisa colaborativa, (IBIAPINA, 2016; SANTOS, SANTOS, WESCHENFELDER e LEITE, 2011; DESGAGNÉ, 2007) de natureza socialmente construída da realidade e nos processos de interação, participação, cooperação e colaboração construídas entre os participantes da investigação. Neste caso, pesquisador e pesquisados criarão, construirão e difundirão (poli)dialogicamente a cultura do conhecimento (imagético) pertinentes ao objeto e fenômeno da pesquisa, processos estes realizados a partir da participação (pro)ativa dos integrantes em prol de transformações na realidade de si, dos outros (mundo local e global) e do ambiente.

Para compreender o fenômeno estudado e tecer os atravessamentos, as narrativas visuais e as colaborações na modelização/modelagem desta experiência arte/educativa (artes visuais) foi utilizada como metodologia principal a pesquisa de intervenção cartográfica (URIARTE; NEITZEL, 2017; GALLEFI, 2014; KASTRUP, PASSOS E ESCÓSSIA, 2015), enquanto método de pesquisa em Arte/Educação. Para a realização da avaliação analítica, foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2000, 2006) que é uma proposta de organização e tabulação de dados quali/quantitativos de natureza verbal, obtidos a partir dos depoimentos dos educandos.

5.0. CONTEXTO E ABORDAGENS TEÓRICAS/PRÁTICAS PARA MODELIZAÇÃO/ MODELAGEM DA PROPOSTA ARTE/EDUCATIVA (ARTES VISUAIS)

A potência da imagem, o coletivo criativo e os olhares poliperspectivados parecem conceitos relevantes para indicar a novas formas de organização e desenvolvimento sociocultural da aprendizagem humanizadora da espécie humana. Tal fato, exige de nós arte/educadores (artes visuais) a percepção e a observação de uma perspectiva multidimensional, multirreferencial e de cruzos do ensino e aprendizagem na era telemática e imagética, a partir de sistemas mais interativos, participativos e colaborativos de ensino/aprendizado, justamente para (re)pensarmos a diversidade, a complexidade e as

possibilidades de pensar os centros de estudos como espaços de acessibilidade, inclusão e da transformação dos sujeitos aprendentes e da realidade pelo intermédio da potência das imagens.

Com isso, defendemos a força dos coletivos e da diversidade de visões de mundo e de pontos de vista no contato com a potência das imagens, sem ignorar ou negar a subjetividade de cada sujeito aprendente com vistas a possibilitar os aprendizados coletivos e transformativos, contrários aos processos de aprendizagem individualizada que fomentam a competição, o individualismo, egoísmo e os conflitos entre indivíduos e/ou grupos socioculturais

Salientamos que foi através da criatividade, a partir das interações, socializações, compartilhamentos e das colaborações de ideias entre diversos indivíduos e/ou coletivos em todo o mundo, que foram produzidas (socioculturalmente) conhecimentos e saberes, com sentidos e significados relevantes para o desenvolvimento das sociedades humanas. Estes conhecimentos e saberes criativos reverberaram nas formas de ser, estar, conviver e coexistir dos sujeitos aprendentes e interferem até hoje, no destino e na transformação dos seres humanos, sociedades, ambientes e de toda a Humanidade.

Mas, em diversos momentos da nossa história, estes conhecimentos e saberes (imagéticos) sofreram diversas tentativas de organização em uma perspectiva cartesiana, fragmentada, manipuladora, simplificadora, homogeneizadora e mutiladora, mesmo com todo o seu potencial para complexidade e heterogeneidade. Neste contexto, nós (sujeitos aprendentes) que deveríamos desenvolver a polivisão, acabamos desenvolvendo monovisão, tornando-nos incapazes de contemplar a conjunção da unidade e da diversidade, sendo assim, esta unificação, abstratamente ao anular a diversidade, justapõe a diversidade sem conceber a unidade (MORIN, 2011).

Neste contexto de incompreensão da unidade/diversidade, identifica-se se a inteligência cega Morin (2011), que aniquila os conjuntos e as totalidades dos conhecimentos e saberes (imagéticos) e afasta todos os objetos, do próprio sujeito e do seu meio ambiente, tornando as realidades desintegradas, simplificadas, redutoras e fragmentadas, promovendo erros, ignorâncias e cegueiras (embotamentos). Por isso, que Morin (2011), diz que infelizmente é:

Pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta a carne, verte o sangue, expande o sofrimento. A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz a tragédia suprema. (MORIN, 2011, p. 13).

Tragédia suprema e sofrimento este, que necessita de rompimentos e possibilidades de transformação, que nos faz repensar a práxis arte/educativa (artes visuais) e pesquisar modelizações e modelagens outras de conhecimentos e saberes (imagéticos), a partir do

pensamento complexo auto-organizados. Esta modelização/modelagem demanda uma série de outras tecituras, que no contexto da era telemática e das imagens exige que os centros educativos repensem as suas práticas, refletindo sobre como criar, construir e difundir conhecimentos (imagéticos) desenvolvidos de maneira interativa, participativa e colaborativa.

A palavra “modelagem” é uma derivação da palavra modelar. O verbo modelar deriva da junção de modelo, e do sufixo verbal -ar, origem pelo francês *modeler* e quer dizer ato ou resultado da ação de modelar; moldação, moldagem, modelação, modelização, construção, criação, dar forma ou fazer o modelo ou o molde. Convém pautar que no âmbito desta pesquisa, a expressão modelagem será diferenciada da palavra “modelo” que vem do italiano modelo, pelo latim vulgar *modellum*, e quer dizer molde, exemplo, protótipo, origem de coisa a ser imitada (imitação, representação).

De antemão, torna-se relevante frisar que o conceito de modelização/modelagem apresentado aqui nesta pesquisa, tem o intuito de pensar em algo que não é um molde, regra, padrão ou exemplo, mas sim, de um desenho (LE MOIGNE, 2007), ou seja, é uma ação sensível e inteligível para modelizar conhecimentos que proponham transformação da realidade. Este conceito de modelização/modelagem é totalmente diferente do conceito de modelo como vulgarmente conhecemos, que embute a ideia e as características de um modelo de conhecimento estático, fixo, rígido e intransponível.

Neste contexto, do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados compreende-se a modelização/modelagem como uma ação proativa que vai sendo criada e construída em fluxo e tecida conjuntamente, durante as experiências com os processos arte/educativo (artes visuais) de maneira complexa, flexível, fluída, dinâmica e maleável, a partir de conhecimento próprios e apropriados (GALEFFI, 2009, 2017) nos diferentes contextos dos centros (arte)educativos (artes visuais).

Na perspectiva da teoria da Complexidade, Le Moigne (1994, 1996, 2001) entende a modelagem como modelização, que quer dizer método que permite representar objetos de qualquer natureza, desenvolvido por um projeto desde que seja de maneira sistêmica. Seguindo a lógica da organização, quem modeliza um objeto é dotado de um projeto, identificável através da interpretação dos comportamentos. Para Le Moigne, 1996:

A modelização postula a priori, na representação de uma dada realidade, não somente a pluralidade dos modelos concebíveis de um mesmo fenômeno, mas sobretudo a pluralidade dos métodos de modelização. Já não estamos no tempo em que se podia tolerar, ao lado do bom método (o único método científico, o método analítico, que apenas os cientistas ajuramentados conhecem e praticam seriamente!), métodos pobres de modelização, não científicos, apenas toleráveis... A partir de então, para arquitetar o conhecimento, já não estaremos exclusivamente reduzidos às receitas dos métodos hipotético-dedutivos: dispostos do campo aberto dos métodos axiomático-indutivos.

(LE MOIGNE, 1996, p.23).

Coadunando com a ideia de multidimensionalidade (MORIN, 2010, 2011) e multirreferencialidade (ARDOINO, 1998, 2001), a modelização proposta por Le Moigne (1996) sugere que pensemos não somente na pluralidade de modelizações/modelagens, mas principalmente nos princípios que possibilitam o ato de modelização/modelagem. Esta perspectiva indica, de antemão que o modelizador tem a liberdade individual e /ou coletiva no que tange o ato compreender para fazer e fazer para compreender, porque quanto mais ele teoriza e experimenta os seus métodos, mais possibilidade ele tem e/ou terá de não ficar refém de um dado modelo único e/ou específico de raciocínio de modelizações/modelagens.

Durante o curso da história, diversas modelizações/modelagens do conhecimento e do saber foram apresentadas, enquanto propostas de ensino e aprendizagem para os arte-educadores repensem a arte/educação (artes visuais) em nosso país e no mundo, mas nenhuma que pensasse a organização e a produção do conhecimento em uma perspectiva complexa auto-organizada e coletiva, mesmo acolhendo a diversidade cultural dos contextos para as quais foram pensadas e organizadas.

Para compreender a potência da modelização/modelagem/do objeto de estudo desta pesquisa foi possibilitada a vivência com experiências arte/educativas (artes visuais) aos sujeitos aprendentes do Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires, localizado na Rua do Caju, s/n - Alto do Cabrito, na cidade de Salvador-Bahia – como oportunidade de vivenciarem processos (co)criativos para aprenderem a ver a realidade de si, dos outros (mundo local/global) e ambiental de maneira ampliada, reflexiva, crítica, política, libertadora, conscientizadora, de(s)colonizada, emancipada, humanizada e transformadora.

Esta vivência criativa, artística/(est)ética e (po)ética é resultado da pesquisa teórica (vide capítulo 2) e empírica (vide capítulo 3) que se desenvolveu no Doutorado Multi- Institucional em Difusão do Conhecimento (DMMDC/PPGDC) na UFBA. Com isso, as apropriações socioculturais artísticas e estéticas, que favorecem a criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos (imagéticos), por intermédio do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados – aconteceram nos processos idiossincráticos pessoal e sociocultural local, global e ambiental, nos acontecimentos do cotidiano dos sujeitos aprendentes do referido centro de estudos.

O corpo teórico e prático desta modelização/modelagem partiu das três categorias/dimensões principais desta pesquisa: potência das imagens⁵⁸, coletivos criativos⁵⁹ e

⁵⁸ **Potência das Imagens:** É aprender a pensar as imagens nos seus aspectos (in)visíveis), com isso, não basta somente aprender

olhares poliperspectivados⁶⁰ e, obviamente que acrescidas de outras proposições teóricas correlatas e inter-relacionadas na organização deste sistema, justamente porque (MORIN, 2016) concebe um sistema como uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações entre indivíduos e coletivos.

Por intermédio da compreensão dos conceitos que (poli)dialogam, cruzam e atravessam a proposta do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, para iniciar a modelização/modelagem de uma proposta arte/educativa (artes visuais) de criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) cabe a compreensão da maneira como os conhecimentos são desenvolvidos pela teoria da complexidade.

Para a teoria da complexidade, o conhecimento é desenvolvido através do pensamento complexo que propõe de certa forma, a religação dos saberes, que antes se encontravam simplificados, disjuntos, fragmentados, reduzidos e complexificados, Morin (1998) entende a forma de produzir conhecimento, a partir do pensar a complexo, opondo-se ao pensar simplificador e mutilante, explica que:

Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa estes diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes das disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. (MORIN, 1998, p. 176).

Nesta perspectiva da complexidade, busca-se a produção da modelização/modelagem, a partir do conhecimento complexo que articula informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) em uma perspectiva multidimensional, que segundo Morin (1998, p. 176), “ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza”. E em uma perspectiva de produção do conhecimento multirreferencial Ardoino (2001, p. 549), justamente porque utiliza a

a “pensar a imagem”, mas, também “pensar sobre a imagem”, “pensar com a imagem” e “pensar por imagens” nos acontecimentos, de acordo, ao seu tempo, espaço e movimento. Pensar a imagem nos processos de criação individual e/ou coletiva – é pensar de acordo ao seu imaginal público, ou seja, na maneira de pensar e imaginar juntos as imagens, a imaginação e os imaginários, buscando transformação da realidade (de si, dos outros no contexto sociocultural local e global e do ambiente).

⁵⁹ **Coletivos Criativos:** É a vivência dos sujeitos aprendentes nas experiências com um coletivo/grupo, no ato de aprender a “pensar juntos com”, ou seja, “criar juntos”, compartilhando ideias transformadoras enquanto unidade na diversidade, sem ignorar ou negar a subjetividade de cada um, mas, valorizando a inteligência coletiva através da interação, participação e colaboração de todos(as), em uma perspectiva ativista, com vistas a possibilitar aprendizados transformativos, complexos, multirreferenciais, multidimensionais, transdisciplinares e polilógicos.

⁶⁰ **Olhares Poliperspectivados:** é o ato de aprender a ver uma imagem e/ou realidade em 360°, ou seja, aprender a (trans)ver a (trans)vê-la de uma maneira complexa, avançada e ampliada, através de diversos pontos de vistas (polivisão ou polipontos de vista) ao invés de um único (monovisão ou monopontos de vista), observando, refletindo e compreendendo todas as perspectivas (in)visíveis. na diversidade dos seus pontos de vistas, múltiplos olhares e visões de mundo.

heterogeneidade, como possibilidade de articular a “pluralidade de elementos distintos, organizados e especificados, arrumados diferentemente, e por consequência, providos de significações novas, especialmente graças ao jogo entre elos interativos.”.

Na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, busca as perspectivas multidimensionais, multirreferenciais e os cruzos (MARTINS, 2006), do conhecimento e do desconhecimento do conhecimento, visando à necessidade de contemplar um pensamento complexo que leva a repensar as nossas visões de mundo e pontos de vistas, frente à relevância da coletividade e diversidade. Com isso, objetivamos, a saída de uma perspectiva de monovisão para alcançarmos a cosmovisão, a partir de experiências (auto) e (co)criativas que acolhessem, em especial, a polivisão da realidade.

Com as práticas da polivisão/cosmovisão podemos praticar as novas maneira de aprender a ver a potência das imagens, articulando não só o ver, mas o desver, o rever e o transver o (in)visível da realidade, contribuindo assim, com a superação de comportamentos autoritários, hierárquicos, deterministas e excludentes, articulando a diversidade de pensamentos de (arte)educadores e educandos (sujeitos aprendentes para que todos tenham a possibilidade de torna-se investigadores, articuladores, integradores criativos, autônomos, reflexivos e críticos, que saibam também (auto)organizar as suas existências e a manter constante iniciativa para questionar e transformar a si, a sociedade e o ambiente.

Para Ardoino (1998), Prigogine (2004), Le Moigne (2001) e especificamente para Morin (2010, p. 24), o conhecimento na perspectiva do pensamento complexo “constitui ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos e símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias e discursos.” Com isso, se pensa que a organização do conhecimento e da aprendizagem, portanto, acontece temporalmente, não de uma maneira não-linear, mas sim de forma circular e/ou espiralar.

Segundo Morin (2010, p. 24), o processo é circular porque passa “da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja, o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação, e ligação, análise e síntese.”. Freire (2008, 2014, 2016) coaduna com esta ideia de circularidade do desenvolvimento do conhecimento, propondo a ideia do círculo de cultura, que nesta pesquisa denomino de círculos de arte e cultura, em referência à criação construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) pelo intermédio da interação, mediação (participação) e colaboração (criação) no contexto dos coletivos criativos.

Quando se fala em interação, participação, cooperação e colaboração, aproximamo-

nos do conceito de coletivo criativo, nesta perspectiva de complexidade no processo de produção de cultura, não podemos deixar de lado o estudo sobre os Sistemas Colaborativos⁶¹ (PIMENTEL; FUKS, 2011), caso desejemos pensar e ampliar conhecimentos sobre novas maneiras de educar, no contexto telemático, da revolução da *internet* e com as novas formas de interação sociocultural. A ideia de pensar os sistemas colaborativos correlacionados aos coletivos criativos, está justamente na nova visão que temos sobre este sujeito aprendente que está sendo atravessado pela revolução da *internet* e sendo considerado como ser humano digital.

Pensar em novas estratégias arte/educativas (artes visuais) tirando proveito das ideias dos sistemas colaborativos, nos leva a pensar a realidade, a partir do *ciberespaço*⁶² e o trabalho com o acolhimento das interações contínuas que nos permite perceber que agora, as relações educativas precisam ser horizontalizadas, ou seja, compartilhadas, participativas e colaborativas e não mais verticalizadas.

Nesta pesquisa é preciso buscar novas formas de participação e de interação nos espaços presenciais, e principalmente os virtuais. Portanto, os sistemas colaborativos segundo Nicolaci-da-Costa e Pimentel (2011), funcionam como um sistema colaborativo correspondente a um ciberespaço específico, e tem nova forma de criar formas de trabalho, interação social e de convivência humana. Para Nicolaci-da-Costa e Pimentel (2011), este tipo de sistema:

Deve ser condizente com as necessidades das novas gerações, formada por jovens que desejam colaborar, interagir, e compartilhar, sem hierarquia rígida, que tenha flexibilidade de horário e lugar, que favoreça a criação e a informalidade. (NICOLACI DA COSTA E PIMENTEL, 2011, p.13).

Neste contexto telemático, colaborativo, coletivo, flexível e sem hierarquias rígidas, trouxemos outro teórico, o Pierre Lévy para este importante debate. Ele foi justamente convocado para esta tecitura, a partir do conceito de ‘inteligência coletiva’ já que estes sujeitos aprendentes são frutos da revolução tecnológicas. Lévy nos diz que o “pensar coletivamente” é “conhecer e valorizar o outro em sua inteligência e na diversidade dos saberes”; é “aprendermos a nos conhecer para pensar juntos” (LÉVY, 2011, p. 32), em contraponto a uma aprendizagem presencial, que é muitas vezes individualizada e fomentadora de competição e de conflitos.

⁶¹ **Sistemas Colaborativos:** Os sistemas colaborativos (PIMENTEL/FUKS, 2011) se constituem de um ciberespaço, que é um espaço de convivência da nova sociedade em rede, um espaço para interações humanas que possibilita vivenciar experiências intensas com grande poder de atrair novos frequentadores e colaboradores.

⁶² **Ciberespaço:** O ciberespaço segundo Lévy (2011) é termo cunhado inicialmente por Willian Gibson, em 1982 que significa espaço criado pelas redes de computadores, constituídos os circuitos eletrônicos, que dá suporte a novas práticas sociais de interação e comunicação.

Este pensamento coletivo que valoriza a diversidade, correlacionado à ideia de compreensão da potência da imagem, dos coletivos criativos, junto aos olhares poliperspectivados nos convida a repensarmos e (re)modelarmos a práxis arte educativa (artes visuais) existentes nos centros de estudos – para libertarmos-nos das ideias hiperespecializadas, fragmentadoras, simplificadoras, redutoras e disjuntoras, impostas pelo cartesianismo e promovermos a apropriação das ideias complexas interativas, participativas e colaborativas, principalmente auto-(eco)- organizadas deste sistema proposto nesta investigação.

5.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COLABORATIVA E DA CARTOGRAFIA DO OLHAR

Para a modelização/modelagem do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, partimos da pesquisa colaborativa que acolherá a fundamentação teórica e empírica e a complexidade desta pesquisa (contidas nos capítulos 2, 3 e 4 desta tese). A pesquisa colaborativa neste contexto é relevante, porque, segundo Magalhães (2016) são construtos filosóficos que organizam experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam, e ao mesmo tempo, criando e transformando seus contextos de ação.

A palavra “colaboração” tem sua origem no latim *colaborare*, que significa “trabalhar junto” ou simplesmente “cooperar” ou “ajudar”. É composto por “co”, que vem de “com”, que significa “junto” e *laborare*, que pode ser compreendido como “trabalhar, fazer. Com isso, colaborar passa a ser um processo de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento junto com os outros, em que os sujeitos aprendentes trabalham juntos na compreensão com a transformação de si mesmos, dos outros (espaço local e global), e do ambiente do seu contexto coletivo de ação no mundo.

Além de Magalhães (2016), outros autores como Desgagné (2007), Smyth (1991), Bortoni-Ricardo (2011), Horikawa (2008), Desgagné (2007), Santos (2011) e Ibiapina (2008, 2016) defendem a pesquisa colaborativa, enquanto construção coletiva do conhecimento e intervenção sobre a realidade estudada, cada qual apresentando as suas principais características de ação. Para esta investigação, dentre tantos autores que fundamentam a pesquisa colaborativa, eu tomo como base as referências da pesquisa colaborativa, os pressupostos estudados por IBIAPINA (2016). Para ela, a pesquisa colaborativa consiste em:

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária. (IBIAPINA, 2016, p. 36).

A reflexão crítica como ponto central desta pesquisa torna arte/educadores (artes visuais) e os sujeitos aprendentes (educandos) aliados neste processo reflexivo e de compreensão das experiências e das teorias arte/educativas (artes visuais) que favorecerão a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento, em prol de uma educação mais justa e solidária. Na EJA, a criticidade é um fator fundamental no processo de emancipação de nós (sujeitos aprendentes) desta investigação.

A pesquisa colaborativa, que aqui chamo de pesquisa cocriativa, por conta da natureza artística, criativa poética e estética da temática da pesquisa cocriativa, porque segundo Desgagné (2007, p. 22) “os atores que participam do processo colaborativo contribuem criando regras de funcionamento mais ou menos explícitas, as quais orientam suas ações e ajudam a definir uma cultura específica de trabalho na produção do conhecimento.” Com isso, estas regras favorecem estratégias de compartilhamento, (poli)diálogo e de negociação, que vão se transformando de acordo às necessidades da individualidade e da coletividade no processo de interação, participação, cooperação e colaboração.

Ainda para o autor, que toma a pesquisa colaborativa em dupla perspectiva: pesquisa e formação – o pesquisador colaborativo neste contexto de observação da sua práxis (arte/educativa) deve a partir destas duas culturas (pesquisa acadêmica e prática docente), não só desenvolver, bem como compor seu trabalho de investigação, respeitando os pontos de vista dos colaboradores envolvidos. Este respeito aos pontos de vista de todos, pode ser compreendido pela teoria da complexidade, como cuidado com os metapontos de vista, que segundo Morin (2011) e Galeffi (2017).

O cuidado com as visões de mundo, que se desdobram na diversidade de pontos de vistas demanda a necessidade de (poli)diálogos que facilita o reconhecimento das multidimensões e multirreferências que enriquecem o processo de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento, como também e favorece a colaboração e a inclusão de pensamentos convergentes e/ou divergentes. Para Freire (2014), neste aspecto de dialógico para a justiça, a libertação, transformação, humanização e a solidariedade, com isso, o diálogo passa a ser:

Uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2014, p. 109).

O diálogo é primordial para uma educação como prática de liberdade nos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento e saberes (imagéticos), e na transformação da informação em conhecimentos e do conhecimento em saber. Ainda para

Freire (2014), esta necessidade de participação significativa para a humanização da humanidade, nos faz compreender que:

O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam os demais o direito de dizer a palavra e os que acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 2014, p. 109).

Nesse sentido, o diálogo na pesquisa colaborativa propiciou no transcorrer da investigação, a participação e a colaboração teórico-práticas dos saberes envolvidos na criação, construção e difusão dos conhecimentos arte/educativos (imagéticos) por parte do orientador e de todos os sujeitos aprendentes da pesquisa, sendo que todos(as) são ao mesmo tempo os pesquisadores e pesquisados.

Para além do sentido lato, colaborar nesta pesquisa partirá do pensar, investigar, refletir, transformar e agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de sentir, pensar, agir questionar, negociar, reelaborar e transformar informação em conhecimentos, conhecimentos em saberes e sabres em (auto) e (co)criação produzidos juntos uns com os outros, ao valorizar a inteligência coletiva dos sujeitos aprendentes nos coletivos estudados.

Partindo do pressuposto que a atividade do pensamento (co)elaborado constitui (poli)diálogo compartilhado e produzido, a partir das enunciações que entrelaçam informações, conhecimentos e saberes de todos os sujeitos aprendentes nesta pesquisa com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados – de antemão, eu já posso inferir que a pesquisa colaborativa, o ponto chave é a dialogicidade – que permitirá as reflexões a partir do encontro de saberes e a (co)produção dos conhecimentos.

Como a nossa base epistemológica foi a teoria da complexidade, que demanda a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) de maneira interativa e colaborativa, Ibiapina (2008) identifica que em pesquisas colaborativas críticas, para dar conta da complexidade do ato de colaborar, necessariamente precisamos nos orientar pelos princípios da reflexão crítica. Ibiapina (2008), ainda complementa dizendo que:

A orientação reflexiva proposta pela e na pesquisa requer o esclarecimento sobre qual a compreensão de reflexão que fundamenta o processo colaborativo. Nesse caso, a reflexão é considerada como processo de base material responsável pela recordação e pelo exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é atividade que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos partícipes da investigação potenciais para pensar, fazer opções, agir e

transformar a realidade. (IBIAPINA, 2008, p.43).

Esta perspectiva apresentada por Ibiapina (2008) coaduna com as ideias propostas para os coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados, que busca por avanços que demandam investigação, reflexão e transformação da realidade dada. Portanto, atividades devem ser pensadas através da hibridação, tanto de estratégias metodológicas científicas, quanto arte/educativas (artes visuais) para que os participantes da pesquisa aprendam e consigam interagir e a colaborar para assim chegarmos a um resultado da pesquisa.

Voltando a relevância do diálogo como fomentadora de colaboração, para a complexidade, Morin (2015, p. 114) compreende o diálogo “como simples superação das contradições por meio de síntese, mas como a presença necessária e complementar de processos de instancias antagônicas. Essa dialógica permite que a associação complementar dos acontecimentos antagônicos articule e religue as ideias, visões de mundo e ações. Os conhecimentos não se opõem, mas sim, complementam-se dialogicamente, buscando ordem, desordem e (auto)organização.

Assim Ibiapina (2008) nos diz que quando se pretende trabalhar colaborativamente é necessário sistematizar situações em que os participantes de determinada pesquisa aprendam a colaborar dialogicamente. Segundo Santos, Santos, Weschenfelder e Leite (2018) a partir dos estudos de Smyth (1991), existem quatro ações da pesquisa colaborativa: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Na organização desta investigação com os coletivos criativos, estas ações foram ressignificadas e transformadas para atender a demanda das características antes e durante o processo investigativo.

Nesta investigação, ressignificando estas fases sugeridas pelos autores, a (re)criação e organização da metodologia colaborativa aconteceram a partir dos seguintes momentos:

Quadro 15 - (Re)criação Organização das Ações da Pesquisa Colaborativa

<p>Primeiro Momento: Descrição da ação (elaboração da cartografia imagética) para compreender como aconteceu a colaboração para a organização da modelização/modelagem;</p>
<p>Segundo Momento: Informação da ação (elaboração da cartografia conceitual), para entender a fundamentação teórica e prática da modelização/modelagem;</p>
<p>Terceiro Momento: Confrontação da ação (leitura e mediação da reflexão cartográfica) para refletir criticamente sobre as proposições da modelização/modelagem;</p>
<p>Quarto Momento: Reconstrução da ação (transformação cartográfica), para observar a necessidade de modificação da organização da modelização/modelagem.</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

Estas quatro ações da pesquisa colaborativa (quadro 15) serão utilizadas para observar e sistematizar a participação e a colaboração dos sujeitos aprendentes nesta pesquisa. Com isso, Santos, Weschenfelder e Leite (2018) entendem que alguns critérios devem ser levados em conta para compreendermos o rigor da pesquisa colaborativa, a partir de um olhar crítico-reflexivo: reflexividade crítica, escuta sensível, negociação, coprodução de conhecimentos, colaboração, dialogicidade, mobilização de saberes, rigorosidade científica e disciplina intelectual.

Para darmos conta dos processos metodológicos da pesquisa foram desenvolvidas ações arte/educativas (artes visuais) colaborativas, a partir do Círculo de Arte e Cultura, atravessadas e hibridizadas pela Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa (2009, 2010, 2015), do Percorso Metodológico Arte/Educativo com ênfase na Alfabetização Visual, a partir da Intermediação Inter/Pluri e Multicultural (GÓES, 2016) e dos círculos de cultura por (Freire, 2010, 2014), que aqui denomino de círculos de arte e cultura..

A partir da organização destas ações colaborativas, através das referências teóricas acima citadas, os atravessamentos entre o diálogo, interação, reflexão e negociação dos conhecimentos seguiram alguns caminhos, que a depender do encontro e do tempo que tínhamos delineados, não seguiam uma sequência fechada, mas aberta, flexível, não-linear e imprevisível, inclusive que são características de conhecimento da área de arte (artes visuais).

As contribuições dos estudantes com a modelização/modelagem do ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados aconteceu no segundo semestre do ano de 2018 (se estendeu em 2019, virtualmente) com 4 aulas durante a semana de 50 minutos cada (geminadas de 2 a 2), a partir das narrativas (visuais) e do repertório cultural de 30 educandos dos Eixos 7^aA, 7^aB, 7^aC e 7^aD da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires, localizado no bairro do Alto do Cabrito – Salvador/Bahia.

Como procedimento metodológico em Arte/Educação (Artes Visuais) utilizamos a intervenção cartográfica⁶³ para promover o encontro de (poli)diálogos sensíveis e intelectivos entre arte, complexidade, criatividade, coletividade, cultura, descolamento do olhar e transformação dos pontos de vista e visões de mundo dos sujeitos aprendentes. Dessa maneira, a

⁶³ **Intervenção Cartográfica:** A intervenção cartográfica (Uriarte e Neitzel (2017) visa à ampliação da compreensão das relações estabelecidas entre os indivíduos e, portanto, não busca explicar e prever resultados. Ela considera, na produção de conhecimento, as percepções dos sujeitos envolvidos e todo e qualquer signo produzido como imagens, sons, movimentos do corpo, palavras etc., os quais produzem novos significados pessoais e coletivos. O trabalho do pesquisador cartógrafo é reflexivo e flexível porque necessita sempre repensar sobre o planejado, rever os dados coletados (o que aconteceu e questionar a própria prática e hipóteses) e considerar as contribuições do grupo pesquisado.

intervenção cartográfica, é uma metodologia que rompe com métodos tradicionais e engessados e considera o processo, a experiência e o acontecimento com trato po-ético das coisas observadas. Para Uriarte e Neitzel (2017), a pesquisa de intervenção cartográfica:

Vem sendo empregada nas pesquisas como uma abordagem metodológica que se situa em um entre-espaço ou entre-lugar e vem tomando fôlego por buscar nos processos meios para compreender questões educacionais. Uma metodologia mais flexível aos “acontecimentos” e às problematizações, que não faz uso de procedimento de mecanismos de controle, não se ocupando com resultados reproduzíveis, mas com as compreensões e as experiências muitas vezes relegadas a segundo plano na pesquisa científica. (URIARTE E NEITZEL, 2017, p. 388).

Pesquisar esta experiência arte/educativas (artes visuais), por intermédio da intervenção cartográfica faz o pesquisador ficar atento às possibilidades de flexibilização da organização do conhecimento provenientes dos acontecimentos e dos encontros entre os sujeitos da pesquisa, percebendo a liberdade e as diversas oportunidades de criá-los, construí-los e difundi-los. Para Uriarte e Neitzel (2017, p.388), ainda pensando nas possibilidades desta metodologia, dizem que: “o trabalho do pesquisador cartográfico é reflexivo e flexível porque necessita sempre repensar sobre o planejado, rever dados coletados (o que aconteceu e questionar a própria prática e hipóteses) e considerar as contribuições do grupo pesquisado.”

E como instrumento de investigação colaborativa para dar conta da coletividade e da diversidade, utilizamos o método da cartografia⁶⁴, buscando envolver o pesquisador e os pesquisados (protagonistas), comprometendo-os com a participação, interação e colaboração na criação, traçando um plano comum, transversal e heterogêneo da pesquisa. Etimologicamente, a palavra cartografia é uma palavra derivada do grego *graphein*, que significa escrita ou descrita e do latim *charta*, com o significado de papel, mostrando, portanto, uma estreita ligação com a apresentação gráfica da informação na sua descrição em papel.

No livro ‘Mil Platôs’ (2011), Félix Guattari e Giles Deleuze são os primeiros a inserirem a cartografia em pesquisas qualitativas, a partir dos princípios do conceito de rizoma para se referir ao modo como concebem produção de subjetividades, no caso desta pesquisa eu sinalizo a atenção para a inter/intra subjetividades. Diversos autores também vêm utilizando o método cartográfico em suas pesquisas, Kastrup e Moraes, Uriarte e Neitzel, dentre outros(as).

Para Kastrup e Passos (2013, p. 264), a cartografia é uma possibilidade de “método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza e realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação”. Kastrup e Passos nos diz que a cartografia

⁶⁴ **Cartografia:** A cartografia é um método criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que busca acompanhar um processo, investigar um processo de produção e não representar um objeto. Em linhas gerais, a ideia de desenvolver o método cartográfico em pesquisas qualitativas que estudam a subjetividade, em fluxo e de maneira não-linear.

busca representar o acontecimento, o fluxo das experiências e o processual do fenômeno e não o que estes processos exatamente representam em seu processo criativo.

Nesta pesquisa, o método cartográfico apresentou uma forma aberta e foi sendo criada e atualizada durante o processo, ou seja, eu comecei inicialmente com um mapa conceitual e mental, logo a partir daí com a ajuda dos estudantes a produção do conhecimento foi crescendo, ao ponto de um dos sujeitos aprendentes sugerisse a nuvem de palavras como atividade para se chegar a alguns conceitos discutidos no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Para Richter e Oliveira (2017), a cartografia:

Não possui um único método de utilização, não apresenta uma forma fechada. Cada pesquisador encontra-se nela, e com ela. Ele terá de inventar as suas próprias regras na medida em que faz associações em sua pesquisa, passando a fazer parte deste território. Pesquisador e pesquisa, compondo um todo, que não é fechado. (RICHTER E OLIVEIRA, 2017, p. 36).

Com a ideia de método cartográfico aberto em busca de uma lógica própria e apropriada e dentro de uma perspectiva complexa em sua transformatividade criadora e radical, Galeffi (2014, p. 21) diz que podemos fazer a “cartografia da condição humana criadora de múltiplos modos e sob a égide de diversos enfoques ideológicos. Pode-se fazer uma cartografia polilógica e multirreferencial, acentuando muitos perfis ontológicos e epistemológicos do experimento evolutivo humano.”

Partindo desta possibilidade, a imbricação de vários métodos (com base em diversos autores) orientaram a criação, construção e a difusão dos conhecimentos (imagéticos), permitindo a colaboração de todos os envolvidos na investigação para a modelização/modelagem desta experiência arte/educativa (artes visuais) a partir do olhar flexível, aberto e ampliado dos sujeitos aprendentes desta investigação.

Para compreender as observações feitas nos diários de campo, no contexto das experiências da pesquisa, a ideia era confrontar diversos pontos de vista e visões de mundo dos sujeitos aprendentes desta pesquisa. Para Kohn (2016, p. 24) em uma perspectiva complexa, a observação se apresenta em sucessivos pontos de vistas e múltiplos olhares, onde “cada um encontra em outro seus próprios caminhos a seguir.” Como a pesquisa foca nos olhares poliperspectivados, a técnica de observação é um ponto forte desta pesquisa, onde o que está sendo observado, logo necessita das observações do observador que é observado e dos observados que também são observadores.

Estas ações colaborativas serão também avaliadas pela observação participante Marconi e Lakatos (2003), como natural e artificial. Artificial, quando o observador não faz parte da comunidade, mas se insere nela, integrando-se ao grupo, por um determinado tempo, com o

objetivo de obter informações e como natural, quando o observador pertence à comunidade ou grupo que investiga. Como esta investigação será feita em meu ambiente de trabalho, a pesquisa colaborativa identifica-se especificamente como observação natural, em uma perspectiva participante.

Os dados coletados para a análise a seguir serão observados durante todo o percurso e anotados em meu diário de campo e no diário de campo dos sujeitos aprendentes. Segundo Triviños (1988), o diário de campo é uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

As categorias de análise desta investigação seguirão os próprios objetos de estudo da pesquisa: potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados, com foco na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético). As ações arte/educativas (em artes visuais) que aconteceram no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados foram vivenciadas por todos, com a ideia de coletar dados para a modelização/modelagem do objeto da pesquisa. Especificamente, os dados separados para análises posteriores, acontecerão principalmente a partir das cartografias construídas, mas, outros dados também foram selecionados por meio das observações, devidamente anotadas no diário de campo e por meio das avaliações desenvolvidas durante os processos arte/educativos.

A análise dos dados obtidos nos processos metodológicos desta pesquisa foi realizada a partir de um método que desse conta da complexidade da investigação e que também desse conta da colaboração dos sujeitos coletivos. O método escolhido foi a técnica do discurso do sujeito coletivo (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2000, 2006). A proposta de análise é compreendida como a organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos dos depoimentos dos participantes de uma pesquisa, considerando-se a opinião coletiva, como fato empírico, a partir dos depoimentos individuais dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

Este método de acolhe que acolhe a complexidade dos acontecimentos da pesquisa – acontece seguindo alguns princípios, mas que foram adaptados para esta pesquisa específica, buscando dar conta melhor do objeto da pesquisa. Os dados para esta análise foram retirados dos depoimentos dos estudantes nos relatórios de avaliação da pesquisa colaborativa, das anotações do diário de campo e nas nuvens de palavras referentes à aprendizagem obtidas com a experiência do coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados da pesquisa.

Para encontrar os DSC foram organizadas algumas etapas de condução, o planejamento,

a coleta de dados e informações, a organização dos dados e informações coletadas e a análise e interpretação/compreensão. Etapas estas necessárias para encontrar os DSC, como se o discurso do sujeito coletivo fosse um espelho do sujeito coletivo, para que eles tomem consciência do que são em coletividade (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2000, 2006). A seguir, podemos observar as seguintes etapas:

1ª Etapa: a adesão dos sujeitos ou grupo social para desenvolver o DSC, sendo que todos devem observar e tomar os seguintes cuidados para garantir o caráter científico: coerência para fazer sentido, posicionamento específico de um grupo mediante o tema em análise, distinção entre os discursos, em seus antagonismos, similaridades e complementaridades e artificialidade natural, redigir o discurso do Eu Coletivo em 1ª pessoa do singular, para representar o grupo social. A partir destas questões foi feito um questionamento: Quais conhecimentos foram relevantes para fundamentar a modelagem das experiências realizadas com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados e como eles contribuíram para a transformação do comportamento dos sujeitos aprendentes?

2ª Etapa: o pesquisador deverá realizar a coleta de dados e das informações, aplicando metodologias e técnicas de coleta de dados qualitativas, no caso desta pesquisa, foi considerado os seguintes dados: as cartografias imagética e conceitual, as observações participantes para levantar manifestações discursivas e (poli)diálogos verbais falados imagéticos e/ou escritos;

3ª Etapa: para organizar os dados e as informações, o pesquisador precisou identificar e coletar nos depoimentos individuais, as expressões-chave, ideias centrais e ancoragens que foram organizadas e articuladas entre si, como possibilidade de acolher a essência das diferentes falas e pontos de vistas para produzir uma única fala coletiva; as expressões-chave são ponto de partida para a análise, pois permite a identificação da representação social do coletivo; as ideias centrais agrupam o discurso dos sujeitos em categorias e não representam a interpretação do pesquisador, de modo que pode-se chegar a mais de uma única fala, mas de uma ideia central, considerando-as separadamente; as ancoragens referem-se ao processo de identificar a manifestação de uma teoria, ideologia, crença no discurso dos pesquisados, que é professada por eles na qual acreditam;

4ª Etapa: o pesquisador precisou realizar agora a análise, interpretação e compreensão da realidade apresentada pelo DSC, identificando as redes de relações estabelecidas no contexto social organizando a representação social que o grupo construiu para o cenário social vivenciado na experiência de pesquisa. Por fim, a elaboração do DSC, sendo um discurso único ou discurso-síntese (pensamento coletivo), escrito na 1ª pessoa do singular.

5.2. RESULTADOS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COLABORATIVA E DA CARTOGRAFIA DO OLHAR

Neste tópico, explanaremos os resultados que aconteceram durante o desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Os encontros nos círculos de arte e cultura aconteceram em algumas etapas construídas juntos com todos os sujeitos aprendentes envolvidos na investigação, como possibilidade para investigar, refletir, transformar e organizar os princípios que teceram a ideia de modelização/modelagem do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Neste contexto de (auto) e (co)criação cartográfica conceitual e imagética, enquanto resultado da organização da metodologia de ação colaborativa, apresentamos neste íterim, os resultados nos momentos previstos de ação colaborativa e cocriativa que foi uma iniciativa dos sujeitos aprendentes da pesquisa em ofertar, as suas contribuições para a produção da modelização/modelagem da ideia do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Primeiro momento (poli)dialogico, a descrição da ação colaborativa (Elaboração da cartografia imagética)

Este primeiro momento aconteceu com a colaboração dos sujeitos aprendentes para a organização da modelização/modelagem dos conhecimentos arte/educativos (artes visuais). Com base na interação que se desdobra na participação, cooperação e colaboração do arte/educador(a) e dos educandos(as) – foi definido no círculo de arte e cultura, a escolha da técnica da cartografia, dentre as diversas possibilidades técnicas pesquisadas por todos os envolvidos no processo (auto) e (co)criativo.

A criação das cartografias do olhar (imagética) surgiu como possibilidade de debater sobre a potência das imagens nos aspectos teóricos e práticos das experiências da pesquisa, com foco nas temáticas escolhidas das atividades arte/educativas (artes visuais). Dentro deste contexto, todos os envolvidos no processo de (auto) e (co)criação, tiveram a possibilidade de colaborar com foco nas categorias da pesquisa: potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados.

Esta cartografia do olhar (imagética) foi criada e produzida pelos sujeitos aprendentes em diversos encontros do processo (auto) e (co)criativo, nos anos de 2018/2019, presencialmente no ambiente do centro de estudo da referida escola e nas redes sociais, mas especificamente no *WhatsApp*. Estas imagens cartográficas não são produções definitivas, desde o começo até o fechamento deste texto, elas sofreram diversas alterações durante todo o

processo, até chegarmos a estas que serão apresentadas a seguir.

A cartografia imagética é fruto das experiências vivenciadas do ato de aprender a ver a potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Com isso, estas imagens cartográficas foram criadas e tecidas em conjunto com os sujeitos da pesquisa, pensando principalmente na potência das imagens, mediante as percepções e impressões que eles tiveram sobre os processos teóricos pesquisados (vide capítulo 2) e principalmente, a partir das vivências participativas experienciadas nos círculos de arte e cultura (vide capítulo 3).

A proposta é que as imagens que fossem criadas, construídas e pensadas coletivamente por nós (sujeitos aprendentes) da pesquisa, em uma perspectiva reflexiva, crítica e política que entrelaçassem todos os conceitos discutidos e desenvolvidos durante as experiências artísticas, estéticas e poéticas, enquanto reflexos do contexto de vida e da existência, com vistas às possibilidades de libertação, emancipação e transformação de todos(as) os envolvidos(as) no processo de visualização das imagens e apreciadas, contextualizadas, criadas e produzidas.

A seguir, a cartografia imagética (vide figura 21) – vide também as imagens em tamanho original no apêndice 1):

Figura 21- Cartografia do Olhar (Imagética)



Fonte: Elaborado pelo Coletivo Criativo – 2018/2019

Diversos encontros (poli)dialógicos foram necessários para o desenvolvimento desse processo (auto) e (co)criativo. A ideia inicial é que elas fossem produzidas com a técnica mista, explorando o desenho, a pintura e a colagem. Os temas giraram em torno do olhar/visão

reflexivo, crítico, político, (est)ético e (po)ético das categorias que formam o objetivo da pesquisa: potência da imagem coletivo criativo e olhares poliperspectivados, em torno da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético). Estas imagens foram produzidas, inicialmente de maneira individualizada e ao mesmo tempo coletiva, entrelaçando memória, percepção, observação e imaginação de todos os sujeitos aprendentes, com base na imbricação dos sentimentos, pensamentos e corporalidades que atravessaram-nos durante todo o percurso da vivência com a compreensão do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Neste momento de (poli)diálogo em torno do desenvolvimento destes olhares/visões de mundo, em relação às referidas categorias ou dimensões, os educandos e o arte/educador (em artes visuais) contribuíram de forma interativa, participativa e colaborativa com as informações pesquisadas sobre as problematizações e reflexões investigadas, durante todo o processo, com o intuito de transformá-las em conhecimento e saberes tanto individual, quanto coletivo. As informações, conhecimentos e saberes discutidos durante o processo de produção das imagens, giraram em torno dos seus aspectos constitutivos, na forma como os elementos visuais criam mensagens metafóricas (in)visíveis ou a forma como estes mesmos elementos podem manipular o comportamento dos indivíduos e/ou coletivos.

Na percepção dos sujeitos aprendentes, o foco para a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) no ato de aprender a ver a potência das imagens, (compreendendo o (in)visível da visualidade/visibilidade) têm relação com o “pegar a visão”, na linguagem deles, ou seja, aprender a ver, desver, rever e transver a realidade de maneira ampliada e crítica para não ser enganado pelo sistema de poder e saber vigente.

Criar individual e/ou coletivamente neste momento para nós, após a vivência anterior da pesquisa participativa e agora colaborativa foi uma oportunidade de agir de maneira mais engajada, por permitir a conexão, reunião e compartilhamento de ideias, mesmo que diferentes na formação da identidade visual de cada um deles e na diversidade de ideação dos seus imaginários e imaginações, sendo que o mais relevante deveria ser a busca por uma visão compartilhada, que funcionasse como um bem comum para a comunidade.

E nas palavras dos sujeitos aprendentes da pesquisa, participar da (auto) e (co)criação da cartografia imagética foi uma satisfação porque foi uma forma não só de colaboração, mas também de ampliar a apropriação do conhecimento, além de ser um incentivo ao mundo acadêmico. Alguns sujeitos aprendentes tinham o desejo de adentrar para uma universidade, mas, as dificuldades com a luta pela sobrevivência os impediram de estudar no tempo previsto a educação básica, e a universidade parecia ser um sonho quase impossível.

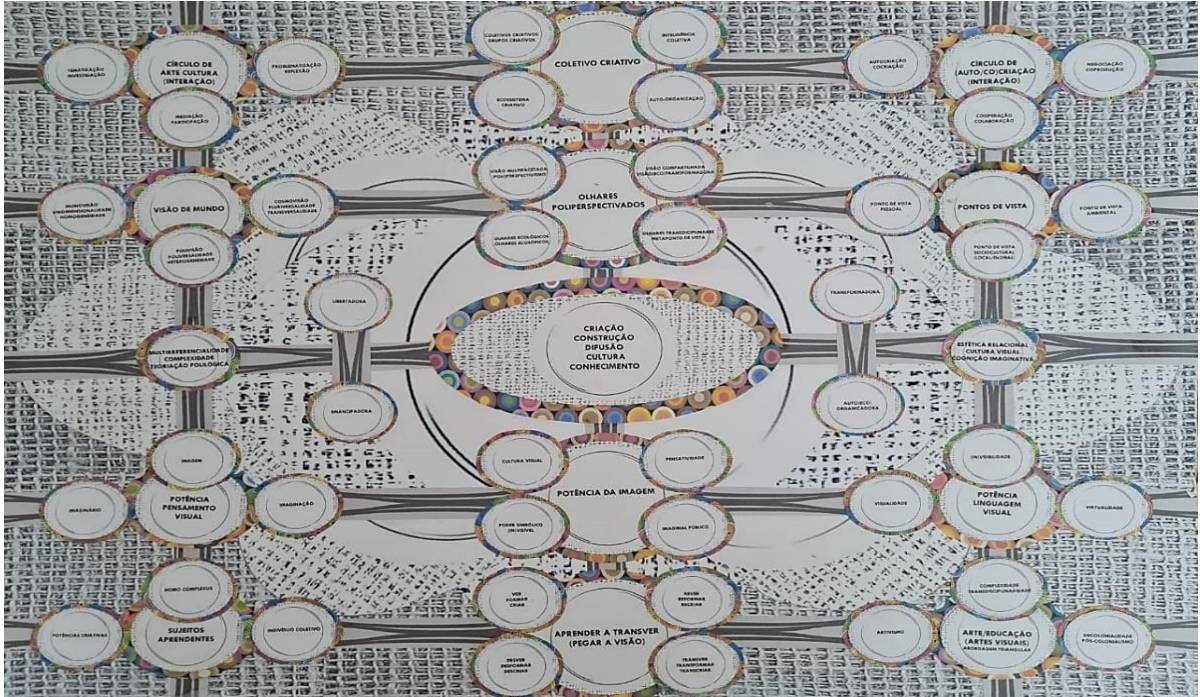
Segundo momento (poli)dialogico, a informação da ação colaborativa (elaboração da cartografia conceitual)

Neste segundo momento, a colaboração aconteceu para entender a fundamentação teórica e prática da modelização/modelagem da experiência arte/educativa (artes visuais), a partir do desdobramento da cartografia imagética, como também das reflexões e discussões realizadas com a mediação, problematização e reflexão das temáticas da pesquisa.

De início, a cartografia conceitual também foi pensada no círculo de arte e cultura e desenvolvida no quadro da escola para posteriormente ser produzida de forma manual ou em algum aplicativo e/ou programa de edição a ser escolhido. Neste ínterim, os educandos e o arte/educador (em artes visuais) sentiram a necessidade de modificar e ajustar a estrutura da cartografia inicial, a partir das investigações, tematizações, problematizações e reflexões outras realizadas durante o processo. Esta cartografia conceitual passou por diversas modificações até chegar neste ponto, em que se encontra na tese. E não tem um fim, ela poderá sofrer outras alterações, até o momento da defesa e posteriormente a ela.

A seguir, a cartografia conceitual (vide figura 22 – vide também a imagem mais legível e no tamanho original no apêndice 2):

Figura 22 - Cartografia do Olhar (Conceitual)



Fonte: Elaborado pelo Coletivo Criativo – 2018/2019

Muitas reflexões foram feitas em diversas aulas subsequentes, mediante a construção da cartografia conceitual, com o intuito de ampliarmos as informações iniciais descritas e

transformá-las em conhecimentos e saberes para os indivíduos e para o coletivo como um todo. Após as reflexões dos conceitos mais discutidos, a partir das categorias que formam o objetivo da investigação: potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados, em torno da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) começamos a organizar a cartografia conceitual que resultou no aprender a transver/transcriar (pegar a visão).

As discussões em cada encontro (poli)dialogico foram cada dia mais crescentes e relevante para os educandos sintetizarem de uma forma pertinente, os conceitos que estavam sendo postos pela pesquisa. Pelo olhar deles, os conceitos teóricos e práticos, relacionados ao ato de aprender a ver coletivamente (lido aqui como “pegar a visão”), deveria ser uma ação de aprendizagem cotidiana, visto que todos os outros(as) educadores(as) e educandos(as) de todos os centros de estudos deveriam ter acesso, pois era uma forma deles se sentirem incluídos e respeitados nos seus saberes cotidianos nestas experiências arte/educativas (artes visuais).

Com a potência das imagens, eles colaboraram com a ideia de diferenciar o que está visível e invisível nas mensagens das imagens. Eles acreditavam que a criação e produção das imagens, principalmente nos contextos telemático (virtual, televisivo e publicitário) que as imagens eram utilizadas para manipular (in)conscientemente o comportamento deles. Ainda para eles quanto mais pessoas (poli)dialogassem e pensassem sobre os pontos cegos (embotadores), ou seja, colaborassem com o visto e não visto das imagens, mais fácil se tornaria a compreensão das (in)visibilidades e das supostas ações manipulativas destes multimeios.

Quanto aos coletivos criativos, os sujeitos aprendentes colaboraram com a ideia de agir juntos, da força que é juntar os pensamentos, sentimentos e ações de cada um em prol do todo, que nas palavras deles, é uma força bem maior, do que se estas ações criativas fossem realizadas individualmente. Criar para eles tem uma relação com a força divina e inalcançável (boa parte deles eles eram evangélicos) e nesta experiência eles aprenderam justamente que esta potência é alcançável e realizável, mesmo por conta da validação científica de que todos são potências criativas e realizar este intento, é a maneira que eles tinham de expressar o divino na transformação da vida/existência.

Em relação aos olhares poliperspectivados, eles apresentaram a ideia de acolhimento dos diversos pontos de vista para a mesma realidade, ciente de que colaboraram também com a ideia de aproximação e diferenciação dos atos de enxergar, olhar, ver e imaginar, a partir da busca de conceitos e etimologias de cada palavra. No pensamento deles, este entendimento poderia contribuir para ampliar os olhares/visão sobre a realidade de si, dos outros no contexto (local e global) e do ambiente.

Quanto aos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento

(imagético), a colaboração principal deles foi com a percepção de que a modelização/modelagem deste processo tem relação direta com o ato de transformação das informações pesquisadas em conhecimentos, dos conhecimentos em saberes e dos saberes aprendidos em (auto) e (co)criação. Juntos chegamos à compreensão de que criar coletivamente, favorece o transver e o transcriar (pegar a visão) por conta dos atravessamentos da diversidade de possibilidades visuais, em que todos deveriam aprender a lidar com convergências e divergências das ideias cocriativas, visões de mundo, pontos de vista, aprendendo a colocar-se cada um no lugar dos outros e vice-versa de maneira empática, inclusiva, respeitosa e ética.

Terceiro momento (poli)dialógico, a confrontação da ação (mediação e colaboração da reflexão cartográfica)

Já este terceiro momento aconteceu para refletir criticamente sobre as proposições da modelização/modelagem, salienta-se que a colaboração aconteceu a partir da análise dos alguns critérios segundo Santos, Santos, Weschenfelder e Leite (2018) que devem ser levados em conta, a fim de compreendermos o rigor da pesquisa colaborativa: reflexividade crítica, escuta sensível, negociação, (co)produção de conhecimentos, colaboração, dialogicidade, mobilização de saberes, rigorosidade científica e disciplina intelectual.

A reflexividade crítica é sempre um desafio para os sujeitos aprendentes da pesquisa, pois exige um olhar complexo e ampliado da realidade de si, dos outros nos espaços local/global e do ambiente. Há sempre uma confusão por parte deles, em relação ao verdadeiro sentido do que seja refletir criticamente, dado que a crítica normalmente é compreendida como algo destrutivo e negativo e não construtivo e positivo e principalmente transformativo.

Já que nesta pesquisa, estamos falando dos potências da imagem, coletivos criativos e olhares poliperspectivados, desenvolvemos a análise desta ação cartográfica colaborativa pelo intermédio do olhar crítico-reflexivo como propõem Santos, Santos, Weschenfelder e Leite (2018). A reflexão crítica passou a ser uma demanda constante durante o processo de criação colaborativa, como os sujeitos aprendentes necessitavam negociar seus pontos de vista e visões de mundo, as decisões exigiram um comportamento mais empático e cuidadoso com os seus pares sobre os conhecimentos mais pertinentes ao processo (auto) e (co)criativo.

Mas, como as discussões eram feitas sempre em uma perspectiva reflexiva, crítica e política, e estávamos vivendo um momento sócio-histórico e cultural de uma eleição no ano de 2018, os debates foram super acirrados. A dificuldade e o estranhamento com a vivência nos coletivos, a dificuldade em lidar com a diversidade de ideias e ter que negociá-las de maneira crítica sem ser ofensiva, fez com que este acontecimento passasse a ser o maior desafio dos

sujeitos aprendentes, pois não estavam acostumados a criar nos coletivos de forma cooperativa e colaborativa, mas, habitualmente de maneira individual e competitiva.

Neste contexto, caracterizado pela proliferação das *fake news* (falsas informações) compreendemos a compreensão da importância da reflexão crítica e da necessidade de potencializar as vivências coletivas, justamente porque não bastava somente a criação/construção, mas, a descrição/desconstrução (desmistificação), a recriação/reconstrução (reflexão) e a transcrição/transconstrução dos conhecimentos e saberes. Logo, eles perceberam a necessidade de desenvolvimento de pensamentos flexíveis, a prática destas ações passaria a ser mais bem-vindas nos processos (auto) e (co)criativo, porque no decorrer destas experiências, foi percebido que criar coletivamente é bem mais potente que a criação individual.

Para os sujeitos aprendentes, aprender a ver e ouvir já era um acontecimento bastante desafiador e nesse processo desenvolver o olhar e a escuta sensível (com todos os sentidos), além de ser uma novidade tornou-se um desafio maior junto com a observação participante, afinal essas ações foram consideradas necessárias para o desenvolvimento da colaboração no processo de (auto) e (co)criação. O olhar e a escuta amorosas seriam um ponto chave, mesmo concordante e/ou discordante deveria ser feita com o corpo, alma e todos os sentidos apurados ano tempo de aprendizado e da colaboração de cada um ou do próprio coletivo.

Como as discussões e a dificuldade de lidar com o lugar de si, dos outros nos espaços local/global e no ambiente eram constantes, surgiu a necessidade de apurar a observação, assim como a escuta cuidadosa e amorosa com as colocações, opiniões, pontos de vista e visões de mundo convergentes, principalmente as divergentes. Como as atividades eram artísticas, criativas, estéticas e poéticas a necessidade do exercício da empatia (aprender a colocar-se no lugar dos sentimentos dos outros) e da alteridade (aprender a colocar-se no lugar do pensamento do outros) foi uma decisão do coletivo para desenvolvermos processos intra e inter-relacionais mais humanizados, respeitosos, positivos e proativos.

A negociação que nos levou à cooperação, coprodução e à colaboração na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) aconteceram o tempo todo, durante todo o processo com o ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados. As negociações aconteceram partindo sempre da ideia de que o diferente precisava ser compreendido como complementar e não como antagônico, ou seja, o conhecimento dos outros e os outros não poderiam ser compreendidos como inimigos em processos de competição, mas, como companheiros de luta de jornada, nas palavras dos sujeitos aprendentes.

Desde a decisão em pedir para participar de forma engajada e colaborativa na (auto) e

(co)criação da modelização/modelagem, até decidir pela produção cartográfica – foram muitos confrontos de ideias, opiniões, pontos de vista e visões de mundo convergentes e divergentes que precisaram ser negociados – partindo sempre do pressuposto que precisaríamos estar abertos para acolher, assim como escolher pelos conceitos, comportamentos que fossem condizentes e relevantes para a compreensão da complexidade, diversidade e a coletividade das realidades de si, dos outros e do mundo.

Já a coprodução de conhecimentos, parte da ideia de que a interação favorece não só a participação e a cooperação, mas, principalmente a colaboração que facilita a (auto) e (co)criação, isto é, tudo o que é criado, construído e difundido coletivamente, enquanto cultura do conhecimento, no caso desta pesquisa colaborativa e cartográfica (imagética e/ou conceitual), fica evidente que é uma coprodução. Toda coprodução parte sempre do pressuposto de que todos os sujeitos devem estar engajados neste processo (auto) e (co)criativo.

Desde o início, na fase de mediação até a da colaboração, os pesquisados e os pesquisadores contribuíram com seus conhecimentos para a coprodução, só que para muitos sujeitos da pesquisa esta oportunidade era uma novidade, já que a maioria dos outros educadores e/ou pesquisadores, segundo estes, nunca possibilitaram a chance de eles participarem e maneira ativa, também enquanto protagonistas colaborativos, em uma perspectiva reflexiva, crítica e política.

Com isso, a colaboração passou a ser a oportunidade que os sujeitos da pesquisa tinham de ampliar seus conhecimentos coletivamente, entendendo que as trocas e compartilhamentos fortalecem vínculos, acolhimentos, inclusão e jamais exclusão das contribuições de cada um. Essa vivência foi muito importante para que os sujeitos aprendentes compreendessem que todos os conhecimentos colaborativos, coproduzidos e cocriativos, quando tecidos juntos e reunidos em prol do desenvolvimento da comunidade tornam-se mais potencializados.

A dialogicidade para os sujeitos aprendentes foi o foco principal desta pesquisa colaborativa, pois era uma maneira deles conseguirem alguma espécie de comunicação não-violenta na fala deles. Por comunicação não-violenta entende-se aqui como uma forma de ver, ouvir, falar e agir de maneira mais empática, que não maltrate e/ou agrida a si e os outros ao nosso redor – aprender a dizer o que sente e pensa de maneira pacífica e amorosa, independente das convergências e/ou divergências de ideias, opiniões, pontos de vista e visões de mundo. Os diálogos a depender da temática apresentada por um dos sujeitos aprendentes, por conta do contexto sócio-histórico e político favorecia o acirramento e a exaltação de ânimos. A ideia e o acordo para desenvolvermos uma comunicação mais horizontal e menos vertical para o acolhimento e a inclusão da coletividade, diversidade e complexidade, é que desenvolveríamos

os olhares poliperspectivados a partir dos (poli)diálogos. (Poli) diálogos estes para dar conta de uma reflexão crítica mais respeitosa, cuidadosa, amorosa, humanizada e empática.

A mobilização de saberes, nas palavras dos sujeitos aprendentes, passou a ser uma oportunidade ímpar de buscar, trocar e compartilhar conhecimentos, bem como saberes que nem eles mesmos sabiam que tinham. A vivência com a pesquisa participativa e agora colaborativa fez com que os sujeitos aprendentes se apropriassem de uma diversidade de conhecimentos não vistos, mas, provenientes das suas histórias de vida, transformando-os em saberes individuais em coletivos e vice-versa. Cada conhecimento próprio e apropriado, que foi criado, construído e difundido pelos sujeitos aprendentes no contexto da (auto) e (co)criação, de certa maneira possibilitou a transformação dos saberes que fizeram mais significado/sentido para a vida/existência de todos(as).

A rigorosidade científica possibilitou a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético e conceitual) da pesquisa colaborativa, pelo intermédio da investigação (científica), reflexão (filosófica) e experimentação (artística). Esta vivência ampliou a possibilidade dos sujeitos aprendentes engajassem de maneira compromissada com a mediação e a colaboração nesta fase para a ação (auto) e (co)criativa. Já a disciplina sensível e intelectual, que caminha junto com o rigor científico foi uma oportunidade dos sujeitos aprendentes sentissem-se aptos à compreensão contínua dos conhecimentos e saberes imagéticos que pudessem contribuir com a formação de processos reflexivos, críticos e politizados nos processos de colaboração e da transforma-a-ação.

Quarto momento (poli)dialógico, a reconstrução da ação (transformação da modelização/modelagem cartográfica)

Esse quarto momento aconteceu para observar a necessidade de modificação da organização da modelização/modelagem da proposta. A construção e a criação da cartografia imagética e conceitual passaram por diversas modificações, durante todo o seu processo de produção, até chegar a este momento de difusão. As colaborações foram profícuas e aconteceram o tempo todo, a partir da transformação dos dados em informações (investigação); as informações em conhecimentos (problematização), os conhecimentos em saberes (reflexão) e os saberes em ações (auto) e (co)criativas (experimentação).

As experiências com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto transformação das ações teóricas e práticas promoveram a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), sob o acolhimento de novos e diversos pontos de vista e visões de mundo. A libertação,

emancipação e transformação do olhar e da visão de mundo dos sujeitos aprendentes quando aconteceram de maneira colaborativa e (auto) e (co)criativa, criaram de certo modo, condições para que nós, não só aprendêssemos a ver/criar, como também a desver/descriar, rever/recriar e transver/transcriar as imagens, condizentes com a nossa própria realidade individual e/ou coletiva.

5.3. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DA PESQUISA COLABORATIVA E DA CARTOGRAFIA DO OLHAR

Para organizar a análise dos processos metodológicos colaborativos, foi preciso partir dos conceitos pertinentes ao objeto gerador da pesquisa para avaliar os avanços na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento, que de certo modo foram produzidos por todos os envolvidos na experiência com a modelização/modelagem do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Neste momento, analisaremos cada momento deste processo interativo, participativo e colaborativo:

Primeiro momento (poli)dialogico, a descrição da ação colaborativa (elaboração da cartografia imagética)

De acordo aos resultados obtidos começaremos esta análise, compreendendo que a cartografia do olhar (imagético) conduziu os sujeitos aprendentes, enquanto protagonistas da experiência e para as possibilidades de potencialização da bagagem cultural (imagética) própria e apropriada (GALEFFI, 2014, 2017), respeitando o contexto e as histórias de vida de cada um (individual e coletivamente). Este processo oportunizou-os, ao desenvolvimento do potencial criativo para a superação da invisibilização sociocultural, impostas pelos regimes imagéticos.

Segundo Aubert e Haroche (2013), entre a primazia da visibilidade que prima pela aparência, pela superexposição e os mecanismos de invisibilização que torna o sujeito insignificante, desqualificado e inexistente, surge a necessidade no contexto telemático criar espaços de visibilidade, que busque os devires da interioridade, fazendo com que os sujeitos aprendentes buscassem uma relação mais intensa com a sua consciência interior, autonomia e liberdade. Dessa forma, eu penso que mais ainda, com a consciência coletiva, pois, na construção do nosso devir e vir a ser, não se forma sem as contribuições socioculturais. Samain (1980) ratifica a importância do aspecto sociocultural e histórico, neste contexto de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), dizendo que todos nós:

Participamos de uma revolução da visão, se é verdade que ela não é só materialização de um dos órgãos sensoriais, mas antes de mais nada, uma construção histórica e cultural. Se quisermos, desta maneira participar desta construção, devemos mergulhar neste novo sistema da visualidade informática, trabalhando-o não apenas a partir de

nossas ideias, mas deixando-o também trabalhar sobre as nossas ideias. (SAMAIN, 1998, p. 143).

As imagens da cartografia imagética (auto) e (co)criadas, (co)produzidas e apresentadas pelos sujeitos aprendentes junto com o arte/educador (artes visuais) sobre as ideias vistas no contexto da diversidade de pontos de vistas e de visões de mundo, apontam para a ideia de transversalização (KASTRUP; PASSOS, 2013) da apropriação dos conhecimentos vivenciados durante o processo de criativo, justamente para que fossem superados mecanismos e procedimentos hierarquizantes, desqualificadores e de desigualdades durante o processo.

Neste contexto cartográfico colaborativo, pensar a potência das imagens nos fez ampliar uma discussão sobre a transversalização entre imagem, imaginário a imaginação; por isso, recorremos a Mateus (2013) que afirma a importância do pensar e imaginar juntos na transformação da realidade, quando ele afirma que ter um imaginário público nos ajuda a construir um caminho de percepções em comum na forma que nos vemos a nós mesmos e aos outros é. Ainda Mateus (2013), o imaginário é o espectador coletivo, porque:

Cada pessoa intervém no imaginário social, mas, ao mesmo tempo, cada um observa os outros trabalhando em cima desse imaginário. Assim, os imaginários também são formas de estimular e melhorar as nossas ligações com os outros. Desde que eles convoquem uma ação coletiva sobre a visibilidade e a imaginação do mundo, eles colocam os indivíduos em relação entre si. (MATEUS, 2013, p. 33).

Pensar em imagens, imaginários e imaginações, enquanto ação coletiva da visualidade no contexto da criação cartográfica colaborativa nos ajuda na ampliação dos olhares e na movimentação dos olhares poliperspectivados (GÓES, 2019, 2020) sobre a realidade de si, dos outros no contexto local e global e do ambiente. Escóssia e Tedesco (2015, p. 99) ratificam esta proposição de que “o desafio da cartografia é justamente a investigação de formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do plano de coletivos de forças.”.

Pensar a potência da imagem neste processo (auto) e (co)criativo e colaborativo nos conduziu a pensar a revolução das imagens nos centros arte/educativos como sugeriu Costa (2013), que pensa a importância e o poder da imagem, enquanto comunicação audiovisual e digital no contexto telemático. Os meios de comunicação, as novas tecnologias abriram espaço para o uso sistemático das imagens e para novos processos de produção, de percepção e de linguagem visual, portanto, os usos das imagens precisam de ser repensadas neste contexto globalizado e telemático. Ainda para Costa (2013):

Além de universal, a linguagem visual é a mais inclusiva, pois nossa capacidade de ver se desenvolve sem que tenhamos de desenvolver grande esforço neste sentido. A experiência diária, o amadurecimento psíquico e o fortalecimento da identidade vão fazendo do olhar mecanismo cada vez mais competente na relação que mantemos com o mundo. Por isso a compreensão visual do mundo é mais abrangente e não coloca

entre as imagens e os observadores nenhum obstáculo intransponível. (COSTA, 2013, p. 38-39).

É neste cenário que a arte/educação (artes visuais) no campo das imagens e das linguagens tecnológicas devem fomentar a acessibilidade e inclusão sociocultural e digital em uma perspectiva imagética (política, crítica e reflexiva) para videntes e principalmente os não videntes. Se quisermos sujeitos aprendentes deslocando olhar da ingenuidade para o da criticidade e da inclusão, segundo Costa (2013), precisamos compreender que a visão não se desenvolve de maneira espontânea e natural. Por isso, necessitamos sair da visão ingênua, falseada e equivocada de que a compreensão da imagem não necessita de aprendizado, conhecimento e saber complexo, além de treinamento (exercício do olhar).

Para além desta afirmação da autora, precisamos compreender que por mais que a linguagem visual seja universal e abrangente, ao contrário ao que ela pensa e afirma, existem obstáculos sim, pois vivemos em uma sociedade homogeneizada e homogeneizante com uma imagem invertida de nosso mundo visuocêntrico (KASTRUP, 2010). Além disso, nós estamos todos submetidos aos mecanismos de controle e manipulação dos regimes imagéticos (BREA, 2007, 2010). Por isso, que nós arte/educadores devemos compreender que este contexto exige a percepção de uma nova espécie de observadores videntes e/ou não videntes, ou seja, esses observadores aprendam a pensar a imagem para aprender a perceber a realidade na sua complexidade, utilizando todos os sentidos para além da visão/visualidade e visibilidade.

Por isso, Samain (2012) nos chama a atenção sobre “Como pensam as imagens?” - ele identifica que toda imagem tem um pensamento constituído e articulado que nos faz pensar. Portanto, nós devemos não só pensar “por que ela nos permite pensar”, mas também como é relevante saber “pensar sobre a imagem”, “pensar com a imagem” e como “pensar por imagens” em sua temporalidade, espacialidade e movimento inquietante.

Nesta experiência de construção cartográfica coletiva e colaborativa que condiz com a ideia de transver e transcriar (pegar a visão) da realidade de maneira ampliada e complexa, Escóssia e Tedesco (2015, p. 96) propõem a ideia de coletivo transindividual, que pode ser “entendido como espaço-tempo entre o individual e o social, espaço dos interstícios, plano de criação das formas individuais e sociais, origem de toda mudança.”.

Desenvolver uma cartografia imagética transindividual, acolhendo as experiências interativas, participativas e colaborativas individuais e coletivas aconteceram nesta experiência, tecidas com os atravessamentos dos olhares poliperspectivados que favoreceram o entrecruzamento das informações/ conhecimentos e saberes, assim como a transversalização das ideias dos sujeitos aprendentes, principalmente com a potência do pensamento imagético em

uma organização mais aberta, livre, não linear e dinâmica, que bem caracteriza o sistema complexo auto-organizado da proposta do objeto desta investigação.

Segundo momento (poli)dialógico, a informação da ação colaborativa (elaboração cartografia conceitual)

Para compreender a fundamentação teórica e prática do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, vamos analisar as categorias por parte para se compreender o todo, mas sem perder a dimensão da sua integralidade, a partir da interconexão, associação e transversalização com a da cartografia conceitual com a cartografia imagética.

Cada categoria apresentou uma série de outros conceitos que aos serem discutidas com os sujeitos da pesquisa, colaborativamente, ampliou a nossa percepção para o processo da investigação, além de ampliar o repertório sociocultural dos sujeitos aprendentes. A relevância da colaboração neste contexto, é reforçada por Santos (2011), quando ele afirma que processo colaborativo é um movimento de auto(formação) e de formação coletiva (que eu chamo aqui de auto(criação) e (co)criação), por conseguinte, o pensar-agir, o pensar-refletir e o refletir-agir não se desenvolvem de forma linear ou estática, mas sim de uma forma dinâmica e espiralizante.

Quanto a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), como este processo do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados seguiu um movimento não-linear, aberto, incerto, dinâmico e espiralizante – nas experiências (auto)criativas e (co)criativas evidenciaram-se o caráter complexo na perspectiva da auto-organização (MORIN, 2010, 2011, 2012, 2015) e da polilógica (GALEFFI, 2014, 2017, 2020) da formação deste sistema.

Com isso, foram desenvolvidos processos mediatizados e colaborativos da multidimensionalidade (MORIN, 2010, 2015) e multirreferencialidade (ARDOINO (1998, 2001) e em cruzos (MARTINS, 2006), em relação à fundamentação da práxis arte/educativa (artes visuais) em uma perspectiva libertadora (FREIRE, 2008), emancipadora (SAVIANI, 2008) transformadora (MEZIROU, 2013) e auto(eco)-organizadora (MORIN, 2011). Do ponto de vista artístico (educativo), estético e poético para lidar com a diversidade, a polissemia e da apropriação na maneira como os sujeitos aprendentes lidam com a (in)visibilidade das imagens – foram agregados os conceitos de estética relacional (BOURRIAUD, 2009), a cultura visual, (HERNANDEZ, 2007, 2010), territórios de arte e cultura (MARTINS; PICOSQUE, 2010, 2012, 2014) e a cognição imaginativa (PIMENTEL, 2013, 2016).

O conceito de potência da imagem surgiu como possibilidade de se pensar a

complexidade e a polissemia das imagens nos seus diversos atravessamentos nos meios presenciais, tal como virtuais do contexto telemático e da própria era das imagens. Os conceitos básicos para compreender a potência da imagem giraram em torno da abordagem triangular (BARBOSA, 2009, 2010, 2015) com as ações do fazer, ler e contextualizar as imagens nas ações arte/educativas (artes visuais) e como possibilidades de apropriação da diversidade das imagens, estas foram contextualizadas com base na Cultura Visual (HERNANDEZ, 2007, 2010, no Territórios de Arte e Cultura (MARTINS; PICOSQUE, 2010, 2012, 2014) e na Cognição Imaginativa (PIMENTEL, 2013, 2016). No contexto coletivo, buscamos o imaginal público/imaginal (MATEUS, 2013), que permitiu a análise reflexiva, crítica e política, com foco no pensamento visual, imbricando processos da imagética, imaginação e imaginário. Com base na capacidade simbólica (BOURDIEU, 2005), surgiu então, a necessidade de pensar a imagem com base na imagem pensativa (ALLOA, 2015), no ato de compreender como pensam as imagens (SAMAIN, 2012), e enquanto, pensatividade ou imagem pensante (RANCIÈRE, 2012) para rompermos com padrões imagéticos estetizantes e homogeneizantes e assim, buscarmos a ética, (est)ética e (po)ética da formação mais inclusiva da nossa visão de mundo e dos nossos pontos de vistas. Como as imagens foram pensadas como principal objeto de estudo, enquanto potência da linguagem visual (artes visuais), agregamos outros conceitos que imbricam as questões da visualidade, (in)visibilidade e virtualidade. Nestes processos, verificamos que as imagens são atravessadas por processos que envolvem a sensação, percepção, memorização, observação e imaginação, com isso, as imagens são pensadas cognitivamente, interligando o corporificar, sentir, pensar, intuir e o agir. Os desdobramentos no ato de aprender a ver a potência das imagens com os olhares poliperspectivados, nos fez distinguir o ato de enxergar (avistar), olhar (observar), ver (conhecer) e visualizar (imaginar) as imagens, e a compreensão de que ao nos apropriarmos das imagens é preciso atentar-se para o que chamamos de imagem-acontecimento, ou seja, atentarmos aos acontecimentos no texto, pretexto e contexto.

Em relação à fundamentação dos coletivos criativos (GÓES, 2019, 2020), os conceitos básicos foram os grupos ou coletivos de arte (DE MASI, 2005; SALLES, 2017; PAIM, 2011), ecossistemas criativos ou ambientes colaborativos apresentados por Velasques (2016) e a inteligência coletiva (LÉVY, 2011) que possibilitou o repensar da criação em grupo e/ou coletiva no âmbito do contexto presencial e virtual da era telemática e imagética. Este conceito começou a ser desenvolvido, obviamente em uma perspectiva grupal, com base na maneira como os nossos ancestrais buscavam desenvolver seus processos intra e inter-relacionais. Após questionamentos e discussões, passamos a desenvolvê-lo de uma maneira híbrida, agregando primeiro a criação individual, baseado nos olhares poliperspectivados e depois a criação

coletiva, ampliando a diversidade dos pontos de vista e das visões de mundo, em busca de um comportamento mais acessível, empático e inclusivo para todos (as) participantes. Dos principais conceitos que puderam sustentar a ideia de coletivos criativos no contexto desta experiência arte/educativa (artes visuais) engajada, destacamos o artivismo (MESQUITA, 2008; RAPOSO, 2015) buscando fomentar a saída individual e/ou coletiva da consciência ingênua para uma consciência reflexiva, crítica, política (FREIRE, 2014, 2016) frente as problemáticas da realidade, em busca por transformatividade criadora Galeffi (2014, 2017).

O conceito de olhares poliperspectivados (GÓES, 2019, 2020) começou a ser fundamentado no mestrado com o nome de visão ou olhares multifacetados (GÓES, 2016) e com as apropriações realizadas nesta pesquisa e com as experiências vivenciadas junto com os sujeitos aprendentes avançou com outros conceitos, como visão compartilhada (SENGE, 2013), visão ecozóica transformadora (O’SULLIVAN, 2004), olhar transdisciplinar (MORAES e RIBEIRO, 2014), olhar ecológico (MORIN, 2015) e metapontos de vista (MORIN, 2002, 2011, 2015) que coaduna também com a ideia da teoriação polilógica (GALEFFI, 2020) pensada nas possibilidades de criação do que chamo de polipontos de vistas e de polidiálogos com a realidade, no cuidado com a diversidade e complexidade das intra/inter-relações. Convém mencionar que os olhares poliperspectivados foram pensados para compreendermos a formação e os atravessamentos dos nossos pontos de vista pessoal (eu), sociocultural (outros) no contexto local e global e ambiental (ecológico). E concomitante a este processo também das nossas visões de mundo criando ações que permitissem os sujeitos aprendentes perceberem e deslocarem o olhar da monovisão (homogeneidade) da realidade para a cosmovisão (integralidade/complexidade), buscando sempre a percepção da polivisão (heterogeneidade). As tematizações, problematizações e reflexões sobre a fundamentação da práxis do objeto desta pesquisa aconteceram nos círculos de arte e cultura junto com os sujeitos aprendentes. Este processo demandou o exercício sobre a ideia de uma visão compartilhada (SENGE, 2013) e visão ecozóica transformadora (O’SULLIVAN, 2004) de um olhar ecológico (MORIN, 2015), transdisciplinar (RIBEIRO e MORAES, 2014), denominado antes de olhares multifacetados (GÓES, 2016) e agora de olhares poliperspectivado (GÓES, 2019, 2020) buscando uma transforma-a-ação reflexiva, crítica e política sobre a realidade de si, dos outros no contexto local e global, além do ambiental.

Com base nestes conceitos da investigação, chegamos ao ponto focal desta pesquisa que é a organização da modelagem do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, que de acordo as avaliações produzidas juntos com os sujeitos aprendentes, se desdobrou nos processos de aprender a transver (pegar a

visão) das imagens. Partindo dos pressupostos de que este processo de ensino e aprendizagem arte/educativo (artes visuais) são experiências auto-(eco)-organizadas, ou seja, dinâmicas, abertas, imprevisíveis, incertas e flexíveis. Compreendemos que no ato (auto) e (co)criação, o aprender a ‘pegar a visão’ das imagens, será atravessada pelos processos do ver-formar-criar; desver-desformar-descrir; rever-reformar-recriar e transver-transformar-transcriar. Sendo assim, sistema foi dividido, didaticamente, em dois momentos acontecimentais nas experiências com o círculo de arte e cultura (vide quadro 16):

Quadro 16 - Acontecimentos nos Círculos de Arte e Cultura no (CCOP)

<p>CÍRCULOS DE ARTE E CULTURA (InterMediação Sociocultural) que ocorre processos de interação e participação entre os sujeitos aprendentes, com base na tematização, problematização, investigação e reflexão, mediação e conscientização e pelo (poli)dialogismo que promove a libertação, emancipação e a transformação;</p>
<p>CÍRCULOS DE (AUTO)CRIAÇÃO E (CO)CRIAÇÃO (Colaboração Auto-Eco-Organizada) que se caracterizam pela intensa interação entre os sujeitos aprendentes que através da interação, participação, cooperação, negociação e colaboração promovem a criação, enquanto sistema complexo (Auto-Eco-Organização).</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

Nos processos de (auto)criação e (co)criação, os sujeitos aprendentes são vistos como *homo complexus* (MORIN, 2000) e potências criativas (OSTROWER, 2007) que precisam ser potencializadas e jamais despotencializadas no contexto da práxis da arte/educação (artes visuais) com a abordagem triangular (BARBOSA, 2009). Neste contexto, para dar conta da inclusão e da diversidade humana, do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados (GÓES, 2019, 2020) esta desenvolveu-se com base nas teorias do pós-colonialismo e na decolonialidade (BARBOSA, 2008; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; MIGNOLO, 2005). Um outro conceito relevante para o contexto reflexivo, político e crítico dos sujeitos aprendentes que é o de ativismo (MESQUITA, 2008; RAPOSO, 2015) e o da teoria da auto-organização, enquanto ação da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) como proposta de transversalizar ações (auto)criativas e (co)criativas que agreguem a diversidade, acessibilidade e inclusão.

Terceiro momento (poli)dialogico, a confrontação da ação (mediação e colaboração da reflexão cartográfica)

Na análise deste momento, precisamos compreender que a reflexividade crítica, escuta sensível, negociação, coprodução de conhecimentos, colaboração, dialogicidade, mobilização de saberes, rigorosidade científica e disciplina intelectual são elementos que constituem o rigor

da pesquisa colaborativa aconteceram durante todo o processo desta investigação.

As experiências (auto)criativa e c(o)criativa transcorreram nos diversos momentos desta pesquisa, de maneira interativa, engajada e compromissada entre nós (sujeitos aprendentes), até porque esta foi uma proposição que partiu da nossa necessidade de cooperarmos e colaborarmos proativamente com a nossa própria aprendizagem e com a pesquisa. Obviamente, que tivemos algumas dificuldades, como podemos observar na fala de uma das colaboradoras: “Por que uns colaboram mais e outros colaboram menos?” E de outros: “Vamos criar uma estratégia para que todos participem e colaborem, meus colegas?”; “Não dá para saber quem colabora mais ou menos, vamos nos concentrar no que devemos fazer?”.

Como a interação foi o ponto chave para mobilizar os sujeitos aprendentes para uma colaboração mais intensa e robusta, o foco da pesquisa colaborativa para incentivar a participação dos sujeitos aprendentes de maneira mais proativa, aconteceu com o estímulo das interações para que houvesse as transformações nos processos (auto) e (co)criativos. Criar e colaborar são processos muito emergentes, cheio de ordem, desordem e incertezas e nunca sabemos quais contribuições surgirão e como acontecerão. Com isso, as interações no contexto da complexidade são compreendidas, segundo Morin (2016, p. 72), como geradoras de formas de organização, “quanto mais diversidade e complexidade dos fenômenos em interação ampliam-se, ocorre o mesmo com a diversidade e complexidade dos efeitos e transformações resultantes das interações.”

Ainda no contexto das interações, participações e colaborações, Morin (2016, p. 72) também identifica que as interações são necessárias para as (novas) organizações surjam, mas tudo isso depende da natureza do encontro “para que haja interações é preciso que haja encontros, para que haja encontro é preciso desordem (agitação, turbulência.). E é justamente nas interações que ocorrem o grande encontro de ideias convergentes e divergentes que promovem a ordem, desordem e as possibilidades de tradução e (re)organização das informações, conhecimentos e saberes do sistema auto-organizado, que é a maior característica da experiência com o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Quanto mais diversidade de ideias, mais conflitos e robustez nas possibilidades de (auto) (co)criação. Esta afirmação pode ser observada na fala de uma das colaboradoras: “Prof. Jai, eu percebo que estas atividades de arte para aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados nos tira da nossa zona de conforto. E muitas vezes causa um desequilíbrio, ou seja, não queremos ver determinadas coisas, mas no coletivo acabamos vendo com as visões dos colegas. Isso causa um bem e um mal-estar: ora dá

raiva e tristeza, porque nunca nos ensinaram a ver de maneira ampliada (me sinto enganada); ora me sinto bem e feliz porque agora me dá uma força, porque aprender a ver a complexidade da realidade, aumenta as possibilidades de lutar pela transformação de um mundo melhor.”

Pensando com um olhar reflexivo e crítico sobre estas experiências de confrontação das ações colaborativas ocorridas neste processo de (auto)criação e (co)criação, observamos que a transformação foi uma característica perseguida pelos sujeitos aprendentes que conseguiram compreender que existia um cansaço no universo de polarização, desinformação, manipulação e desigualdade dos conhecimentos e dos acontecimentos vividos. Para eles, quando não há o desenvolvimento de conscientização (FREIRE, 2014, 2016) da coletividade, os indivíduos e os grupos, normalmente, tendem a desenvolver relacionamentos abusivos, preconceituosos e violentos. A ignorantização, em relação ao contexto sociocultural, político, econômico também foram problemas identificados e que careciam sempre de mais problematização e reflexão.

E com isso, foi percebida a necessidade de transforma-a-ações, e como transformar é um grande desafio, que demanda processos de traduções e de reorganizações segundo a teoria da complexidade, em sua auto-organização. O que ficou evidente para os indivíduos e/ou coletivos é que sentir, pensar e agir individual e coletivamente são processos que seguem um fluxo constante de mudanças, impondo o tempo todo, a necessidade de desenvolvimento das traduções e reorganizações da realidade para facilitar a compreensão das intencionalidades (in)visíveis dos acontecimentos no contexto dos regimes imagéticos e a sua reinvenção.

Nesta pesquisa, como compreendemos a criatividade como processo de transformação e/ou de reinvenção da realidade, portanto, criticamente, percebemos que houve nesta pesquisa colaborativa uma participação e um engajamento de todos para compreender o contexto em geral. Cada elemento do rigor científico foi cumprido na (auto) e (co)criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (nesta pesquisa cartografia conceitual e imagética), enquanto aprendizagem com objetivo comum para o eu coletivo.

Nesse quarto momento (poli)dialógico, a reconstrução da ação (transformação da modelagem cartográfica)

Para observar a necessidade de modificação da organização da modelização/modelagem do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados – analisamos que neste contexto da experiência arte/educativa (artes visuais) as cartografias se transformaram o tempo todo, durante os momentos de (auto) e (co)criação, até chegar o momento da reflexão e escrita do material desta investigação.

Neste contexto de modelização/modelagem, percebemos a evidência de que somente

uma educação libertadora (FREIRE, 1967, 2008) e emancipadora (SAVIANI, 1991, 2008) é que pode promover uma educação transformadora (MEZIRROW, 1978, 2013) e assim, contribuir para o desenvolvimento da modelização/modelagem de uma proposta arte/educativa (artes visuais) com foco na criação, construção e difusão de uma cultura do conhecimento (imagético). No contexto da sociedade atual, não podemos mais abrir mão de uma proposta de ensino e aprendizagem que acolha a conscientização, libertação, emancipação, inclusão, decolonização, humanização e transformação do olhar, pontos de vistas e das visões de mundo dos sujeitos aprendentes na perspectiva individual, coletiva e ambiental.

A diversidade e a coletividade, a partir da compreensão das (in)visibilidades impostas são conceitos que não mais podem ser negligenciados, para superarmos os problemas criados pela sociedade capitalista e liberal que nos impõe mecanismos de poder e saber através dos regimes imagéticos impeditivos da nossa existencialidade, reforçando comportamentos individualistas, egocentros, competitivos, violentos, sectários, preconceituosos, polarizados, desiguais, desumanizados e desumanizantes entre indivíduos, coletivos e o meio ambiente.

O momento agora é de repensarmos e reinventarmos a educação brasileira, buscando a raiz dos problemas que nos empurra para uma eterna e intencional crise e criarmos mecanismos de transforma-a-ção da realidade. É o momento de repensarmos a cartografia do olhar que possibilite aos sujeitos aprendentes individual e/ou coletivamente, não só de lutar, resistir e insurgir-se contra o sistema, mas em buscar as necessárias transformações, mas, a transformatividade criadora própria e apropriada (GALEFFI, 2014).

Inclusive para estas cartografias do olhar (imagética e conceitual) criadas por nós (sujeitos) aprendentes da pesquisa, com o intuito de repensar a relevância das experiências vivenciadas no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, fez com que operássemos em uma lógica complexa imbricando imagem, imaginários e imaginações que não fossem somente representativas do território habitado, mas sim como percepção de acontecimentos em busca de transgressão e transformação da realidade de si, dos outros (no contexto local e global) e ambiental. Esta lógica cartográfica é vista como possibilidade de transgressão dos comportamentos de nós (sujeitos aprendentes), por isso, Galeffi (2014) diz que:

A cartografia não é uma representação do território no qual se inscreve o pesquisador com seus aparatos metodológicos normativos, mas uma poética como reinvenção de territórios, que necessitam emergir de processos de criação próprios e apropriados. É uma cartografia que opera como movimentos de subjetivação transgressora, porque não segue a uma norma estabelecida, e sim um impulso vital próprio de quem se implica em uma experiência criadora singular. (GALEFFI, 2014, p. 23).

Com isso, a cartografia do olhar criada de maneira (auto) e (co)cocriativa pelos sujeitos aprendentes seguiu esta linha de raciocínio artístico (po)ético e (est)ético próprio e apropriado, em busca da compreensão da ética humana (MORIN, 2011, 2015), promovendo o imbricamento dos movimentos subjetivos e intersubjetivos na busca por conscientização (FREIRE, 2016) da luta, mediada por forças individuais e/ou coletivas com foco na transgressão, revolução, reinvenção e transformação da realidade. Esta ética da compreensão humana para que passe a fazer parte da nossa vivência cotidiana, na busca por acessibilidade e inclusão da diversidade humana, necessita da reforma do pensamento (MORIN, 2010) que nos convoca para a reorganização (transformação) de indivíduos, coletivos e ambientes, a partir de uma concepção sistêmica, onde todo e partes estão imbrincados, reunidos e interligados para superar a simplificação, redução e fragmentação dos conhecimentos e saberes.

Cartografar o olhar coletivamente de maneira colaborativa e auto-organizada, enquanto análise desta experiência corrobora com a ideia de Kastrup e Passos (2013, p. 269), quando evidenciam de que a cartografia é uma experiência de “construção coletiva do conhecimento, por meio de uma combinação que pode parecer à primeira vista paradoxal: acessar e, ao mesmo tempo, construir um plano comum entre pesquisador e pesquisados.”.

Este plano em comum colaborativo que articula e transversaliza visões de mundo e pontos de vista convergentes e divergentes no coletivo criativo entre os sujeitos aprendentes nos processos de compartilhamento de ideias artísticas, (est)éticas e (po)éticas e sentido de pertencimento e engajamento do grupo, pode ser associado à ideia de partilha de sensível (RANCIÈRE, 2005), que articula transdisciplinarmente estética, política em um sistema de ação sensível, que revela, ao mesmo tempo, a existência de algo em comum partilhado e dos recortes que neles definem lugares e partes respectivas e/ou exclusivas.

Neste contexto, a vivência colaborativa no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados possibilitou as devidas condições para que nós (sujeitos aprendentes) víssemos uma dinâmica complexa, aberta, flexível, não linear e incerta – de fato auto-organizada (MORIN, 2010, 2011, 2015), onde o compartilhamento em comum realizado nesta experiência, fez com que não só aprendêssemos a ver-criar, como também a desver-descriar, rever-recriar e transver-transcriar. (Auto) e (co)criar, compartilhando algo em comum nos coletivos criativos, em torno dos conhecimentos e saberes imagéticos, passa a ser uma experiência concreta de aprender a ser, estar, conviver e coexistir no mundo de maneira responsável, possibilitando estados de engajamento e de pertencimento entre a todos os sujeitos aprendentes envolvidos nos processos de interação, participação, cooperação e colaboração.

5.3.1. Análises e discussões dos discursos do sujeito coletivo na Pesquisa Colaborativa

Agora, nós ampliaremos a avaliação analítica desta pesquisa colaborativa pelo intermédio dos DSC, enquanto representação social do pensamento coletivo dos indivíduos e grupos estudados que vivenciaram as experiências no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Nós chegamos aos seguintes resultados tanto qualitativos, quanto e quantitativos, que podem ser observados no DSC aplicado nesta pesquisa colaborativa:

Discurso do Sujeito Coletivo

Pesquisa: Saber a opinião dos sujeitos aprendentes sobre a modelagem teórica e prática dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Pergunta: Quais conhecimentos foram relevantes para fundamentar a modelagem das experiências realizadas com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados e como eles contribuíram para a transformação do comportamento dos sujeitos aprendentes?

Categoria de Palavras: Coletivo Criativo; Olhares Poliperspectivados; Potências da Imagem; Construção, Criação e Difusão da Cultura do Conhecimento.

Expressões-Chave (respostas dos sujeitos): Para esta questão, a síntese das ideias centrais foi a seguinte, juntamente com a proporção das respostas obtidas.

Quadro 17 - DSC 3

SUJEITOS	SÍNTESE DAS IDEIAS CENTRAIS	ESTATÍSTICAS
A	Eu penso que conhecer a realidade através dos coletivos criativos sob os olhares poliperspectivados, nos ajuda a pegar a visão de si, dos outros e do mundo de maneira colaborativa para transformar a realidade de forma mais inclusiva.	20%
B	Eu acredito que criar, construir e difundir conhecimentos de maneira coletiva, complexa e colaborativa mudou o nosso comportamento.	15%
C	Eu penso que conhecer a potência da imagem e os modos de ver o (in)visível da realidade, muda a nossa compreensão da vida.	15%
D	Eu penso que conhecer a realidade pelos polidiálogos ajuda a modelar o conhecimento de forma mais colaborativa.	13%
E	Eu acredito que conhecer e modelar conhecimentos de maneira participativa e colaborativa transforma a nossa visão de mundo e consequentemente o nosso comportamento.	10%
F	Eu acredito que modelar conhecimentos sobre a imagem coletivamente amplia a nossa forma de transformar o mundo.	12%
G	Eu vejo que conhecer a complexidade da realidade pode mudar o meu comportamento e a realidade de si, dos outros e do mundo.	10%
H	Eu penso que modelar o conhecimento através das experimentações criativas e artísticas transforma o comportamento e a realidade.	10%
I	Eu acredito que a reflexão é uma forma de modelar os conhecimentos cocriativos e colaborativos.	0,5%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

A partir deste quadro 17, observamos que dos 100% das respostas que sintetizam as ideias centrais do DSC, tivemos 20% destas que correspondem à opinião ou o pensamento coletivo na sua dupla condição quantitativa e qualitativa. Abaixo, segue a ideia mais compartilhada entre os sujeitos aprendentes pesquisados em relação à questão apresentada, a partir dos desdobramentos dos resultados destes discursos (antes individuais e agora coletivo):

Discurso do Sujeito Coletivo: “Eu penso que conhecer a realidade através dos coletivos criativos sob os olhares poliperspectivados, nos ajuda a pegar a visão de si, dos outros e do mundo para transformar a realidade de maneira mais inclusiva e respeitosa.”

- “Eu penso que o meu comportamento se transforma quando conheço a realidade, através das diversas formas de pegar a visão do mundo coletivamente.”
- “Eu penso que criar coletivamente através dos olhares poliperspectivados, transforma a nossa forma de ver a si mesmo, os outros e o mundo, buscando a inclusão.”
- “Eu penso que conhecer a realidade coletivamente sob a égide dos olhares poliperspectivados nos ajuda a pegar a visão da transformação da realidade, de maneira mais respeitosa com todos.”
- “Eu acredito que conhecer a realidade a partir dos coletivos criativos sob olhares poliperspectivados nos ajuda a pegar a visão inclusiva e respeitosa da realidade.”
- “Eu acredito que modelar conhecimentos através dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados, nos ajudar a pegar a visão ampliada e inclusiva da realidade.”
- “Eu penso que conhecer e modelar a realidade de maneira inclusiva, através dos coletivos criativos sob olhares poliperspectivados ajuda a me transformar, os outros e o ambiente também.”
- “Eu penso que transformar e pegar a visão da realidade demanda a modelagem de conhecimentos mais inclusivos nos coletivos sob a égide dos olhares poliperspectivados.”
- “Eu penso que modelar conhecimentos mais inclusivos nos coletivos e colaborativamente ajuda a pegar a visão de mundo e transformar a realidade de si, dos outros e do mundo.”
- “Eu acredito que conhecer através de saberes inclusivos nos coletivos sob a égide dos olhares poliperspectivados transformam a forma de pegar a visão para agir de maneira respeitosa consigo mesmo, os outros e o mundo.”
- “Eu penso e acredito que transformar o nosso comportamento coletivamente nos ajuda a pegar a visão de mundo de maneira mais respeitosa, cuidadosa e inclusiva.”

Início a análise do DSC, a partir da fala do “eu coletivo” que diz assim: **“Eu penso que conhecer a realidade através dos coletivos criativos sob os olhares**

poliperspectivados, nos ajuda a pegar a visão de si, dos outros e do mundo de maneira colaborativa para transformar a realidade de maneira mais inclusiva e respeitosa” – compreendendo que esta fala coletiva expressa que os sujeitos aprendentes compreenderam que as experiências propostas no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados aconteceram de maneira participativa, colaborativa e inclusiva entre os sujeitos aprendentes da pesquisa.

A colaboração aconteceu do início ao fim do processo cocriativo, nos espaços presenciais e/ou virtuais, até mesmo porque permitiu entre os sujeitos aprendentes, a troca, o compartilhamento e a contribuição da diversidade de suas ideias, visões de mundo e pontos de vista no coletivo sob a égide dos olhares poliperspectivados. Cada qual, no seu tempo e modo de ser, estar, conviver e coexistir colaborou com dados, informações e saberes (imagéticos) convergentes e/ou divergentes, apesar do desafio de lidar com as adversidades da realidade, tentaram exercitar comportamentos cuidadosos, éticos, respeitosos e inclusivos para com todos.

A interação e a participação intensa entre os sujeitos aprendentes no processo de (auto) e (co)criação, na busca por um bem comum, mesmo com as visões convergentes e/ou divergentes e a despeito das polarizações do contexto sociocultural vigente, não impediram que a colaboração acontecesse durante o acontecimento coletivo. Para Vivacqua e Garcia (2011), por meio da colaboração:

Duas ou mais pessoas motivadas trabalham em conjunto. O grupo é formado para alcançar um objetivo em comum. A comunicação é um processo de troca de mensagens em que os participantes negociam as tarefas que serão realizadas e assumem compromissos. A coordenação é um processo de organização de esforços, que divide o trabalho em tarefas menores e articula as atividades dos participantes para obter bons resultados e resolver conflitos. As tarefas são organizadas por meio de um plano de trabalho. Cooperação é a produção de artefatos em um espaço compartilhado, o que requer a utilização de recursos. Sem motivação, comunicação, coordenação e cooperação dificilmente há colaboração. Os elementos interagem para viabilizar o trabalho em grupo. Diferentes projetos, objetivos e configurações de grupo levam a diferentes formas de trabalho, com maior ou menor ênfase em cada um dos elementos. (VIVACQUA/GARCIA, 2011, p. 45).

Neste contexto, como o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, foi considerado como um sistema auto-(eco)-organizado (vide capítulo 4), os elementos de motivação, comunicação, coordenação e cooperação ganharam outra espécie de configuração, justamente por conta do nível de imprevisibilidade, dinamismo, abertura, flexibilidade, emergência que remete à complexidade do sistema. Com isso, a ideia do trabalho em conjunto e em comum de ‘criar juntos com’ com foco na inteligência coletiva (LÉVY, 2011) acabou favorecendo, a tecitura dos diversos elementos que fortaleceram os vínculos de responsabilidade e de transformação do ato de

aprender a transver entre os sujeitos aprendentes.

Os sujeitos aprendentes evidenciaram nas cartografias e na DSC em suas reflexões e respostas que corporificar, sentir, pensar intuir e agir a partir da potência das imagens os orientam a pegar a visão da realidade de si, dos outros (espaços local e global) e do ambiente de forma ampla, complexa e transformadora. Aprender a (trans)ver colaborativamente, em vários momentos criando, construindo e difundindo conhecimentos imagéticos levam estes sujeitos da pesquisa a exercitarem o acolhimento e a inclusão da diversidade e da coletividade.

A ideia de colaborar de maneira transformadora, acessível e inclusiva foi bastante sinalizada pelos sujeitos aprendentes nas DSC. As experiências compartilhadas no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados funcionaram como sistema visto em sua auto-(eco)-organização (MORIN, 2011) para questionar as experiências arte/educativas (artes visuais) que são excludentes e que reproduzem comportamentos da sociedade preconceituosa, discriminatória, reacionária, opressora, controladora e violento.

Desenvolver ações (auto) e (co)criativas, na perspectiva individual e coletiva, facilitou a percepção ecosófica e trinitária da realidade (intra/inter-relações do eu, outros e ambiente), favorecendo o comportamento de alteridade e empatia, com a inclusão dos múltiplos olhares e referências, já que os estudantes tendiam a um comportamento violento e polarizado. Os resultados começaram a sinalizar que a potência das imagens refletidas nas obras produzidas coletivamente pelos sujeitos aprendentes possibilitaram mudança de comportamento, na forma como eles desenvolveram suas visões de mundo.

A arte/educação em (artes visuais), como área de conhecimento sociocultural (BARBOSA, 2009, 2005, 2015) inserida na cultura brasileira e como parte da diversidade cultural do país, deve estar presentes de fato em nosso cotidiano escolar e fora dele, assim como deve ser super estimuladas na vida de todas as pessoas, que têm o direito de ter acesso e de usufruir de arte de qualidade, como expectadores(as) e como (co)autores(as).

Proporcionar a criação, construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) que torne visível as interações entre partes e o todo e o todo e as partes – demanda reformar o pensamento para reformar o ensino(aprendizagem); e reformar o ensino(aprendizagem) para reformar o pensamento como sugere Morin (2010). Assim, segundo Morin (2010), para que os sujeitos aprendentes desenvolvam uma cabeça bem-feita, é preciso que alimentem interrogações sobre o modo como aprende a ver o mundo para que possam reunir e religar dados, informações, conhecimentos e saberes, reforçando a ideia de transformação da realidade, da acessibilidade e da inclusão como elementos de reorganização do sistema educacional.

Mediante a sinalização da necessidade de transformação os sujeitos aprendentes devem ser estimulados ao ativismo (MESQUITA, 2008; RAPOSO, 2015) buscando produzir dissidências e rupturas com o projeto de poder e saber vigente (capital e liberal) e fomentar a saída da consciência ingênua para uma consciência crítica, política e engajada (FREIRE, 2014, 2016) frente as problemáticas da realidade, em busca por transformação para todas, todos(as). Galeffi (2014), confirma a importância da transformação no ato criador, dizendo que:

Criar é um imperativo da vida inteligente, que precisa sempre refazer-se e renovar-se sem cessar, a cada dia, a cada vida, a cada acontecimento. Toda criação é transformativa, toda transformatividade é criadora. Mas é também imperativo compreender o ato criador de maneira própria e apropriada, lançando-se na aventura do conhecimento e do desconhecimento de si, dos outros em sua abertura abissal. (GALEFFI, 2014, p. 14).

Pensar no ativismo dos processos arte/educativos (artes visuais) como transforma-ação, criação transformativa e/ou transformatividade criadora (GALEFFI, 2014) nos remete a busca de descoberta e invenções cartográficas polilógicas, multidimensionais e multirreferenciais nos acontecimentos cotidianos, buscando dados, informações, conhecimentos e saberes próprios e apropriados individuais e/ou coletivos que nos proporcione momentos de aprendizado nos coletivos criativos que hibridize-os e interligue-os de maneira não só (auto) e (co)criadora, mas descriadora, recriadora e transcriadora.

Aprender a ver-formar-criar-construir; desver-desformar-descriar-desconstruir; rever-reformar-recrilar-reconstruir e transver-transformar-transcriar-transconstruir neste contexto, demanda a compreensão de que os tempos presente (observação); passado (memória) e futuro (imaginação) nos processos de ensino e aprendizado individual/coletivo em artes visuais segue um fluxo de acontecimentos, deslocando, hibridizando e interligando todas estas temporalidades (auto e co) criativas.

Para Galeffi (2012, p. 65), “o tempo é um acontecimento do instante [...] e para sair da multiplicidade espacial, o tempo se dobra gerando a reunião do fluxo. Tempo é, pois, fluxo. Ao que tudo mostra, não há uma origem única, mas origens do fluxo.”. Com isso, os processos de desenvolvimento do aprender a ver (pegar a visão) nos coletivos sob a égide dos olhares poliperspectivados seguem um fluxo de acontecimentos diferenciado, reunindo atravessamentos temporais das diversas possibilidades perceptivas, advindas dos múltiplos pontos de vistas e visões de mundo dos sujeitos aprendentes.

Para os sujeitos aprendentes, segundo alguns relatos, que sintetizo aqui para facilitar a nossa compreensão, a temporalidade é um fator preponderante de transformação no ato de aprender a transver (pegar a visão) no coletivo com os olhares poliperspectivados. Para eles,

transformar é problematizador e causa muitos conflitos, justamente porque os tiram o tempo todo da zona de conforto. Segue uma das falas: “Prof. Jai, senhor nas aulas de arte traz mais problemas para gente, arte é mais complexa que outras disciplinas. O senhor não acha que já temos problemas demais? Antes, eu sentia raiva do senhor, mas agora eu te amo, porque com o tempo, eu consegui compreender o que o senhor quer da gente. Sei que mudar é um grande desafio, mas só em descobrir que posso ver a realidade por múltiplos olhares, já valeu a pena.”

Com isso, o ponto focal de análise das ações (auto) e (co) criativas e dos polidiálogos nos processos colaborativos nos leva a perceber, observar e compreender que a modelização/modelagem no ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados aconteceram o tempo todo por intermédio da transformação e ato de transformatividade própria e apropriada (GALEFFI, 2014). A partir desta breve análise, ampliamos a compreensão da modelização/modelagem desta experiência arte/educativa (artes visuais), no decorrer do próximo tópico, imbricando a cartografia do olhar (imagética) e (conceitual) e da DSC.

Criar, construir e difundir a cultura do conhecimento (imagético) individual e/ou coletivamente é sempre um ponto de potenciação, sendo que os processos do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados ampliam o (poli)diálogo, em uma perspectiva complexa na busca por libertação, emancipação e transformação das imagens, imaginários e imaginações dos sujeitos aprendentes. Esta potencialidade amplia-se por conta da oportunidade que todos os sujeitos aprendentes têm de compartilhar percepções, observações, investigações, reflexões e experimentações como um bem comum para todos.

E é através do “convite livre do olhar” (SONTAG, 2003) que se pode compreender os pontos cegos (embotados e embotadores), ou seja, os detalhes observados/vistos e/ou não observados/vistos por um ou por outro individualmente, mas que podem ser revistos no contato com as experiências com o intercâmbio coletivo e superados na busca por novos pontos de vistas e outras visões de mundo.

Neste contexto, os processos de (in)visibilização dos sujeitos aprendentes são quebrados, porque todos exerceram o seu protagonismo e têm as mesmas chances de compreender as dependências, bem como as autonomia da cartografia do olhar, enquanto possibilidade de expressar os seus diversos olhares sobre a realidade de si, dos outros (localmente e globalmente) e do ambiente, em todo o percurso de construção criação e difusão, acerca dos conhecimentos (imagéticos) ao ofertarem as suas colaborações, concomitantemente individual/coletiva nos coletivos criativos.

A ideia da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) no contexto telemático do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, é um processo complexo porque orienta os sujeitos aprendentes na busca por olhares pensantes sobre a potência das imagens, exigindo uma postura bem mais interativa, participativa, cooperativa, colaborativa e acolhedora da diversidade de olhares e dos conhecimentos individuais/coletivos por parte de todos(as).

Sobre os olhares pensantes e sobre pensar as imagens, Samain (2014) baseado em Georges Didi-Huberman, em uma possível organização de uma arqueologia do saber visual, nos apresenta algumas indagações que são pertinentes para a modelização do coletivo sob a égide dos olhares poliperspectivados e os questionamentos da formação do nosso olhar/visão e das nossas histórias de vida:

Gostaria de refletir sobre as imagens na medida em que são - constitutivamente - fenômenos, acontecimentos, aparições, revelações, epifanias, pequenas luzes que queimam o tecido humano (social) e interpelam (ou não) nosso cotidiano. Gostaria, também, de olhar para elas e deixá-las nos inquietar na medida em que as imagens não são apenas atos e fatos, mas ainda - na temporalidade que toda imagem carrega - lugares de memórias (lembranças, sobrevivências, ressurgências), revelações de tempos passados, de tempos presentes. Por vezes, até lugares de expectativas (esperanças, prefigurações de tempos que hão de vir, presságios, promessas, desejos). Gostaria, ainda, de olhar para elas, não apenas como campos de memória, como arquivos vivos e lugares de desejos, mas ainda, como um terreno de questões, de questionamentos sobre nossa história, apelos (às vezes, gritos) que nos convocam a tomar posição em nome da história humana, em nome do porvir de nosso planeta. Assim, não apenas “pensar a imagem” e, sim, “pensar por imagens”, isto é, aprender a “abrir”, a “desdobrar” as imagens, para, nelas, redescobrir, numa perspectiva aberta por Walter Benjamin, seus profundos e verdadeiros valores de uso (de utilização, de projeto) para o nosso século, em especial nesta virada cognitiva e comunicacional da qual participamos. (SAMAIN, 2014, p. 53).

Estes olhares pensantes, reflexivos, divergentes, críticos e políticos que desdobram as a imagens se contrapõem aos olhares embotados, irracionais, convergentes, apolíticos e ingênuos na busca pela dissidência, insurgência, rompimento e transformação sociocultural por intermédio da potência das imagens contribuiram para a compreensão imagética em relação às tecnologias e mídias telemáticas.

Nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, a potência da imagem em sua pensatividade estuda a imagem não para disciplinarizar e didatizar os olhares dos sujeitos aprendentes criando campos do (in)visível. Pelo contrário, para desenvolver estudos e experiências reflexivas, questionadoras, críticas e políticas para libertar, emancipar transformar e humanizar o olhar para a formação de novas possibilidades de imaginários e imaginações (pessoal, sociocultural e ambiental) e conseqüentemente com a formação de visualidade, visibilidade e da virtualidade livre, emancipada e transformada da realidade.

Como a arte está imbrincada e inter-relacionada na política e política na arte com a busca de reivindicações por espaço, igualdade, equidade e visibilidade (SANT'ANNA, MARCONDE e MIRANDA, 2017), nós artistas e arte/educadores precisamos nos posicionar, de fato com um olhar pensante e sensível sobre a realidade para aprendermos a tomar partido das coisas nos processos arte/educativos, artísticos, criativos, poéticos e estéticos. A política nesta proposição deve ser compreendida, enquanto aprendizado para aprender a administrar as nossas vidas na individualidade/coletividade e a lutar para nos posicionarmos existencialmente frente aos acontecimentos cotidianos, mediante as opressões e (in)visibilizações do sistema de poder e saber. Sendo assim, nós precisamos orientar os nossos educandos para compreender a arte de aprender e saber ser politizado, de tomar partido na luta por uma existência mais humanizada, acessível e inclusiva para todos os sujeitos aprendentes, indistintamente.

Nós arte/educadores (artes visuais) artistas precisamos estimular o protagonismo e o ativismo juntos com todos os sujeitos aprendentes, para todas as culturas e para todas as artes produzidas em nosso país, em uma perspectiva anti-colonizadora, anti-hegemônica, anti-hierárquica e anti-homogeneizante das nossas visões de mundo. Portanto, orientar os nossos sujeitos aprendentes a desenvolverem graus de conscientização sobre a importância da política e da arte em nossas vidas, é uma obrigação ética dos arte/educadores (artes visuais), caso desejem uma sociedade com indivíduos transformados e transformadores da vida/existência.

Compreender a arte como encontro com a vida, com a existência em sua intra e intersubjetividade, mas em busca de rompimento com os padrões visuocêntricos homogêneos e homogeneizantes impostos pelos regimes imagéticos vigentes, possibilitaria uma experiência artística e estética mobilizadora de transformação sociocultural, política e econômica, em busca de uma perspectiva transformadora mais inclusiva e acessível para todos(as).

Um gatilho importante para nós arte/educadores (artes visuais) neste contexto, é focar nos artistas e na arte popular, de rua e contemporânea, justamente porque são meios que aproximam a experiência estética do cotidiano da experiência humana, tornando a vivência com a arte mais acessível e inclusiva. Por mais que os sujeitos aprendentes, por conta da falta de oportunidade de formação artística e da não possibilidade de acesso constante aos bens culturais – não consigam ampliar a percepção dos deslocamentos entre arte e a vida, os arte/educadores (artes visuais) precisam proporcionar espaços de apropriações nos centros de estudos que desenvolvam as devidas aproximações com as manifestações artísticas socioculturais.

Como arte/educadores (artes visuais), temos o compromisso sociocultural de estimular a criação, construção e da difusão da cultura dos conhecimentos em, com e sobre artes visuais no cotidiano mais acessível, humanizado e inclusivo. Portanto, no ato de aprender a ver a potência

da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, transformar dados em informações (investigação), informações em conhecimentos (reflexão) e conhecimentos em saberes (experimentação) compõem a práxis arte-educativa (artes visuais) na busca por conscientização (auto e cocriação) visual reflexiva, crítica e política.

A arte (artes visuais), nestas experiências enquanto possibilidade de ação-reflexão-transformação, é que promove e amplia as possibilidades de conscientização visual, na busca da transformação de si, dos outros (localmente e globalmente) e do ambiente. Estas experiências conscientizadoras na perspectiva complexidade e de transformatividade, reclama o desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, enquanto sujeitos *complexus*, potências criativas e indivíduos coletivos que aprendem a religar dados, informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) próprios e apropriados da cognição imaginativa, articulando percepção, observação, memória e imaginação.

Com isso, é possível inferir que dados, informações, conhecimentos e saberes não são frutos genialidade de um só sujeito aprendente, eles nascem da junção e da comunhão de tantos outros saberes que foram acumulados pelos atravessamentos, durante a formação da história de vida de todos nós. E retomando a proposição de Pierre Lévy (2011), em relação à percepção e desenvolvimento da inteligência coletiva, nós arte/educadores podemos nos orientar e aos educandos (sujeitos aprendentes da pesquisa) a sermos mais éticos e responsáveis uns com os outros na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

E para evitar a manipulação das informações, esvaziamento dos conhecimentos e a negação dos saberes, antes dos processos de criação coletiva, os sujeitos aprendentes necessitam se apropriar da diversidade de olhares apreendidos durante a interação, assim como a observação (participante) consciente e atenta de cada um dos participantes, bem como os colaboradores no processo de (auto) e (co)criação imagética.

Quando nós (sujeitos aprendentes) temos a oportunidade de apropriarmo-nos da heterogeneidade, multidimensionalidade, multirreferencialidade e cruzos dos processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados – proporcionamos o desenvolvimento de sentimentos, pensamentos e ações de empatia, equidade e alteridade. Quanto mais acessos diversificados às visões de mundo e aos pontos de vista que são ditos, refletidos, debatidos e questionados neste processo, mais evitamos a cegueira (embotamento), as ilusões, e os erros do conhecimento, o ancoramento nos pontos cegos e as defesas das paixões cegas (embotadas e embotadoras) da nossa humanidade.

Neste contexto, como a perspectiva é de interação, participação, colaboração e

transformação dos dados, informações, conhecimentos e saberes, os sujeitos aprendentes precisaram buscar a diversidade a partir da coletividade, polivisão e cosmovisão e não somente da monovisão. A monovisão embota a nossa forma de apropriar-se da realidade e todos nós temos a oportunidade de compreender que todas as contribuições epistêmicas são importantes para a formação da cognição imaginativa dos indivíduos e dos coletivos.

Como a perspectiva é sempre de interação, inclusão e colaboração, mesmo que haja divergência de pontos de vistas, na ótica dos coletivos criativos, não deve haver espaço para a competição, egoísmo e o individualismo, sendo assim, a ideia é que se trabalhe, desenvolva e mantenha o cuidado, respeito, a alteridade, equidade, justiça e a empatia de uns para com os outros e o ambiente em seus diversos contextos.

O processo de mediação do conhecimento, que acontece antes dos percursos dos coletivos criativos é que garantirão à profundidade e a complexidade da construção, criação e a difusão do conhecimento da experiência. Um dado relevante que se torna importante, enquanto resultado são as reflexões acerca dos atos de autoria e criação propriamente dita, se antes nós tínhamos os processos de criação individual ou autocriação, que consideram a autoria pessoal dos sujeitos aprendentes; no caso dos processos de criação coletiva, a denominação ganha o prefixo (co), passando a ser denominado também de coautoria e/ou cocriação.

A modelização/modelagem da proposta do ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, em uma perspectiva auto-organizada abre espaços para a aprendizagem das imagens em uma perspectiva aberta, dinâmica, flexível e emergente, em que os acontecimentos podem fomentar aos arte/educadores (artes visuais) junto com os sujeitos aprendentes aprendizados mais horizontalizados, transdisciplinares e transformadores. E durante estas experiências artísticas, estéticas e poéticas, quando os desafios dentro do coletivo acontecem de uma forma complexa, os sujeitos aprendentes passam a aprender a dar conta da realidade, buscando outras estratégias e alternativas intersubjetivas e cognitivas de tradução e (re)criação dos dados, informações, conhecimentos e saberes (imagéticos).

Justamente pelo ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob, a égide dos olhares poliperspectivado que oportunizamos a criação de uma modelização e modelagem e não de um modelo a ser seguido cegamente sem as devidas transforma-a-ções – esta proposição por ser aberta e flexível tomará novas formas e/ou modelizações e modelagens diferentes em outros contextos, da maneira como ela foi sistematizada pelo arte/educador (pesquisador) e sujeitos aprendentes (pesquisados) no contexto deste percurso (auto) e (co)criativo no referido centro de estudos pesquisado.

Morin (2013) nos diz que um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe e encontre sentido em um contexto específico, por isso, que outros arte/educadores (artes visuais) e mesmo de outras áreas do conhecimento poderão remodelar esta proposta arte/educativa (artes visuais), ao ponto de fazerem as devidas modificações de acordo aos seus conhecimentos, saberes próprios e apropriados, propondo experiências outras, evidenciadas especificamente pelos contextos de cada realidade auto-(eco)-organizada.

5.3.2. Modelização/Modelagem da proposta arte/educativa (artes visuais): Aprender a transver (pegar a visão) da potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados

Considerando a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados no contexto telemático e na era das imagens, nos levou a pensar as categorias ou dimensões da pesquisa: potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados para, logo podermos dizer que as experiências de ensino e aprendizagem arte/educativo (artes visuais) podem ser modelizados/modelados no contexto do centro de estudo do CETHMP com os estudantes da EJA, a partir da ideia do ‘indivíduo coletivo’ e/ou ‘eu coletivo’.

O “indivíduo coletivo” (JEANTET, 1986) que também compreendemos como ‘eu coletivo’ desta pesquisa confirma as possibilidades de transforma-a-ção e transformatividade do ato criador na fala do “eu coletivo”: “Eu penso que conhecer a realidade através do ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos sob os olhares poliperspectivados, ajuda a pegar a visão de si, dos outros e do mundo de maneira colaborativa para transformar a realidade atravessados pelos percursos cocriativos do aprender a ver-formar-criar; desver-desformar-descriar; rever-reformar-recriar e transver-transformar-transcriar.

Modelizar/modelar esta experiência arte/educativa (artes visuais) no contexto da complexidade, reconhecendo este sistema como um processo de auto-(eco)-organização (MORIN, 2011) nos permite repensar não só reforma do pensamento e do sistema (educacional), como também a transformação/transformatividade (auto) e (co)criadora, a partir de princípios mais abertos, flexíveis, não-lineares, imprevisíveis, robustos, incertos que são bem característicos dos processos que acolhem a coletividade, a diversidade e inclusão das potencialidades humanas.

A modelização/modelagem das informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) que inicialmente existiu na mente do modelizador, que passou pelo crivo da experiência com os

sujeitos aprendentes, evidentemente, é um desafio que exige um cuidado maior com a urdidura, tecitura e com o acabamento da costura dos conhecimentos envolvidos neste processo de mediação, colaboração, como também a elaboração cartografia do olhar complexo, ecológico e transdisciplinar sobre a realidade de si, dos outros (contexto local e global) e do ambiente.

Neste processo de ‘tecer junto com’ os conhecimentos e saberes como uma alternativa ao pensamento cartesiano e determinista, Le Moigne (1994, 1996, 2001, 2010) propõe a modelização do conhecimento em uma perspectiva complexa e sistêmica auto-eco-reorganizada, apresentando-a por meio da representação da inteligibilidade da nossa ação projetiva no mundo. Esta inteligibilidade da nossa ação no mundo (modelização sistêmica), ele denomina de “projetivismo”, que permite modelizar/modelar, ou seja, representar objetos de qualquer natureza, em uma perspectiva sistêmica e organística, com a ideia de que quem modeliza um objeto, tem sempre como base em um projeto de ação inteligível e sensível.

Esta ideia de modelização sistêmica, enquanto projeção ou desenho do conhecimento, Le Moigne se baseou em Leonardo da Vinci que criticou o reducionismo da ciência da sua época e fundou uma ciência nova, com vistas nas múltiplas lógicas e não em uma única lógica, na análise que inviabiliza a sua construção, mas na invenção e concepção. Com isso, Le Moigne (1994), apresenta a sua ideia de modelização dizendo que:

O homem da ciência deve dar a ver (desenhar) o que ainda não foi visto; é um conceptualizador de modelos, desenhos, de teorias. O homem é criador e sujeito, e a ciência entendida deste modo não tem como ideal a abordagem assintota de algumas verdades imanentes: ela quer se edificar (concepção – construção). (LE MOIGNE, 1994, p. 42).

No contexto da modelização/modelagem da proposta arte/educativa (artes visuais), com foco no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, nós seguiremos esta ideia proposta por Le Moigne (1994, 1996, 2001, 2010) de projetivismo, ou seja, de concepção de um projeto ou desenho, que servirá como base para modelizar/modelar este sistema, a fim de repensar e pegar a visão da potência das imagens nos processos de criação, construção, difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Ainda para Le Moigne (1994, 1996, 2001, 2010), um projeto sistêmico exige ser pensado em novas perspectivas, portanto não pode deixar de ser pensado em uma teoria de modelização/modelagem que abarque a pluralidade de modelos concebíveis; no paradigma da complexidade do objeto e fenômeno observado, com cuidado na sua contextualização e pela perspectivada organização, enquanto capacidade de um sistema, de ao mesmo tempo de produzir/produzir-se, ligar/ligar-se, manter/manter-se e transformar/transformar-se.

E complementando estas perspectivas, Le Moigne (1996) sugere que a modelização

exige novos preceitos, que ele denominou de novo discurso do método, como forma de desenvolvermos nossos projetos de ação de maneira conscienciosa, reconhecendo que o mundo, a ciência (na criação, construção e difusão do conhecimento) seguem uma lógica em fluxo de transformação. Segundo Le Moigne (1996), os novos preceitos são assim apresentados:

Preceito de Pertinência (o objeto é definido pelas intenções do modelizador);

Preceito do Globalismo (o objeto será conhecido inserido e ativo em um todo maior, onde a compreensão deste objeto no ambiente será a condição para os eu conhecimento);

Preceito Teleológico (compreender o objeto pelo seu comportamento por uma racionalidade totalizante, com base em alguma lei de eventual estrutura de causalidade) e preceito da agregatividade (toda representação do objeto é partidária, ou seja, os objetos são compreendidos em termos relativos e contingentes).

Como para Le Moigne (1996), cada modelização é única, que compreendemos também como mutável e flexível – a partir de agora, refletiremos sobre as ideias da modelização/modelagem no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, apresentando o desenho do seu projeto com base nas experiências vivenciadas e no contexto dos sujeitos aprendentes desta pesquisa.

É preciso pensar na modelização/modelagem como uma proposta arte/educativa (artes visuais) com base, no ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados enquanto ação libertadora, emancipadora, transformadora. Esta proposta que é também humanizadora valoriza a diversidade, a coletividade, em busca de acessibilidade e inclusão dos sujeitos aprendentes, de certa maneira demanda que repensemos a criação, construção e difusão e a cultura do conhecimento (imagético) de acordo a epistemologia da complexidade (MORIN, 2001, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016; ARDOINO, 1998, 2001, 2003; LE MOIGNE, 1994, 1996, 1998, 2001, 2010).

No contexto atual, há uma necessidade de reforma do ensino e do sistema Morin (2013) para que seja repensando assumindo a complexidade da realidade, enquanto pensamento que religa as partes antes separadas. Por isso, ele aponta que para isso acontecer, necessitamos promover uma ruptura cultural, entre as culturas das humanidades e a cultura científica, superando a disjunção, separabilidade, simplificação, fragmentação, reducionismo e a hiperespecialização do conhecimento e saberes. E com isso reside o duplo desafio da religação (religar o que antes estava separado) e da incerteza (fazer com que as certezas interajam com as certezas). Este mesmo desafio é evidenciado pelas experiências artísticas, criativas, estéticas e poéticas que propõe a ideia de um pensamento (visual) e uma sensibilidade que junta, une, religa e articula o todo e as partes de um sistema, considerando (in)certezas, (des)ordens,

contradições como sendo parte da vida e da condição humana.

A proposta da teoria da complexidade é o desenvolvimento da abordagem inter e transdisciplinar dos objetos e dos fenômenos, relacionados aos conhecimentos e saberes. Criar, construir e difundir a cultura do conhecimento (imagético) coaduna com o pensamento complexo no contexto do objeto e fenômeno desta pesquisa, justamente porque a arte, tal como a arte/educação (artes visuais) é uma área de conhecimento sociocultural considerada também complexa em sua natureza, como sendo inter e transdisciplinar. Segundo Rizzi e Silva (2017), o ler-fazer-contextualizar (BARBOSA, 2009) transforma o processo arte/educativo em transdisciplinar, nesse sentido, nós podemos entender a abordagem triangular como:

Paradigma/teoria da trans-área Arte/Educação, isso porque a Abordagem Triangular, em sua potencialidade, indica ações, reflexões e atividades que de caráter transdisciplinares. A Abordagem Triangular não é pluri, multi ou inter, é transdisciplinar, assim entende a inter-relação Arte/Educação como transdisciplinar também. (RIZZI; SILVA, 2017, p.228).

Desenvolver processos (trans)arte/educativos (artes visuais) em uma perspectiva que acolha os processos artísticos, criativos, estéticos e poéticos complexos e transdisciplinares nos convida a lidar o tempo todo com aberturas e fechamentos, certezas e incertezas, ordens e desordens, organizações, desorganizações e reorganizações, e também a agir ampliando a cognição imaginativa (PIMENTEL, 2013, 2016) na busca pela religação, problematização, contextualização e a integração dos conhecimentos, saberes com a vida e também na busca pela relevância da compreensão da coletividade e da diversidade.

Para Morin (2013), todo conhecimento complexo é sempre tradução e reconstrução, além de ser a evidencia um *imprinting* cultural sobre o conhecimento, o que Bourdieu (2005) chama de *habitus* cultural. Este *imprinting* cultural ou *habitus* cultural nos impõem visões de mundo e possibilidades de apropriação de informações, conhecimentos e saberes equivocados, mesmo fundado sobre experiências verdadeiras. Neste contexto, os conhecimentos correm o risco de erros e ilusões, promovendo o embotamento do conhecimento do conhecimento e do conhecimento do desconhecimento e a incapacidade de articulá-los e religá-los.

No contexto da era telemática e da era da imagem, este embotamento do conhecimento acaba promovendo: o falseamento e a manipulação das informações, a fragmentação e o esvaziamento dos conhecimentos e por fim, a privação e a negação dos saberes (imagéticos). Essas menções por ora aqui apresentadas, apenas ampliam os níveis da cegueira do conhecimento (Morin, 2011), ou seja, o embotamento do imaginário e imaginação, promovendo os impedimentos existenciais dos sujeitos aprendentes. Todos estes problemas, conseqüentemente, prejudicam o desenvolvimento da formação da visualidade e da visibilidade

dos sujeitos aprendentes, demandando superações, por ora mudanças mediante a transforma-ação e não somente a reforma do pensamento, do ensino, do aprendizado e do sistema.

Para superar e transformar estes processos de *imprinting* cultural ou *habitus* cultural embotador, as experiências com o ato de aprender a ver (pegar a visão) nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) no contexto da teoria da complexidade (MORIN, 2011), trazemos também a teoriação polilógica (GALEFFI, 2020) – vista como possibilidades não só de reformar, mas, principalmente transformar o pensamento, o ensino e o aprendizado imposto pelo sistema. Perceber a complexidade auto-(eco)-organizada (MORIN, 2010, 2011, 2012) deste sistema caracterizado como complexo, aberto, flexível, dinâmico, não-linear, incerto, imprevisível, emergente e polidiálogo é um caminho para problematizar e considerar a inseparabilidade dos múltiplos e do diverso para a ampliação do nível de conscientização e de transformatividade da realidade pessoal, sociocultural e ambiental.

Neste contexto, educar para a mudança de paradigmas na perspectiva da complexidade Morin (2002), que é o foco desta análise das teorias e experiências arte/educativas (artes visuais) – apresentamos como possibilidade os ‘Setes Saberes necessários à Educação do Futuro’⁶⁵ a serem estudados, transpostos e ressignificados, enquanto criação, construção e cultura do conhecimento (imagético) da comunidade dos sujeitos aprendentes desta pesquisa. Estes sete saberes funcionam como oportunidade de reformar o pensamento e a religação dos conhecimentos, permitindo-nos repensar uma política educacional para a educação do *homo complexus*, possibilitando a percepção da complexidade e da totalidade da realidade em sua *unitas multiplex* (MORIN, 2011). Nesta busca por religação da unidade na diversidade e da diversidade na unidade, os sujeitos aprendentes são orientados à compreensão dos atravessamentos promovidos também pelas (in)certezas, contradições, ambiguidades, flutuações, bifurcações dos dados, informações, conhecimentos e saberes complexos.

Pensando na complexidade da área de arte/educação (artes visuais), Barbosa (2010) já havia apresentado a ideia de que a abordagem triangular não era uma metodologia, mas sim, uma proposta arte/educativa que necessitava ser ressignificada (remodelada) metodologicamente pelos arte/educadores (artes visuais) de acordo aos seus contextos, linguagens e necessidades. Para Barbosa (2010, p. 10-11), a “Abordagem triangular é aberta a reinterpretções e reorganizações, que pela sua importância no ensino de Arte, gerou alguns

⁶⁵ **Setes Saberes necessários à Educação do Futuro:** A seguir apresentamos estes setes saberes necessários à Educação do Futuro Morin (2002): 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; 7. A ética do gênero humano.

equívocos, enriquecimentos e ampliações e recebeu também diversas denominações.”. Neste caso, a autora elegeu o título de ‘abordagem triangular’ em detrimento da expressão ‘metodologia triangular’, por considerar que o termo “abordagem” remete a ação e aos modos de como os educandos aprendem arte e não somente em relação aos métodos em si, utilizados pelos arte/educadores. Rizzi e Silva (2017), ratificam esta necessidade, atualizando para o contexto da complexidade, dizendo que:

Por já não ser considerada uma metodologia e sim uma Abordagem complexa, que é composta por sua essência, temas e procedimentos, a abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais se apresenta como orientação sistematizada por meio das ações decorrentes do ler-fazer-contextualizar. A partir desta orientação sistematizada o educador/professor desenvolve seu método, respeitando o encaixe das relações educador-educando-espaco educativo-comunidade, objetivando serem essas relações mais horizontalizadas, buscando coerência ao contexto e ao conteúdo que pretende abordar. (RIZZI; SILVA, 2017, p. 223).

Com isso, a ideia da modelização/modelagem desta experiência arte/educativa (artes visuais) passa a ser uma nova proposta de ampliação própria e apropriada da abordagem triangular, iniciada por Barbosa (1998, 2003, 2005, 2009, 2010). O ato de aprender a ver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto sistema auto-(eco)-organizado, compreende-se enquanto sistema próprio e apropriado e horizontalizado que valoriza a inteligência coletiva Lévy (2011) aos serem vivenciadas nos processos arte/educativos (artes visuais). Este sistema acolhe a diversidade de dados, informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) sendo desenvolvidos (criados, construídos e difundidos) juntos com os sujeitos aprendentes no ato de ler-fazer-contextualizar a potência das imagens cotidianas, provenientes do contexto telemático.

No que tange à potência das imagens no contexto auto-(eco)-organizado, é preciso abraçar as perspectivas arte/educativas (artes visuais) que pensam, desdobram e interrogam a compreensão não só da imagem, mas da imaginação e do imaginário, principalmente as provenientes da cultura visual Hernandez (2007, 2010). Para darmos conta da diversidade dos olhares, visões de mundo e pontos de vista convergentes e/ou divergentes dos sujeitos aprendentes tomamos a abordagem triangular com base no pós-colonialismo Barbosa (1998), uma demanda decolonial (BARBOSA, 2008; MIGNOLO, 2005; OLIVEIRA e CANDAU, 2010) do contexto do centro de estudos pesquisado.

Criar em grupo e/ou coletivamente De Masi (2005) e Salles (2014, 2017) neste sistema auto-(eco)-organizado, de maneira reflexiva, crítica e política nos faz retomar a ideia de ativismo Mesquita (2011) no ato de aprender a ‘criar junto com’, ou seja, ‘criar juntos’, enquanto unidade na diversidade e diversidade na unidade, sem ignorar ou negar a intra e a

intersubjetividade. Ser artista faz com que os sujeitos aprendentes tenham a oportunidade de exercitar a inteligência coletiva (eu coletivo e/ou indivíduo coletivo) de maneira humanizada e inclusiva, aprendendo a conhecer visualmente e/ou imageticamente, colaborando, valorizando, responsabilizando-se e respeitando a inteligência, a sensibilidade e a corporalidade de si, dos outros e a vida nos contextos (local e global) e ambiental.

Os olhares poliperspectivados neste sistema auto-(eco)-organizado proporcionam experiências visuais compartilhadas, ecossistêmicas e ecozóicas transformadoras, com base nos olhares transdisciplinares, ecológicos e ecosófico, tal como nos metapontos de vista (Morin, 2011). Tais experiências vêm promovendo aos sujeitos aprendentes, a movimentação e deslocamento dos seus pontos de vistas e das suas visões de mundo, que avança da monovisão, perpassa a polivisão para em um determinado momento alcançar a cosmovisão da realidade, imbricando e até mesmo religando suas percepções, memórias, observações e imaginações sobre as realidades entre as multidimensões pessoal, social (contexto local / global) e ambiental.

Quanto à coletividade formada pelos sujeitos aprendentes e que compõem a arqueologia do saber visual, tomamos as proposições do imaginal público (MATEUS, 2013) que possibilita pensar as imagens, imaginários e imaginações conjuntamente, ou seja, em uma perspectiva em que todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizado arte/educativo (artes visuais) têm a possibilidade de reunir e interligar dados, informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) em busca de um imaginário e de uma imaginação coletiva, enquanto processos abertos, complexos, fluidos, plurais, flexíveis, dinâmicos, não-lineares e incertos.

Este sistema complexo auto-(eco)-organizado, proposto durante o desenvolvimento da modelização/modelagem com o ato de aprender a ver (pegar a visão) nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados enquanto sistema auto-(eco)-organizado acontece enquanto experiência arte/educativa (artes visuais) em dois momentos acontecimentais (presencial e/ou virtual), interligados e interdependentes:

- ✚ **Círculos de Arte e Cultura Participativo (InterMediação Sociocultural):** quando ocorre processos de interação, participação e (inter)mediação entre os sujeitos aprendentes, com base na tematização, problematização, investigação, mediação, reflexão e conscientização pelo (poli)diálogo e olhares poliperspectivados para promover a libertação, emancipação e a transformação (humanização dos sujeitos aprendentes).
- ✚ **Círculos de Arte e Cultura Colaborativo (Auto-(Eco)-Organização):** quando ocorre processos que se caracterizam pela intensa interação entre os sujeitos aprendentes,

através da interação, participação, cooperação, negociação e colaboração, promovendo a (auto) e (co)criação, enquanto sistema complexo auto-organizado (auto-(eco)-organização).

O primeiro momento, nos **círculos de arte e cultura participativo (InterMediação Sociocultural)** foi garantindo o processo de ensino e aprendizagem arte/educativo (artes visuais) em uma perspectiva horizontalizada, retirando o processo hierárquico da relação educador e educandos, porém, preservando a relevância do papel político do arte educador (artes visuais) e dos educandos, valorizando-os no processo de apropriação na interação, participação e mediação da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Já o segundo momento, nos **círculos de arte e cultura colaborativo (Auto-(Eco)-Organização)**, a relação entre educador e educandos segue o princípio de que todos são colaboradores e (co)criadores, independente da temporalidade e das apropriações culturais pertinentes a bagagem cultural de cada um. Nos processos de (auto) e (co)criação, a espontaneidade e a liberdade de criação também estão garantidas, independente do processo mediativo anterior, pois, compreendemos que, de acordo com a teoria da complexidade, no contexto da criação, a autonomia está diretamente atrelada à lógica da dependência.

Neste contexto auto-(eco)-organizado, com a experiência arte/educativas (artes visuais) o aprender a transver (pegar a visão) permite pensar a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), articulando as possibilidades do (ver-formar-criar-construir); (desver-desformar-descriar-desconstruir); (rever-reformar-reecriar-reconstruir) e (transver-transformar-transcriar-transconstruir). Sendo assim, as interações, participações e colaborações permitem aos sujeitos aprendentes a transformação dos dados em informações (investigação); as informações em conhecimentos (problematização), os conhecimentos em saberes (reflexão) e os saberes em ações (auto) e (co)criativas (experimentação).

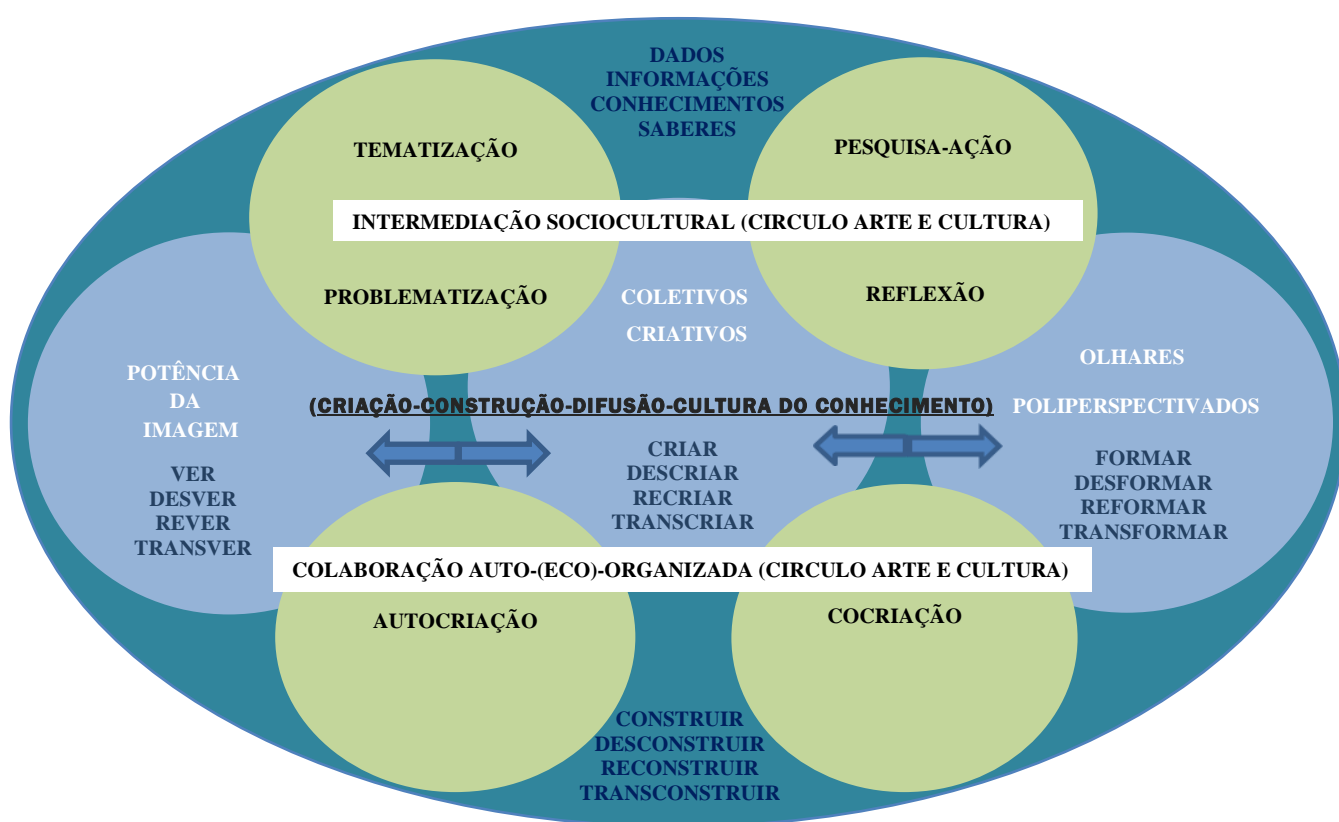
Na experiência com a modelização/modelagem do ato de aprender a transver (pegar a visão) a potência da imagem no coletivos criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, os sujeitos aprendentes ao interagirem, participarem e colaborarem ativamente de todo o processo de (auto) e (co)criação, buscam o compartilhamento de ideias através da inteligência coletiva, não exercendo nenhuma espécie de hierarquia na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Portanto, nestas vivências nos dois círculos de arte e cultura, todos(as) tiveram a oportunidade de criar uma estratégia de intra e inter-relacionamento horizontal, ao invés de

vertical através dos polidiálogos, com isso, o desenvolvimento de exercícios com os olhares poliperspectivados favorecem as práticas da alteridade, empatia, inclusão, respeito, cuidado e responsabilidade mútua, em todos os atravessamentos das suas singularidades e da diversidade.

Nos círculos de círculos de arte e cultura participativo (mediação sociocultural) e colaborativo (auto-(eco)-organização), a modelização/modelagem do ato de aprender a transver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados (vide fluxograma 3) evidencia alguns aspectos que podem ser vistos no mapa abaixo:

Fluxograma 3 - Modelização/Modelagem da Experiência (ATPICCOP)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

Neste aspecto das ações de transformatividade (auto) e (co)criadora, os arte/educadores e os sujeitos aprendentes (educandos) apropriam-se de dados e informações e transformam em conhecimentos e saberes próprios e apropriados, orientados por um currículo que alinhe as novas tecnologias, através dos impactos da comunicação visual e da informática. Além disso, este novo currículo arte/educativo (artes visuais) nesta proposta, necessita apresentar os paradigmas complexos em inter e transdisciplinares, que propõem o princípio unificador que religa conhecimentos e saberes em torno da lógica do vivente, que valoriza o ser humano, enquanto potência criativa e da complexidade da vida cotidiana propiciadora de respeito,

cuidado, justiça, inclusão e equidade.

Pensando neste aspecto, propõe-se processos metodológicos arte/educativos (artes visuais), que evidenciem a transformação e transformatividade constante, enquanto criação, descrição, recriação e transcrição. A seguir, algumas possibilidades de fluxo metodológico dos processos de intermediação arte/educativa (artes visuais) e (auto) e (co)criação:

Quadro 18 - Fluxo Metodológico dos Processos de (Auto) e (Co)criação

FLUXO METODOLÓGICO DOS PROCESSOS DE (AUTO) E (CO)CRIAÇÃO
Sensibilização (Provoca-a-ação) (momento em que o(a) arte/educador(as) e os educandos são sensibilizados através de uma vivência da artística, estética e poética cotidiana nas diversas linguagens artísticas).
Mapeamento Cultural (momento para avaliação diagnóstica em que o(a) arte/educador(a) e os educandos verificam o processo de desenvolvimento da (intra e inter) subjetividade e o nível do repertório próprio e apropriado).
Apreciação (momento em que os arte/educadores e os educandos fazem uma leitura, contextualização, interpretação e a compreensão dos elementos artísticos, estéticos e poéticos das imagens).
Tematização (momento em que o(a) arte/educador(a) e os educandos buscam a escolha de um tema pertinente ao contexto a ser investigado, problematizado, refletido e conscientizado).
Investigação (momento em que o(a) arte/educador(a) e os educandos fazem uma pesquisa sobre o tema escolhido, artistas correlacionados, situações propostas, materialidade, poética visual, processo histórico etc.).
Problematização (momento em que os arte/educadores e os educandos apresentam questionamentos para os problemas reais, na perspectiva de lhes proporcionar uma visão crítica do mundo.)
Contextualização (momento em que os arte/educadores e os educandos historicizam a realidade e as imagens mediante os contextos dos acontecimentos específicos).
Mediação Cultural (momento de (poli)diálogo reflexivo, político e crítico entre arte/educador e os educandos sobre o que foi pesquisado e estudado durante os acontecimentos das experiências arte/educativas).
Reflexão (momento em que os arte/educadores e educandos meditam e analisam e pensam de maneira detalhada sobre os acontecimentos das experiências arte/educativas).
(Auto) e (Co)Criação (momento em que os arte/educadores e os educandos exploram o imaginário e a imaginação, a partir de uma tempestade de ideias e depois da combinação e da organização destes elementos, em relação aos fundamentos artísticos, estéticos e poéticos que sustentam a construção da imagem).
Experimentação (Est)ética e (Po)ética (momento em que os arte/educadores e os educandos fazem experiências imagéticas, explorando as possibilidades (est)éticas e (po)éticas das escolhas combinatórias com as ideias iniciais através dos materiais, suportes artísticos, elementos visuais, processo compositivo etc.).
Ociosidade Criativa (Ócio Criativo) (momento em que os arte/educadores e os educandos fazem uma pausa para o devaneio dos seus sentimentos e pensamentos e buscam transformar as ideias iniciais em outras novas e diferentes ideias).
Avaliação e Autoavaliação (momento em que arte/educadores e os educandos avaliam o antes, o durante e o depois das experiências criativas, artísticas, estéticas e poéticas, e assim relacionando-as com os conteúdos e os temas pautados nas questões do cotidiano).
Movimentação Cultural (momento em que arte/educadores e os educandos organizam uma estrutura de apresentação para exposição e difusão das produções artísticas, que poderá acontecer dentro e ou fora do ambiente escolar no contexto presencial e/ou virtual).

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020)

Para isso, é necessário refletir sobre novas e diferentes metodologias arte/educativas (artes visuais), e também em pensamentos e linguagens em sua complexidade que acolham as categorias da coletividade, convivialidade, transversalidade, polidiálogo, intersubjetividade, interação, participação, cooperação, colaboração, compreensão, multidimensionalidade, multirreferencialidade, liberdade, não-linearidade, ordem e desordem, certeza e incerteza, emergência, inter e transdisciplinaridade, dentre outras possibilidades.

Este de fluxo metodológico dos processos de (auto) e (co)criação pode ser vivenciado pelos arte/educadores (artes visuais) e os educandos de maneira livre, dinâmica e flexível (não existe uma ordem a ser iniciada e/ou seguida). O desenvolvimento destes aspectos metodológicos segue o contexto e as necessidades de ensino e aprendizado de cada indivíduo, coletivo nas experiências arte/educativas (artes visuais) de cada centro de estudos.

Os sujeitos aprendentes nestas ações de transformatividade (auto) e (co)criadora são vistos, enquanto *homo complexus*, potências criativas e indivíduos coletivos (eu coletivos) que carregam em sua bagagem pessoal, sociocultural (local e global) e ambientais conhecimentos próprios e apropriados que os permitem interagir, participar, intercambiar, compartilhar e colaborar com a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

As atividades e experiências arte/educativas (artes visuais) auto-(eco)-organizadas, decoloniais e artivistas nos processos de aprender a transver (pegar a visão) a poência da imagem acontecem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados através de uma política da ética da compreensão humana Morin (2015, 2011) e da transformação/transformatividade (auto) e (co)criadora, buscando a metamorfose dos pensamentos, sentimentos e corporalidades no enfrentamento da complexidade do real vivido e da realidade no contexto pessoal, sociocultural (local/global) e ambiental.

Neste processo, compreendemos que é preciso sair da monovisão e da visão ingênua da percepção da realidade complexa para a polivisão/cosmovisão, sendo esta uma visão mais reflexiva, política e crítica (FREIRE, 2008, 2014, 2019) – com isso. Foi possível (auto) e (co)criar uma cartografia do olhar que acolhesse a diversidade e as contradições de maneira inclusiva, assim como complementar, religando todas as suas multidimensões de forma não-linear, não-hierárquica, aberta, dinâmica, ecológica, horizontal, circular e/ou espiralizante.

Na atualidade, repensar o pensamento (repensar a reforma – repensar o pensamento) em uma perspectiva da auto-(eco)-organização em um ambiente de diversidade também não pode

deixar de apresentar a polivisão e a cosmovisão em uma perspectiva de(s)colonial⁶⁶ e/ou pós-colonial⁶⁷ (as duas vertentes identificam a relação antagônica entre colonizador e colonizado, buscando denunciar as diferentes formas de dominação, controle, exploração e opressão dos povos tidos como subalternos e/ou inferiores).

Todos os processos que caracterizam a teoria da complexidade (MORIN, 2009, 2010, 2011) e as teorias decoloniais (MIGNOLO, 2005; OLIVEIRA e CANDAU, 2010), aqui desdobradas na pedagogia das encruzilhadas e/ou exusíacas (RUFINO e SIMAS 2018; MARTINS, 2006 e CORREIA, 2020) são relevantes porque atravessam transdisciplinarmente, a proposta de modelização/modelagem desta experiência arte/educativa (artes visuais) com o ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Nesta perspectiva de reflexão sobre outras possibilidades e maneiras de racionalidade e sensibilidade, através da pensatividade das imagens, nós precisamos desenvolver nos centros de estudos (arte)educativos propostas de transformação e transformatividade criadora dos nossos comportamentos que nos libertem da ideia de barbárie, exclusão e negação da diversidade. Mediante a fomentação da irracionalidade desumana na atualidade, Morin (2009) nos faz refletir sobre o desenvolvimento da visão de mundo dos sujeitos aprendentes pelo intermédio da razão crítica e autocrítica que associa razão, emoção e ação proativa, conhecimento e autoanálise mediante as possibilidades do que aqui chamamos de ação-reflexão-transformação da complexidade da realidade.

Pensando nesta ideia de inclusão de outras racionalidades e sensibilidades (pensatividade), antes dos cientistas contemporâneos investigarem os aspectos complexos e auto-organizados dos sistemas que compõem a natureza e a vida, compreendemos que os povos ancestrais e/ou tradicionais⁶⁸, em especial as sociedades e culturas indígenas e africanas que compõem a formação cultural do povo brasileiro, já tinham observado estes fenômenos complexos colaborativos e auto-organizados nas suas relações com os processos de (re)criação e

⁶⁶ **Decolonial:** é um movimento latino-americano emergente que tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica. Criticando a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o predomínio da cultura ocidental. As perspectivas decoloniais veem essa hegemonia como sendo a base do imperialismo ocidental. Este movimento busca uma luta contínua contra o colonialismo, diferenciando-se do movimento **Descolonial** que tem como objetivo desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar e transgredir o momento colonial pelo momento pós-colonial.

⁶⁷ **Pós-Colonial (Pós-Colonialismo):** é um conjunto de teorias que analisa os efeitos políticos, filosóficos, socioculturais, artísticos e literários deixados pelo colonialismo tanto nos países colonizados quanto nos colonizadores, ainda que suas obras fundadoras dediquem maior atenção às sequelas herdadas pelos primeiros. Tais estudos buscavam superar o colonialismo sobre a África, Ásia e América Latina.

⁶⁸ **Povos ancestrais e tradicionais:** em especial das sociedades e culturas indígenas e africanas não deixaram escritos sobre as suas observações, mediante à compreensão da complexidade da realidade e da vida. Mas, pelas histórias e mitos que chegaram até nós nos dias de hoje, nós podemos fazer associações de conhecimentos e saberes que nos permitem compreender estas correlações.

transformação dos ambientes naturais e da vida cotidiana.

Diante da diversidade de gênero, raça, classe e dentre outras categoriais humanas e existenciais, presentes nos atos de aprender a transver (pegar a visão) da potência da imagem nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados das turmas da EJA – estas perspectivas arte/educativas (artes visuais) decolonizadoras e/ou pós-coloniais possibilitaram repensar os conhecimentos e saberes sobre a complexidade da realidade, buscando cartografias do olhar mais acessíveis e inclusivas, condizentes com o devir da nossa formação sociocultural.

Ao entrar em contato com a cultura conhecimento (imagético) de maneira própria e apropriada e em transformatividade criadora (GALEFFI, 2017, 2014, 2009), é que nós (sujeitos aprendentes) desta investigação aprendemos a transver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados. Ao desenvolver a visão, visualidade, a visibilidade e também a virtualidade, a partir da cartografia do olhar (imagética) e conceitual em um mundo próprio e apropriado, aprendemos a diferenciar os atos de enxergar (avistar); olhar (perceber); ver (conhecer) e visualizar (imaginar) – ampliando o repertório visual da nossa memória, percepção, observação e imaginação para dar conta da complexidade da realidade de si, dos outros no contexto local e global e do ambiental.

A seguir, eu apresento algumas categorias da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) com base nos princípios complexos auto-(eco)-organizados, que são abertos, flexíveis, dinâmicos, não-lineares, incertos, não-hierárquicos, horizontalizados, emergentes e transversais – necessários para a uma nova práxis arte/educativas (artes visuais) para este contexto da cultura das imagens e telemática do século XXI.

Acesse o *link* para alcançar a extensão da tese: <https://qrco.de/bd7Bph>

Ou faça a leitura pelo *QR Code*, abaixo:



Estas categorias ou dimensões da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) apresentadas pelo intermédio do ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados podem ser modelizadas/modelados por outros (arte)educadores, de acordo às condições e necessidades do contexto dos centros de estudos formais e/ou informais, dos quais cada

comunidade escolar possa pertencer.

Como esta proposta de experiência arte/educativa (artes visuais) é caracterizada pela teoria da complexidade como um sistema auto-(eco)-organizado, novas propostas de experiências arte/educativas (artes visuais) surgirão através das possibilidades de recriação e reorganização deste sistema. Este constante processo de transformação e transformatividade desse sistema proposto, torna-se potente este estudo, justamente porque garante o respeito aos (des)conhecimentos prévios, os do processo e os do futuro, no fluxo do contexto e das histórias de vida dos sujeitos aprendentes de quaisquer centros de estudos.

CONCLUSÃO

Perceber, sentir, pensar e agir coletivamente em busca da inclusão da diversidade é o que temos de mais avançado na busca por processos de ensino e aprendizagem com a potência das imagens no contexto telemático. Com isso, os resultados observados durante a modelização/modelagem de uma proposta arte/educativa (artes visuais) com base na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético), nos fez tecer fios complexos que entrecruzaram significados e sentidos em busca da compreensão das ideias expressas no ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Neste contexto, ao identificar o problema da pesquisa para contextualizá-lo e problematizá-lo na busca por uma modelagem/modelização, as reflexões produzidas permitiram compreender que as possíveis soluções encontradas são pertinentes ao contexto dos sujeitos aprendentes investigados. É possível que em outros contextos, os pesquisadores encontrem outros processos de resolução para a valorização do potencial da coletividade e da diversidade dos múltiplos olhares, de acordo à compreensão da potência das imagens e das forças transformadoras que advém das potencialidades de cada indivíduo e/ou grupos.

Para dar conta de responder as perguntas desta pesquisa, pensar na modelização/modelagem de uma proposta arte/educativa (artes visuais) que seja libertadora, emancipadora e transformadora exige uma reflexão constante sobre o que constitui a nossa práxis, no sentido de saber se ela é inclusiva ou excludente. Respondendo a primeira pergunta, para proporcionar experiências que incentivem a interação, participação e a colaboração dos sujeitos aprendentes, os arte/educadores (artes visuais) necessitam pensar em uma práxis que acolha a complexidade, o ativismo, o protagonismo indiscriminado, as relações horizontalizadas, o polidiálogo, a decolonialidade e o imaginal público para oportunizar vivências coletivas que humanizem e descolonizem o olhar /visão de todos(as) participantes e

colaboradores. E, respondendo a segunda pergunta, quanto ao acolhimento e inclusão da diversidade de pontos de vistas e de visões de mundo nos processos de aprender a transver a potência das imagens nos meios virtuais/digitais e/ou presenciais – o que pudemos perceber é que quando existe valorização da diversidade das informações, conhecimentos e saberes dos indivíduos e dos grupos, em suas potencialidades (auto) e (co)criativas, estes se sentem acolhidos em relação a unidade na diversidade e diversidade na unidade.

Nesta pesquisa, de acordo com as vivências colaborativas ficou evidenciado, que podemos modelizar/modelar práticas arte/educativas (em artes visuais) que possibilitem vivência interativas, participativas e colaborativas na criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) – através de experiências no círculo de arte e cultura, pela intermediação, sociocultural e colaboração auto-(eco)-organizadas, que acolham a liberdade, flexibilidade, abertura, emergência, não-linearidade, indeterminismo, interação, ausência de controle central, robustez, interação, participação, colaboração, certeza e (in)certeza e (des)ordem.

Compreendemos que o objetivo desta investigação colaborativa foi cumprido, justamente porque os sujeitos desta pesquisa se comprometeram coletivamente com as experiências arte/educativas (artes visuais) interativas, participativas e colaborativas na busca pela compreensão da realidade, a partir da compreensão da visualidade/visibilidade, com respeito a diversidade e no acolhimento da coletividade, acessibilidade e inclusão de ideias que proporcionaram a modelização/modelagem do ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados nos meios presenciais e virtuais.

Neste contexto, pensamos que a hipótese da pesquisa pode ser confirmada porque os sujeitos aprendentes desta investigação conseguiram organizar coletivamente a modelização/modelagem da proposta da experiência arte/educativa (artes visuais), que oportunizou a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) de maneira mais acessível e inclusiva, possibilitando a organização de um praxis arte/educativa (artes visuais) em uma perspectiva complexa, libertadora, emancipadora e transformadora, mais condizentes com os conhecimentos e saberes da era telemática e da era das imagens.

Enquanto resultados observados nesta investigação, podemos dizer que a modelização / modelagem do ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados, enquanto sistema auto-(eco)-organizado carrega características abertas, flexíveis, dinâmicas, não-lineares e emergentes – que mesmo sendo pensada e desenvolvida especificamente para o contexto em que esta pesquisa foi

desenvolvida, possibilita a tradução, transdução e a reorganização (transformação) dos conhecimentos (imagéticos) condizentes com as referências próprias e apropriadas de outros centros de estudos, de acordo com a natureza complexa dos seus contextos.

Para dar conta da inclusão, alteridade, empatia e responsabilidade com a inteligência de todos (inteligência coletiva) na era da imagem e telemática nos contextos presencial e virtual – a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) não pode abrir mão das atividades arte/educativas (artes visuais) auto-(eco)-organizadas em uma perspectiva decolonial e artista nos processos do ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

E justamente, porque identificamos momentos de adversidades nestas experiências arte/educativas (artes visuais), para nos tornamos realmente cuidadosos, inclusivos e respeitosos com o acolhimento de todos(as) participantes e colaboradores, em sua diversidade de pontos de vistas, visões de mundo buscamos o exercício de uma política da ética, que se desdobra na (est)ética e na (po)ética da compreensão humana.

Espera-se que estes conhecimentos e saberes construídos, colaborativamente, no desenvolvimento desta modelização/modelagem possam ser acessados por outros arte/educadores (artes visuais), não só como referência de mais uma abordagem da área de arte/educação, mas também com o intuito de aprofundarem novos estudos e pesquisas, gerando novas visões e pontos de vista (individuais e/ou coletivos) sobre o processo de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

PRECISAMOS DE VOCÊ

Bertolt Brecht

*Aprende - lê nos olhos,
lê nos olhos – aprende
a ler jornais, aprende:
a verdade pensa com tua cabeça.*

*Faça perguntas sem medo
não te convenças sozinho
mas veja com teus olhos.*

*Se não descobriu por si
na verdade, não descobriu.*

*Confere tudo ponto
por ponto - afinal
você faz parte de tudo,
também vai no barco,
aí pagar o pato, vai
pegar no leme um dia.*

*Aponte o dedo, pergunta
que é isso? Como foi
parar aí? Por que?*

Você faz parte de tudo.

*Aprende, não perde nada
das discussões, do silêncio.*

Esteja sempre aprendendo

por nós e por você.

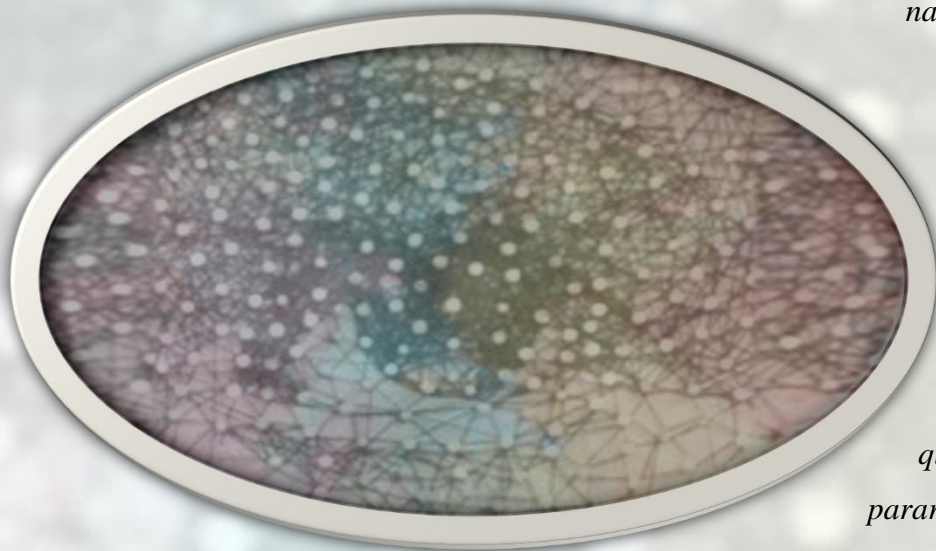
Você não será ouvinte

diante da discussão,

não será cogumelo

de sombras e bastidores,

não será cenário para nossa ação.



(In Poemas 1913-1956 de Bertolt Brecht, 2012).

The image features a close-up of a colorful, quilted fabric. In the foreground, there is a circular pattern composed of concentric rings of various colors, including shades of green, yellow, orange, and red. The background consists of vertical stripes of different colors, such as pink, blue, purple, and white, creating a complex, multi-colored texture. The overall appearance is that of a handmade, multi-layered textile.

Complexus do Acabamento da Tese



COMPLEXUS (IN)CONCLUSIVO⁶⁹

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

A partir da tese intitulada: “A complexidade do aprender a transver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados: Da monovisão à polivisão (poliperspectivação)” apresentaremos de maneira reflexiva, crítica e política uma proposta de considerações finais (inconclusivas), retomando os principais elementos das urdiduras, tecituras e acabamento desta investigação proposta para o PPGDC/DMMDC.

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da era telemática e na era das imagens, em que os processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) sofrem forte influência dos regimes imagéticos, dominados pelos sistemas de poder e saber capital e ultraliberal. Estes sistemas, como é observado em nossa realidade, vêm promovendo mecanismos de opressão, desumanização, controle, dominação, invisibilização e exclusão dos sujeitos aprendentes nos níveis pessoal, sociocultural local e global e ambiental. Estas opressões socioculturais, políticos e econômicas desestruturam, intencionalmente, os centros de estudos, causando problemas e adversidades na vida e nos comportamentos de indivíduos e coletivos.

Além destas questões explicitadas, anteriormente, torna-se relevante frisar, o contexto da pandemia. Neste período pandêmico, que se estende até o momento presente, também contribuiu para o agravamento das nossas mazelas ética-morais, socioculturais, políticas e econômicas. As imagens concernentes a este nefasto período, excessivamente difundidas nas redes sociais, foram construídas enquanto reflexo deste contexto, refletindo nossas contradições, negacionismos, polarizações, desumanizações, opressões e todas as possíveis manipulações da realidade presencial e virtual.

Diante deste contexto problemático, Morin (2010, 2015) identifica que existe uma policrise multifacetária na área de educação, enquanto reflexo das opressões da civilização atual, desencadeada pelo tecnocratismo dominante e homogeneizador da economia capital em um sistema liberal, mediados pelas mídias de massa e digital. Esta policrise que carece de

⁶⁹ **(In)conclusivo:** o entendimento da inconclusão aqui apresentada, em relação as considerações finais, acontece porque esta tese está sustentada epistemologicamente pela teoria da complexidade (MORIN, 2011), que se propõe à ideia de fechamento da criação, construção e difusão da cultura do conhecimento e saberes (imagéticos). Estes conhecimentos e saberes estão em constante fluxo, podendo ser modelizado/modelado e transformado, mediante outros contextos e acontecimentos em seu devir. Isso, significa dizer que esta consideração final, é vista como uma obra aberta (Eco,2007) que pode ser continuada, atualizada e aprimorada em novos estudos, e pode ser traduzida, ressignificada e transformada em outros tempos, momentos e circunstâncias, independente das conclusões temporárias provenientes das experiências deste contexto.

transformação, apresenta aspectos como à simplificação do conhecimento, que se desdobra na fragmentação, redução, hiperespecialização, disjunção, linearidade e o determinismo dos saberes e, logo promovendo a cegueira do conhecimento (embotamento), causando as ilusões e os erros de percepção (imagética) e a compreensão da realidade na formação dos indivíduos e coletividades. Com isso, esta tese aponta caminhos arte/educativos (artes visuais) que sejam possibilidades libertadoras, emancipadoras e transformadoras desta policrise multifacetária e das opressões impostas pelo sistema capital e neoliberal atual aos sujeitos aprendentes deste e/ou de outros centros de estudos.

Neste contexto desafiador para os sujeitos aprendentes, diante de todos os desafios da pesquisa aqui identificados, destacamos que como o nosso **problema** principal de investigação apontou a ausência de uma proposta/abordagem arte/educativa (artes visuais) fundamentada no contexto da teoria da complexidade, em uma perspectiva coletiva, polilógica e transdisciplinar – houve uma necessidade de buscar outras possibilidades de experiências artísticas, estéticas e poéticas que pensassem na libertação, emancipação e transformação dos sujeitos aprendentes da EJA, em suas realidades, ao problematizar a criação, construção e difusão da cultura dos conhecimentos (imagéticos) nos processos de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos e poéticos do Colégio Estadual Tereza Helena Mata Pires.

Mediante a apresentação do problema, para elucidar as considerações finais deste estudo, resgatamos a **pergunta** da pesquisa: “Como os sujeitos aprendentes por meio das vivências com o coletivo criativo sob a égide dos olhares poliperspectivados, através da compreensão da potência da imagem nos meios telemáticos podem desenvolver uma proposta arte/educativa (artes visuais) que promovam a criação, construção e a difusão da cultura dos conhecimentos e saberes que, assim, desloquem, humanizem e transformem os seus olhares, avançando da monovisão para a cosmovisão?” Com base nesta pergunta de pesquisa, começaremos a tecer algumas possíveis respostas, considerando a interação, participação e colaboração entre os sujeitos aprendentes da pesquisa nas experiências vivenciadas.

Baseado na fala do eu coletivo e/ou do indivíduo coletivo, o estudo demonstrou que a possibilidade de desenvolvimento de uma proposta arte/educativa (artes visuais) libertadora, emancipadora e transformadora da realidade, só se torna potente, quando há protagonismo e a proatividade dos participantes, acolhimento, respeito e cuidado com a diversidade de olhares, pontos de vistas e visões de mundo dos sujeitos aprendentes, sem distinção e/ou aceção dos seus interesses (desejos, necessidades e vontades).

Ainda como possível resposta, nós percebemos que problematizar, refletir e conscientizar-se da realidade, propondo transforma-a-ações, a partir da reflexão sobre a potência

da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados é um caminho muito mais potente, do que se criássemos individualmente. Neste aspecto, quando nós experimentamos estas possibilidades (auto) e (co)criativas, ao interagir, participar e colaborar em uma perspectiva complexa e auto-(eco)-organizada, foram ampliadas as possibilidades de avançar da monovisão para a polivisão, até caminhar para uma cosmovisão e/ou cosmopercepção da realidade vivida nas vivências propostas e em nosso cotidiano.

Partindo agora, para a reflexão do **pressuposto/hipótese** desta pesquisa, pensamos que ela pode sim, ser ratificada. Dizemos isso, porque esperamos enquanto resultado, que a as experiências com a criação, construção, difusão da cultura do conhecimento (imagético) no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados pudessem nos oportunizar o acesso à transformação da realidade. Entendemos que a oportunidade foi aproveitada, porque nós nos conscientizamos de que a transformação da visão de mundo e dos pontos de vista (que refletirão nas mudanças do comportamento e da realidade pessoal, sociocultural local/global e ambiental) dependem dos deslocamentos que conseguiremos fazer com os olhares poliperspectivados nos coletivos criativos, arregimentando lutas, estratégias e forças conjuntas para acabar com as adversidades pessoais, socioculturais, políticas e econômicas.

Portanto, com as atividades que foram construídas coletivamente, pudemos perceber que só lutando ‘juntos com’ de maneira reflexiva, consciente, crítica e política contra os regimes imagéticos e as adversidades proporcionadas pelos mecanismos de poder e saber desumanizante do sistema capital e ultraliberal é que podemos acabar com a manipulação, opressão, dominação, homogeneização e controle da formação da nossa visão, visualidade visibilidade e, conseqüentemente, da nossa humanidade.

Agora, nós também conseguimos compreender que é preciso conhecer as estratégias de manipulação das imagens realizada pelos regimes imagéticos (BREA, 2007) e começar a perceber os pontos cegos (visíveis e invisíveis) que promovem homogeneização, invisibilização, embotamentos e aprisionamento dos nossos modos de enxergar, olhar, ver e/ou visualizar a realidade. E a partir do acolhimento da ideia de ativismo, imaginal público, pensatividade e decolonialidade, criar outras maneiras de aprender a transver (pegar a visão) da realidade, em sua complexidade, unidade e diversidade para aceitarmos o desafio de desenvolvimento da nossa humanidade.

E para confirmar este pressuposto/hipótese, buscamos respostas no **objetivo geral**⁷⁰

⁷⁰ **Objetivo Geral:** Compreender como os sujeitos aprendentes (arte/educador em artes visuais e os educandos) aprendem a ver (pegar a visão) da potência da imagem por intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, criando, construindo e difundindo a cultura dos conhecimentos e saberes (imagéticos) na perspectiva da complexidade.

desta pesquisa para compreender o objeto e fenômeno desta investigação. Com isso, podemos dizer que o objetivo geral foi atendido, porque nós compreendemos nesta experiência, que para os sujeitos aprendentes da EJA, aprender a transver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados tem relação direta com o conhecer e pensar as imagens em seus aspectos (in)visíveis mais profundos, a partir da ideia de ativismo, imaginal público, pensatividade e decolonialidade.

Como consequência desta compreensão entendemos que quanto mais pessoas estiverem juntas pensando, tematizando, problematizando, refletindo, conscientizando-se e tentando transformar a realidade pelo intermédio das imagens em sua multidimensionalidade, multirreferencialidade e cruzos, mais, nós conseguiremos acolher a liberdade, a diversidade e o protagonismo dos sujeitos aprendentes e assim, mais níveis de conscientização serão atingidos na criação construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético).

Mediante os objetivos específicos desta investigação, o **primeiro objetivo específico**⁷¹ foi atendido, porque os resultados da pesquisa de revisão bibliográfica sistemática mostram que os conceitos, expressões e teorias da pesquisa que sustentam a ideia de pensar a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados foram levantados em sua multidimensionalidade, multirreferencialidade e em cruzos, buscando a criação, construção, difusão da cultura do conhecimento (imagético) nas experiências arte/educativas (artes visuais).

Com isso, os conceitos levantados e desenvolvidos permitiram que nós (sujeitos aprendentes) da pesquisa aproximássemos da problemática que investigamos, respondendo satisfatoriamente as dimensões ontológicas e epistemológicas da produção científica, no contexto da complexidade. Estes conceitos apresentantes foram atualizados, tanto no contexto da pesquisa, quanto da nossa aprendizagem no ambiente do centro de estudos, já que eles surgiram concomitante, ao desenvolvimento da empiria da investigação, que seguiu caminhos metodológicos interativos, participativos e colaborativos.

Com isso, ao ampliar conhecimentos sobre as categorias desta área de atuação, para nós ficou evidenciado, que independente das várias dúvidas que ainda podem ser lançadas em relação as informações apropriadas, nós conseguimos desenvolver conhecimentos e saberes próprios e apropriados que formam o campo de estudos da arte/educação (artes visuais), dentro e fora do contexto dos centros de estudos, tanto formais, quanto informais.

Os conceitos de potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados

⁷¹ **Primeiro Objetivo Específico:** Levantar informações na revisão bibliográfica sistemática sobre as teorias que fundamentam as categorias: Potência da Imagem, Coletivo Criativo, e Olhares Poliperspectivados, observando e refletindo as características multirreferenciais, apresentadas em sua natureza complexa, polissêmica, dinâmica e aberta.

foram teorizados amplamente, em uma perspectiva complexa, multidimensional, multirreferencial e principalmente decolonial (em cruzos), demonstrando que são conceitos pertinentes e atuais, para a (re)organização e desenvolvimento das experiências arte/educativas (artes visuais) que valorizem conhecimentos e saberes das pessoas, povos e outras chamadas minorias sociais, que foram historicamente invisibilizados.

Paralelamente, neste momento desta investigação, este **segundo objetivo específico**⁷² foi atendido, porque as experiências arte/educativas (artes visuais) foram vivenciadas de forma interativa e participativa, a partir da mediação sociocultural que possibilitou a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento e saberes (imagéticos) de maneira própria e apropriada, quando tomamos como referência os círculos de cultura (Freire, 1967, 2014), denominado nesta investigação, como círculos de arte e cultura.

Enquanto resultados, podemos dizer que a partir da observação no contexto das experiências vivenciadas por nós (sujeitos aprendentes) nesta pesquisa participante (investigação participativa), é possível afirmar que conseguimos valorizar os processos de criação coletiva, porque nós passamos a perceber a potência da imagem em um nível de conscientização mais ampliado, na busca por uma reflexão, crítica, política da realidade, compreendendo a necessidade de desenvolver comportamentos éticos, (est)éticos, (po)éticos, empáticos e inclusivos, mediante as identidades, diferenças e desenvolvimento da capacidade de alteridade, (sendo que não há mais como negar que a realidade é complexa, feita de unidade na diversidade e de diversidade na unidade).

Um ponto que merece ser evidenciado nessa tecitura está relacionado à maneira como nós percebemos a necessidade de acolhimento próprio e apropriado das nossas próprias histórias de vida. Nossas histórias de vida importam e precisam ser potencializadas (jamais despotencializadas), contadas, visibilizadas e (des-re-trans)criada por nós próprios (sujeitos aprendentes) com o desenvolvimento da conscientização de todas as nossas multidimensões e de todos os atravessamentos nos níveis: pessoal, sociocultural local/global e ambiental.

Passamos a entender que as imagens são muitos importantes em todas as instâncias da nossa existencialidade, porque interferem (in)diretamente na formação da nossa autoimagem, autoestima, autoconceito, autoconhecimento e autoamor. Vivenciar experiências coletivas, através dos olhares poliperspectivados fez com percebêssemos a potência da imagem, ou seja, aprendemos a transver as imagens em diversos ângulos, que se observássemos sozinhos, talvez

⁷² **Segundo Objetivo Específico:** Analisar uma experiência arte/educativa (artes visuais) participativa, a partir da criação, construção, difusão e cultura dos conhecimentos (imagéticos), nos processos de aprender a ver (pegar a visão) da potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

não tivéssemos alcançado. As interações, socializações e compartilhamentos das informações, conhecimentos e saberes imagéticos potencializou a compreensão dos participantes acerca dos mecanismos opressores dos regimes imagéticos, os problemas causados e as possibilidades de ação-reflexão- transformação da nossa realidade em sus múltiplas dimensões.

Já o **terceiro objetivo específico**⁷³ foi atendido porque com os resultados das referências bibliográficas pesquisadas e a análise das teorias e experiências arte/educativas (artes visuais) vivenciadas, fez com que observássemos alguns conceitos e características sobre a teoria da complexidade e sobre os sistemas complexos, especificamente, da auto-organização, presentes durante o processo das vivências (auto) e (co)criativas, como: emergência, não-linearidade, (in)certeza, (des)ordem, imprevisibilidade, dinamicidade, flexibilidade, ausência de controle central, robustez, interação, colaboração atravessando as reflexões sobre a premissa e as hipóteses anteriormente sinalizadas.

Com isso, compreendemos que o ato de aprender a ver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, é um sistema arte/educativo (artes visuais) complexo porque demanda a auto-(eco)-organização dos processos de (auto) e (co)criação (colaborativo), sem negligenciar, anteriormente, a visão reflexiva crítica e política apropriadas nos processos de mediação sociocultural (participação). Compreendemos que neste ato, o(a) arte/educador(a) perde a sua hierarquia nos processos de ensino/aprendizado e os educandos(as) passam a ter lugar de visão, visualidade e visibilidade, criando espaço/tempo e movimento para intra e inter-relações mais horizontalizadas.

Nós que formamos o eu coletivo e/ou o indivíduo coletivo aprendemos a lidar com a diversidade e a polissemia das imagens nos meios presenciais e telemáticos, religando os conhecimentos e saberes, antes dispersos, simplificadores, redutores e fragmentados. O importante desta aprendizagem, foi o que aprendemos a criar, construir e difundir os conhecimentos (imagético) sendo tecidos 'juntos com' (coletivamente), lidando com o entrecruzamento dos pontos de vistas e das visões de mundo, que aconteceram entre a (inter)dependência e a autonomia e buscando o reconhecimento das nossas potencialidades (auto)criativas e (co)criativas durante os processos vivenciados nos círculos de arte e cultura.

Como este sistema foi considerado como auto-(eco)-organizado, foi muito relevante aprender que ele carrega características abertas, flexíveis, dinâmicas, não-lineares e emergentes. E mesmo tendo sido pensado e desenvolvido, especificamente para o contexto em que esta

⁷³ **Terceiro Objetivo Específico:** Identificar a complexidade dos processos de aprender a ver (pegar a visão) da potência das imagens por intermédio dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados, na forma como os sujeitos aprendentes criam, constroem e difundem conhecimentos e saberes imagéticos complexos.

pesquisa produzida, nos identificamos que existe possibilidades de tradução, transdução e de reorganização (transformação) dos conhecimentos (imagéticos) condizentes com as referências próprias e apropriadas de outros centros de estudos, de acordo com a natureza complexa e as especialidades dos seus contextos.

No último momento da investigação, este **quarto objetivo específico**⁷⁴ foi atendido, por conta de que nós (sujeitos aprendentes) ou (eu coletivo/indivíduo coletivo) da investigação conseguimos (co)criar a modelização/modelagem de uma proposta arte/educativa (artes visuais) pelo intermédio do ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência das imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, em uma proposição libertadora, emancipadora e transformadora para promover a humanização, inclusão e de(s)colonização do olhar dos participantes e colaboradores desta investigação.

Neste contexto, pensamos que a organização coletiva e colaborativa da modelização/modelagem desta proposta, acabou oportunizando a criação, construção e difusão da cultura do pelo intermédio dos círculos de arte e cultura participativo (intermediação sociocultural) e dos círculos de arte e cultura colaborativo (auto-(eco)-organização). Nós, o eu coletivo e/ou indivíduo coletivo organizamos uma práxis arte/educativa (artes visuais) em uma perspectiva complexa, libertadora, emancipadora e transformadora, condizentes com as exigências de apropriação dos conhecimentos e saberes da era telemática e imagética. Com isso, compreendemos que as experiências interativas, participativas e colaborativas sinalizaram a relevância da transforma-a-ção ou transformatividade criadora (GALLEFI, 2014, 2017) como possibilidades de tensionamento e questionamento das adversidades de maneira mais reflexiva, crítica e política (ativista e decolonial) no contexto da realidade pessoal, sociocultural (local e global) e ambiental de quaisquer centros de estudos.

Nós pensamos que criar, construir e difundir conhecimentos e saberes (imagéticos) nos processos de (auto) e (co)criação, para ser realmente potente e potencializadora das nossas visões, visualidades e visibilidades (acolhedora da unidade, diversidade, empatia, alteridade, inclusão e humanidade), distantes da tirania dos regimes imagéticos – nós precisamos nos apropriar da nossa complexidade e da realidade, sentindo, corporificando e pensando todos os atravessamentos que constituem os macro e micros universos, e assim buscar compreendê-los em todas as suas multidimensões e múltiplas histórias em seus contextos específicos.

A criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) nesta nova

⁷⁴ **Quarto Objetivo Específico:** Modelar colaborativamente a ideia de uma práxis arte/educativas (artes visuais) libertadora, emancipadora e transformadora, em que os sujeitos da pesquisa aprendam a ver (pegar a visão) da potência das imagens por intermédio dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados.

proposta arte/educativa (artes visuais) libertadora, emancipadora e transformadora que foi modelizada/ modelada por nós, compreende que o ato de aprender a transver pode ser traduzido ou transduzido como ‘pegar a visão’ em nosso contexto e os dados, informações, conhecimentos e saberes podem ser desenvolvidos e transformados nos atos de aprender a (ver-formar-criar-construir), (desver-desformar-descriar-desconstruir), (rever-reformar-recriar-reconstruir) e do (transver-transformar-transcriar-transconstruir).

Quanto à **metodologia** utilizada para realizar os procedimentos metodológicos desta investigação, estas foram relevantes por conta da característica aberta, dinâmica e flexível da pesquisa, ao demandar a escolha de métodos que atendessem a epistemologia da complexidade e a área de conhecimento do objeto e fenômeno desta pesquisa. A metodologia e os métodos aplicados adequaram-se ao fluxo de transforma-a-ação que ocorreram constantemente durante as etapas da investigação, fazendo com que os sujeitos aprendentes modificassem as estratégias para encontrar os caminhos mais pertinentes para responder aos objetivos propostos.

A **literatura** escolhida foi suficiente, mesmo que alguns conceitos, como os olhares poliperspectivados tendo sido uma expressão inédita, criada e no decorrer da vida profissional do pesquisador e arte/educador (artes visuais). Os conceitos de potência da imagem e coletivo criativo, mesmo sendo conceitos mais atuais e o acesso ter sido relativamente suficientes, compreendeu-se que as experiências sugeriram que estes fossem recontextualizados, de acordo as necessidades das experiências propostas no ato de aprender a transver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados.

Em relação a **trabalhos futuros**, esta pesquisa forneceu algumas opções, no que diz respeito a continuidade do desenvolvimento de alguns aspectos que não avançaram durante o processo de investigação com o ato de aprender a transver a potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados. A pesquisa avançou muito bem nos aspectos criação e construção do conhecimento e saberes (imagéticos), porém, no quesito difusão, careceu de maiores aprofundamentos, já que o contexto da pesquisa limitou o que parecia ser um aspecto que poderia ter avançado com mais facilidade. Mesmo os sujeitos aprendentes dominando os elementos tecnológicos da sua época, e terem criado os coletivos criativos (virtuais), por conta das sérias adversidades vivenciadas por eles na comunidade, a difusão nos meios telemáticos não foi realizada, justamente para evitar o comprometimento e para proteger alguns participantes da pesquisa, envolvidos com questões ilícitas.

Pensar na atualidade desta temática e na **relevância sociocultural e acadêmica**, nos levou a pensar, não só na necessidade de atualizar conhecimentos constantemente na área da arte/educação (artes visuais), mas, como possibilidade de contribuir com o PPGDC/DMMDC –

justamente pela área de arte carregar características que a aproximam, evidentemente, da teoria da complexidade e sistemas complexos e em sua essência ser um campo do conhecimento inter/transdisciplinar.

Convém lembrar, que esta investigação se tornou uma possibilidade de suprir algumas lacunas sobre a temática da pesquisa. Inclusive, o ineditismo deste trabalho pode ser comprovado de certa forma, pois foi feita uma busca espontânea nas plataformas de pesquisa e não foi encontrada nenhuma tese ou artigo com esta temática, atravessando conhecimentos sobre potência da imagem, coletivo criativo e olhares poliperspectivados, em relação a área de conhecimento da EJA.

A EJA hoje, mesmo vilipendiada e sofrendo tentativas de impedimentos pelo sistema, tem muita relevância para o contexto sociocultural do nosso país, como oportunidade para que adultos jovens e adultos maduros tenham acesso a escolarização, mesmo que tardia. Portanto, pensar em ações de pesquisa que valorizem esta área de conhecimento da EJA, é de grande valia para quaisquer sistemas de ensino e centros de estudos e principalmente para a humanização dos sujeitos aprendentes. Neste contexto, a área de arte (artes visuais) oportuniza a estes sujeitos aprendentes da EJA, a possibilidade de repensar e (des, re e trans)criar a realidade, buscando estratégias de potencialização e transformação da sua existencialidade, nos seus modos de ser, estar, conviver e coexistir no mundo e da visibilização das suas multidimensões, atravessadas pelos níveis: pessoal, sociocultural (local e global) e ambiental.

Pesquisar e escrever esta tese no contexto da pandemia de coronavírus (COVID-19), tornou-se um desafio a mais, principalmente, por conta das temáticas abordadas: a coletividade, inteligência coletiva, criação coletiva, a diversidade e (in)visibilidade, potência da imagem e olhares poliperspectivados. Estas temáticas, em especial a coletividade poderia ter sido comprometida, por conta da necessidade de isolamento que o período estava exigindo, em relação aos perigos da contaminação com o *SARS-COV2* (COVID-19). Mas, a pesquisa demonstrou que os coletivos continuaram existindo, no plano virtual – provando sua autonomia, independente dos contextos presenciais e/ou virtuais.

Repensar as imagens em sua potencialidade, aprender a vê-las coletivamente pelo intermédio dos olhares poliperspectivados, para além da ação de fazer ver, impostas pelos sistemas de poder e saber vigente dos regimes imagéticos – passou a ser um desafio em conjunto com os educandos, enquanto arte/educador (artes visuais). É sabido que as imagens, possibilitam a criação de visões de mundo e de histórias, construindo, destruindo ou transformando o contexto presencial e virtual e as vidas e existências dos sujeitos e coletivos. Portanto, aprender a transver (pegar a visão) sobre a potência das imagens tornou-se uma

necessidade vital, principalmente na maneira como elas influenciam a formação dos nossos imaginários e imaginações, e principalmente, na formação da nossa autoimagem (como me vejo, eu vejo os outros, os outros me veem e eu vejo a realidade local, global e ambiental).

Enquanto sujeitos aprendentes da EJA, oriundos da comunidade popular, vivenciar experiências que nos fazem compreender a necessidade de aprender a ver com o corpo, sentimento e o pensamento de maneira reflexiva, consciente, crítica e política, pelo intermédio da potencialidade das imagens, da força da coletividade e dos olhares poliperspectivados é uma aprendizagem para a vida toda. Demanda um tempo propício para cada um de nós, independente dos despertamentos individuais e/ou coletivos, em relação aos pontos cegos (embotadores) promovidos pela nossa dificuldade de contemplação da realidade e pelas imposições dos regimes imagéticos sobre a realidade concreta e abstrata.

Independente do reconhecimento da nossa individualidade e da necessidade de desenvolvimento dos processos de individuação (de cada um de nós), no contexto de uma sociedade que hipervaloriza o individualismo, nós aprendemos também a reconhecer o valor da força da coletividade. Descobrimos que as experiências coletivas vêm como força oriunda dos nossos ancestrais indígenas e africanos, sendo práticas cotidianas muito comuns dos nossos antepassados. Essa tecnologia do cotidiano que nos foram negadas, agora precisam ser visibilizadas, retomadas e desenvolvidas como práticas culturais relevantes para os dias atuais.

Assim, compreendemos que uma dimensão individual não existe sem a coletiva (vice-versa) e que não há ensino e nem aprendizagem possível, com a negação dos conhecimentos e saberes frutos da valorização da diversidade sociocultural, que se desdobra na potência que é a coletividade e o desenvolvimento da consciência coletiva.

Valorizar a potência da imagem, a inteligência coletiva, o (in)consciente coletivo e a multiplicidade dos olhares sobre a realidade, pode nos ajudar a repensar nossas ações cotidianas, em busca de inclusão, cuidado, respeito e empatia em relação à diversidade. E a oportunidade de criar coletivamente nos fez refletir sobre o que somos de fato, para além da nossa individualidade, enquanto seres sociais (com perspectiva de sermos coletivos), frutos dos agenciamentos socioculturais. Neste contexto, sabemos que para o sistema capital e liberal o que prevalece é o indivíduo, mas, ninguém é uma ilha e sem a socialização, compartilhamento e colaboração, o indivíduo não sobrevive às intempéries ambientais e opressões socioculturais.

Com isso, esta oportunidade de repensar as nossas visões de mundo, pontos de vista e olhares sobre a realidade, no sentido de acolhimento da complexidade e da diversidade humana nos leva a compreender que precisamos cuidar uns dos outros com alteridade, empatia, inclusão, solidariedade, inclusão, cuidado e respeito para com todos os sujeitos aprendentes.

Somos seres sócio-históricos e culturais, fruto de diversos atravessamentos e isso precisa ser levado em conta, no momento em que estivermos criando, construindo e difundindo informações, conhecimentos e saberes sobre as nossas histórias de vida. Pensamos que ao ter a oportunidade de urdir e tecer os fios das nossas histórias, a liberdade, a autonomia e a (inter)dependência, além da transformação, também precisam ser levados em conta, enquanto mecanismos complexos e dinâmicos que impulsionam os seres humanos para a necessidade de aprender a ser, estar, conviver e coexistir juntos(as) de maneira pacífica, amorosa e inclusiva.

Neste contexto desafiador da sociedade telemática, e da era da imagem, não basta somente repensar a reforma do sistema (MORIN, 2011), mas sim, lutar pela transforma-a-ção da realidade, nas suas micros e macros estruturas. Como vivemos em sociedades normalmente opressoras, que criam problemas estruturais e estruturantes – consequentemente, ao desenvolvermos consciência reflexiva, crítica e política necessitamos pensar na transformatividade (auto) e (co)criadora também de maneira estrutural e estruturante.

Desenvolver pensamento visual (imagético) libertador, emancipador e transformador, fez com que os sujeitos aprendentes ao exercitá-lo, compreendessem o tecido complexo que compõe indivíduos, coletivos e a realidade como um todo – e possibilitou o desenvolvimento dos processos de conscientização e humanização das potencialidades humanas, como bem propôs Paulo Freire (2014) na sua ‘Pedagogia do Oprimido’.

Portanto, repensar a realidade com pensamento coletivo (auto) e (co)criativo para reformar e/ou transformar o sistema arte/educativo articulado à teoria da complexidade – proporciona caminhos para a reinvenção e transformação do *complexus* que integra e religa o ensino e aprendizagem em arte/educação (artes visuais) ao propor a articulação e religação dos conhecimentos e saberes imagéticos à vida cotidiana, tanto do real vivido, quanto do que vai se vivendo nos processos de vir a ser, sendo no mundo.

Quando falamos da criação, construção, difusão e a cultura do conhecimento (imagético) precisamos compreender que não basta somente ter acesso a estas apropriações, mas saber quais são os tipos de acessos que nós sujeitos aprendentes estamos tendo, este é o foco e devemos sempre nos perguntar: se são acessos inclusivos, potencializadores e humanizadores das nossas potências (auto) e (co)criativas e da nossa humanidade, ou se é o contrário disso, excludentes, despotencializadores e desumanizadores dos nossos modos de ser, estar, conviver e coexistir no mundo de maneira humanizada.

Um outro saber super relevante, constatado nesta pesquisa, em relação à criação, construção e difusão do conhecimento (imagético) produzido pelos sujeitos aprendentes da EJA no meio presencial e/ou telemático, é que a depender do contexto opressor e/ou libertador, o

arte/educador(a) juntamente com os educandos devem ficar atentos os mecanismos utilizados pelo sistema capital e ultraliberal e pelos desdobramentos dos regimes imagéticos para prejudicar o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais, socioculturais e ambientais.

Com isso, se queremos pensar em uma experiência arte/educativa (artes visuais) de fato, libertadora, emancipadora e transformadora – a apropriação das informações, conhecimentos e saberes nem sempre deve seguir em uma perspectiva flexível dos processos de criação e construção (principalmente antes da difusão, por conta das falsas informações). Caso, estes processos sejam postos de uma maneira opressora, alienadora, invisibilizadora, desumanizadora e embotadora das potencialidades humanas, nós precisamos ter a sensibilidade para inverter a ordem das coisas, podendo partir da descrição e desconstrução; para mais adiante propormos uma recriação e reconstrução e para enfim, chegarmos a um outro processo de transcrição e transconstrução (transformação ou transformatividade criadora).

Como agora, sabemos da relevância dos estudos relacionados à potência da imagem, em sua pensatividade pelo intermédio do coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, este caminho torna-se necessário e promissor como possibilidade para tecituras mais livres sobre o ato de enxergar, olhar, ver e visualizar de todos(as) nós, a partir do cuidado com a nossa inteligência coletiva (LÉVY, 2011) na formação responsável do eu coletivo e/ou indivíduo coletivo nos processos de (auto) e (co)criação.

Fomentar estas urdiduras e tecituras livres sobre as imagens, necessita que sejam oportunizadas condições de apropriações, que contemplem a reflexão, criticidade e a politização, já que vivemos imersos (presencial e virtual) presos a regimes imagéticos que em muitos casos criam tiranias, opressões e homogeneizações da visualidade e visibilidade, quando não das invisibilidades na vida e existência de todos(as) nós sujeitos aprendentes.

Tais questionamentos sobre a criação, construção, difusão e a cultura do conhecimento (imagético) no contexto da revolução tecnológica, telemática e imagética, exige que percebamos a realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos aprendentes, não mais em uma perspectiva postas no ato (mono)dimensional e existencial, mas, (trans)multidimensional e (trans)multiexistencial, considerando-nos como sujeitos complexos, vivendo em uma realidade igualmente de complexidade (MORIN, 2000, 200, 2002, 2010, 2011, 2015).

Nesse sentido, todos da educação infantil, básica e universitária devem ter acesso a uma formação direcionada para a reflexão (visual), com análise crítica e política sobre informações, conhecimentos e saberes (imagéticos) que são excludentes uniformizadores, padronizadores, homogeneizadores e das nossas existências – que de certa forma mais contribuem para a formação de uma visão de mundo idealizada, equivocada e estereotipada para a produção de

sujeitos aprendentes alienados e embotados (cegos) – do que libertados, emancipados e transformados, em seus processos de humanização através da arte.

Os centros de estudos (arte)educativos (artes visuais) ao promoverem ações artísticas, criativas, estéticas e poéticas humanizadoras e inclusivas, consiste na ideia de que todas as pessoas devem ter acesso, de modo igualitário e equânime aos conhecimentos, independente das singularidades e da diversidade de informações, conhecimentos outros e saberes acessados e/ou experienciados na formação das suas histórias de vida.

Mesmo que os ideais e as visões de mundo sejam convergentes e/ou divergentes, neste contexto nenhum tipo de discriminação e preconceito, seja de sexo, gênero, raça, etnia, religião, classe social, idade, condições físicas, emocionais e psicológicas pode ou deve ser aceito e tolerado, mas sim contestado, problematizado, ressignificado e transformado.

A partir deste princípio, torna-se fundamental garantir o acesso a interação, participação e colaboração, independentemente das peculiaridades individuais e/ou coletivas. Dentro dos centros de estudos, que são espaço e tempos coletivos e diversos de fato, por sua vez, necessita buscar a arte em uma perspectiva libertadora, emancipadora e transformadora e comprometida com a proposta de uma visão de mundo humanizadora e inclusiva, incorporando a ideia de coletividade e diversidade nos contextos de vida, ao buscar a interlocução e a flexibilização nos centros educativos numa esfera mais ampliada.

Por isso, que nestes espaços, a luta por reconhecimento dos sujeitos aprendentes que se sentem invisibilizados, não deve ser somente dos movimentos sociais, mas, principalmente dos centros de estudos que precisam garantir a construção de uma sociedade e de cultura mais ética, democrática, humanizada, equânime, respeitosa e inclusiva de todas as identidades (subjetividades), diversidades e humanidades.

Refletir a importância do aprender a ver nos centro (artes) educativos por intermédio dos coletivos criativos sob a égide dos olhares poliperspectivados surge como possibilidade de pensar em experiências arte/educativas (artes visuais) em que os sujeitos aprendentes consigam através do ato de aprender a transver as imagens, desenvolver o senso de coletividade que está diretamente ligado ao pensamento que permite o polidiálogo entre a formação da individualidade e a coletividade para que sejam equanimemente respeitadas e transformadas.

Negar as possibilidades democráticas de percepção do senso coletivo é a mesma coisa que impedir que os sujeitos aprendentes se articulem em movimentos socioculturais para lutarem pelos seus direitos de humanidade e é sabido também que em ambientes onde a diversidade não é acolhida e desenvolvida torna-se mais fácil fazer com que indivíduos sejam impedidos de se organizarem politicamente em suas singularidades e diferenças na luta por

visibilidade pessoal, sociocultural, política e econômica humanizada.

Cada sujeito aprendente tem suas características próprias (singularidades e diversidades) e durante a sua história de vida vão construindo coletivamente as suas visões de mundo e pontos de vista sobre a realidade. As imagens que formam o nosso imaginário normalmente são desenvolvidas de maneira homogeneizante, padronizante, estereotipada, uniformizada e neocolonizada (monovisão), negando assim, a diversidade sociocultural (polivisão e a cosmovisão) existente em nosso país, reforçando estereótipos e preconceitos, como o racismo, machismo, sexismo, misoginia, lgbtqiafobia, capacitismo, etarismo, a bipedia etc.

Este embotamento cultural vem reforçado nos meios telemáticos, bem como provocando entre os agentes sociais, a exemplo dos artistas, dos arte/educadores e do público observante, mudanças significativas e novas formas de perceber, conhecer, apreciar, ler, questionar, refletir, criar, produzir, contextualizar, expressar e difundir conhecimentos imagéticos. Com isso, ao observar a maneira como a profusão de imagens (in)visíveis nos meios telemáticos interferem na formação da percepção imagética (cosmopercepção) e na formação do imaginário e da imaginação dos sujeitos aprendentes da EJA, nos leva a refletir as possibilidades de (re)pensar a influência das imagens na cotidianidade dos sujeitos aprendentes nos centros de estudos, de maneira individual e coletiva.

Existe uma infinidade de sujeitos aprendentes, cada qual com suas singularidades e diversidades, sendo que todos nós temos as nossas potencialidades que precisam ser desenvolvidas em sua plenitude e em múltiplas possibilidades cognitivas imaginativas (PIMENTEL, 2013). Existem diversas outras formas de ver o mundo, de escutar, de sentir, de fazê-lo sensível, de produzir e inventar novos sentidos, de encontrar outras maneiras de significá-lo, de se expressar, e até mesmo de transformá-lo e estas possibilidades precisam ser sempre incentivadas nos centros de estudos.

No contexto atual, nós precisamos aprender a (re)pensar a criação, construção, difusão e a cultura dos conhecimentos – isso nos impele a questionar, refletir, criticar, compreender, (re)criar e transformar a realidade concreta objetiva/ subjetiva da vida, como possibilidades de desenvolvimento de uma polivisão de mundo mais complexa, ampliada e avançada na tentativa de desenvolvimento da humanidade e da humanização dos sujeitos aprendentes.

Com isso, faz-se necessário pensar em possibilidades de desenvolvimento de processos arte/educativos (artes visuais) que trabalhem com uma educação mais humanizadora, polidialógica, repensando principalmente, os nossos preconceitos, segregações, negacionismos, adversidades e polarizações provenientes da ausência do senso de individualidade e coletividade e de respeito a singularidade e diversidade humana, nos modos de ser, estar, conviver e coexistir

no mundo ética, estética e poeticamente.

Quando não desenvolvemos processos de ensino e aprendizagem arte/educativos (artes visuais) realmente inclusivos e humanizados e humanizadores, que acolham a diversidade de olhares e desenvolvam nos sujeitos aprendentes possibilidades de relacionamentos interativos, participativos e colaborativos e comportamentos de alteridade, empatia, respeito, cuidado, logo, a tendência é que ocorram o tempo todo disputas ideológicas polarizadas, preconceituosas e separatistas. Perceber, sentir, pensar e corporificar a compreensão da realidade, independente das singularidades e diversidades dos sujeitos aprendentes não deveria ser espaço de contendas, mas de enriquecimento mútuo e de desenvolvimento das nossas humanidades.

Os centros educativos atualmente, precisam criar estratégias para que nós, na formação do nosso eu coletivo e/ou indivíduo coletivo sejamos capazes de explorar o conhecimento fora da padronização, homogeneização e uniformização que nos leva para comportamentos de segregação e discriminação. Nossa visão da realidade de si, dos outros e do ambiente está em constante transformação, torna-se necessário potencializar o nosso imaginal público (MATEUS, 2013). Olhar a vida e pensá-la de maneira que agregue a unidade na diversidade e a diversidade na unidade que nos leve da monovisão para a polivisão (poliperspectivação) deveria ser mais valorizado e potencializado nestes espaços, pelo potencial criativo de cada indivíduo e/ou dos eus coletivos, mas, que muitas vezes são desencorajados e despotencializados.

Enfim, mas, sem fim, como a (des/re/trans) organização das informações, conhecimentos e saberes são transmutáveis, o que podemos inferir é que a modelagem desta experiência arte/educativa (artes visuais) pode ser desenvolvida (remodelada) em outros contextos, pois consideramos que os processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento acontecem também em outros centros de estudos e locais de aprendizagem. Inclusive, esta pesquisa aconteceu e continua acontecendo em outros espaços, tempos e movimentos dos diferentes centros de estudos em que trabalho.

Que possamos desenvolver nos centros de estudos, ações arte/educativas que desenvolvam no comportamento (imaginário e imaginação) dos sujeitos aprendentes, a cultura da pensatividade da potência das imagens, o exercício da coletividade (auto) e (co)criativa e dos olhares poliperspectivados. Que a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) sejam sempre urdidas e tecidas, buscando o acabamento contínuo auto- (eco)-organizado, como possibilidades de compreender a complexidade da realidade pessoal, sociocultural local/global e ambiental de maneira avançada e ampliada.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. Tradução de: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AIRES, Berenice Feitosa da Costa / SUANNO, João Henrique. **A criatividade no âmbito da ecoformação**: uma perspectiva a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Signos*, Lajeado, ano 39, n. 1, p. 237-248, 2018.

ALLOA, Emmanuel. **Entre a Transparência e a Opacidade** – o que a imagem dá pensar. *In: Pensar a Imagem*. (Org.) Emmanuel Alloa. 1ªed.; 1ª reimp. (Coleção Filô/Estética). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ARAÚJO, José Carlos. S. **Da Metodologia Ativa, à Metodologia Participativa**. *In: Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem*. Ilma Passos de Alencastro Veiga (org.). Curitiba: CRV, 2017.

ARDOINO, Jacques. **Abordagem Multirreferencial** (plural) das situações educativas e formativas. *In: Barbosa, J. Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Paulo: Editora UFSCar, 1998.

ARDOINO, Jacques. **A Complexidade**. A Religação dos saberes: o desafio do séc. XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas de: Flávia Nascimento. – Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy. **Educação e Pluralidade**. (Org.) Jamerson Rocha e Sérgio Borba. Brasília: Plano Editora, 2003.

ARNHEIN, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**: Uma Psicologia da Visão Criadora. Tradução de: Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: *Cengage Learning*, 2013.

ARROYO, MIGUEL. G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9 ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

AUBERT, Nicole / HAROCHE, CLAUDINE. **Ser visível para existir**: a injunção da visibilidade. *In: Tirantias da visibilidade*: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. (organizadores). Tradução de: Francisco Fátima da Silva, Andrea Stahel. São Paulo: FAP-UNIVESP, 2013.

BADLEY, G. *Academic writing: contested knowledge in the making? Quality Assurance in Education*, v. 17, n. 2, p. 104-117, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. Ana Mae Tavares Barbosa (Org.). – São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. Ana Mae Tavares Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (Orgs.). – São Paulo: Editora UNESP, 2009a.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. Ana Mae Tavares Barbosa (Org.). – São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Leitura do Subsolo**. Ana Mae Tavares Barbosa (Org.). - 7ªd. –São Paulo: Cortez, 2008a.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos 80 e Novos Tempos**. – 7. Ed. rev. - São Paulo: Perspectiva, 2009b.

BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade: Mídias, Contextos e Educação**. Ana Mae Tavares Barbosa, Lilian Amaral (Orgs). – São Paulo: SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. Ana Mae Tavares Barbosa (Org.). 2ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e Utópicos**. – Belo Horizonte: CI Arte, 1998.

BARBOSA, J. C. **Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática**. Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 347-367, 2015.

BARROS, Manoel de. **As Lições de Rômulo Quiroga**. In: Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BENJAMIM, W. **Benjamim e a Obra de Arte: Técnica, Imagem, Percepção**. Walter Benjamim *et al.* Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Org. Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro; Contraponto, 2012.

BENJAMIM, W. **Estética e Sociologia das Arte**. Walter Benjamim. Edição e tradução João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BERG, Juliana /VESTENA, Carla Luciane Blum /COSTA-LOBO, Cristina. **Do pensamento clássico ao complexo na busca por justiça social: ensaio teórico**. Polyphonia, v. 31/1, jan.-jun. 2020.

BÍBLIA – **Bíblia de Jerusalém**. CONCÍLIO VATICANO II – Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações. São Paulo: Paulus, 2002.

BOEHM, Gottfried. **Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica**. In: Pensar a Imagem. (Org.) Emmanuel Alloa. 1ªed.; 1ª reimp. (Coleção Filô/Estética). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

BODEN, M. A. **O que é criatividade?** In: BODEN, M. A. (Org.). Dimensões da criatividade; p. 81-123. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BODEN, M. A. *The Creative mind: myths and mechanisms*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1990.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136, 2018.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 15ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução Denise Bottmann. (Coleção Todas as Artes). São Paulo: Martin Fontes, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**: participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3 ed.; p. 15-50. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R.; STECK, D. **Participar-Pesquisar**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). p. 7-14. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R.; STECK, D. **Pesquisa participante**: A partilha do saber. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante: o saber da partilha; p.295. São Paulo, Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, L. M. **Informação & Informática**. Salvador: EDUFBA, 2000.

BRANDT, Anthony; EANGLEMAN, David. **Como o cérebro cria**: O poder da criatividade humana para transformar o mundo. Donaldson M. Garschagen, Renata Guerra. – 1ª e. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

BRASIL, MEC. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, MEC. **Lei nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003. BRASIL, MEC. **Lei 11645**, de 10 de março de 2008.

BREA, José. Luis. **Cambio de Régimen Escópico: Del Inconsciente Óptico a la E-Image**. Revista Estudios Visuales, Murcia/España, n.2(4), p.145-163, 2007.

BREA, José. Luis. **Las Tres Eras de la Imagem: Imagen-Materia, Film, E-Imagen**. Editores: Três Cantos, Madrid: Akal, D.L. 2010.

BRECHT, Bertolt. **Precisamos de você**. Poemas 1913-1956 de Bertolt Brecht. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Einchemberg. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 2002a.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. Tradução de: Marcelo Brandão Cipolla. - Editora Cultrix: São Paulo 2002b.

CARMONA HURTADO, J. **A imagem como potência de reflexão**. In: Viso: Cadernos de estética aplicada. V. XI, N. 20; pp. 99-113. Jan-jun., 2017.

CARNEIRO, A. Sueli. **A Construção do outro como não-ser fundamento do ser**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CASTELLS, M. A. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Mana, 2 (2), p. 115–144, 1996.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation, Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, p. 3–22; 2004b.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Perspectivismo e Multinaturalismo na América indígena**. O que nos faz pensar. n.18, setembro de 2004a.

CATANI, Denice Bárbara. **Autobiografia como saber e a educação como invenção de si**. In: Tempos e narrativas e ficções: a invenção de si. Eliseu Clementino de Souza/ Maria Helena Menna Barreto Abraão (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CHABALGOITY, Diego. **Ontologia do Oprimido**: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire. – Jundiaí, paco Editorial: 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Complexidade e Avaliação**: teoria e prática. Ivan Rocha Neto, Alfredo Iarozinsky Neto, Cláudio Chauke Nehme (orgs) – Brasília: Universo, 2008.

CORREIA, Paulo Petronílio. **Exu**: O imaginário individual e coletivo do candomblé. Revista Mosaico, v. 13, p. 36-50, 2020.

COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Mandonato; GROSFOQUEL, Ramón. **Introdução**: Decolonialidade e Pensamento Afro-Diaspórico. **Decolonialidade e Pensamento Afro-Diaspórico**. 2 ed. 3 reimp. (Coleção Cultura Negra e Identidades). Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

COSTA, L.C. **A emergência da imagem crítica**. MODOS. Revista de História da Arte. Campinas, v. 3, n.1, p.62-68, jan. 2019. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4115>; DOI: <https://doi.org/10.24978/mod.v3i1.4115>. Acesso em: 03 ago. 2020.

COSTA, W. N. G. **Dissertações e teses Multipaper**: uma breve revisão bibliográfica. Anais

Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 8, n. 1, 2014.

CRAMER, F. / KAEMPFER, W. *Die Natur der Schoenheit – zur Dynamik de schönen formem*. Frankfurt: Insel, 1992.

CSIKSENTMIHALYI, Mihaly. *Creatividad*. Barcelona: Paidós, 1998. CSIKSENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity*. New York: Harper Collins, 1996.

DEBRUN, Michel. M. **A dinâmica de auto-organização primária**. In: Debrun, Michel. M. *et al*. Auto-Organização: estudos interdisciplinares em filosofia, ciências naturais e humanas, e artes. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia História da Ciência, p.25-57, 1996a.

DEBRUN, Michel. M. **Auto-organização e ciências cognitivas**. In: Gonzales, M. E. Q. *et al*. (Orgs.). Encontro com as Ciências Cognitivas. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciência, p.29-38. v.1, 1996b.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F., **Mil Platôs**. São Paulo, Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATARI, Félix. **Mil Platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1; Tradução de: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fotobiografia e formação de si**. In Tempos e narrativas e ficções: a invenção de si. Eliseu Clementino de Souza/ Maria Helena Menna Barreto Abraão (orgs). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação em Questão., Natal, v.29, n.15, p.7-35, maio/agosto, 2007.

DEWEY, J. **Arte Como Experiência**. John Dewey; (Org.) John Ann Boydston; Tradução de: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e Grupos Criativos**: Fantasia e Concretude e Descoberta e Invenção; Volume I e II; tradução: Léa Manzi e Yadir Figueiredo. – Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

DE WOLF, Tom; HOLVOET, Tom. *Emergence and self-organisation: a statement of similarities and differences*. *Engineering Self-Organising Systems*, v. 3464, p. 1-15, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Devolver uma Imagem**. In: **Pensar a Imagem**. (Org.) Emmanuel Alloa. 1ªed.; 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Filô/Estética), 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem**. Tradução de: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos e o que nos olha**. Prefácio de Stéphane Huchet; tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

DRUKER, Peter. F. **O melhor de Peter Drucker**: Obras completas. São Paulo: Nobel, 2002.

DUKE, N. K.; BECK, S.W. *Research news and comment: Education should consider alternative formats for the dissertation*. Educational Researcher, V. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

ECHEITA, G. e MARTIN, E. **Interação Social e Aprendizagem**. In: Coll, Cesar e outros. Desenvolvimento Psicológico e Educação, vol. 3, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ECO, Umberto (1962). **Obra aberta**. Tradução: Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silva. **O coletivo de forças como plano de existência cartográfica**. In **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum / organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

FALS BORDA. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FALS BORDA. *Por la praxis: cómo intervenir en la realidad para transformarla*. In: Crítica y Política en Ciencias Sociales. Simposio Mundial de Cartagena. Bogotá: Punta de Lanza, 1977.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com a arte e a cultura**. 1 Ed. São Paulo: FTD, 2012.

FEURSTEIN, R. **Além da inteligência**: Aprendizagem Mediada e a Capacidade de Mudança do Cérebro. Reuven Feuerstein, Rafael S. Feuerstein e Louis H. Falik (Orgs). Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ, 2014.

FIGUEIREDO, Marília Z. A.; CHIARI, Brasília M.; GOULART, Bárbara N. G. de. **Discurso do Sujeito Coletivo**: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. Distúrbios da Comunicação, n. 25, p. 129-136, 2013.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. **Olhar as Imagens como Arquivos de Histórias**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 8, n. 2, jul/dez., 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Paulo Freire; Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática Da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática Da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. E Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **1986**: Ano Mundial de la Paz. Em *El Correo de la UNESC*. Dez. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57.ed.rev.e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FROES BURNHAM, T. **Análise Cognitiva e Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem**: Currículo, Educação à Distância e Gestão/Difusão do Conhecimento. Terezinha Frões e coletivo de autores. Salvador: EDUFBA, 2012.

FROES BURNHAM, T. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *In*: BARBOSA, Joaquim (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. P. 35-56. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

FROES BURNHAM, T. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem**: implicações ético-políticas no limiar do século. *In*: LUBISCO, M. N. L.;

FROES BURNHAM, T. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo**. *In*: Revista da FACED, 05, 2001.

GAJARDO, M. **Educação popular e conscientização no meio rural latino-americano**. *In*: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante: propostas e projetos**. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GALEFFI, Dante. **A Arte como Território de Resistência**: uma perspectiva polilógica. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales VIII*, 2017a.

GALEFFI, Dante. **Criatividade como Transformatividade Humana Própria e Apropriada**. *In*: GALEFFI, Dante. Criação e Devir em Formação: Mais Vida na Educação / Roberto Sidnei Macedo/Joaquim Gonçalves Barbosa. Salvador: EDUFBA, 2014.

GALEFFI, Dante. **Didática Filosófica Mínima**: Ética do Fazer-Aprender a Pensar de Modo Próprio Apropriado como Educar e Transdisciplinar. Salvador: Quarteto, 2017b.

GALEFFI, Dante. **O Ser-Sendo da Filosofia**. Uma Compreensão Poemático-Pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2004.

GALEFFI, Dante. **Recriação do Educar**: Epistemologia do Educar Transdisciplinar. Novas Edições Acadêmicas, 2009.

GALEFFI, Dante. **Teoriação Polilógica**. Transciclopédia em Difusão do Conhecimento / Dante Augusto Galeffi, Maria Inês Corrêa Marques, Marcílio Rocha-Ramos (organizadores).

Salvador: Quarteto, 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARNICA, A. V. M. Apresentação. In: SOUZA, L. A. de. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - UNESP de Rio Claro: São Paulo, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como delinear uma pesquisa bibliográfica**. 4ªed. São Paulo: Atlas; 2002.

GIL, NA. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, Jaídon Jorge Amorim. **Visão/Visualidade Poliperspectivada**. Transciopédia em Difusão do Conhecimento / Dante Augusto Galeffi, Maria Inês Corrêa Marques, Marcílio Rocha-Ramos (organizadores). Salvador: Quarteto, 2020.

GÓES, Jaídon Jorge Amorim. **Natureza da Criatividade: Cartografias de Processos Criativos**. Volume 2 / In: Dante Augusto Galeffi; Joaquim Viana Neto; Maria Inês Corrêa Marques (organizadores). Salvador: Quarteto, 2019.

GÓES, Jaídon Jorge Amorim. **Visualidades x Identidades: Aprender a Ver para Ser, Estar e Conviver no Mundo com Alteridade (Proposta Arte/Educativa Em Artes Visuais)**. Artigo do PROFARTES - UDESC/CEART. Santa Catarina: 2016. Disponível em: http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/artigo_do_profartes_sobre_visualidade_s_x_identidades.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

GÓES, Jaídon Jorge Amorim; GALEFFI, Dante Augusto. **Epistemologia da Complexidade: complexus científico**. In: Difusão social do conhecimento: perspectivas epistemológicas multirreferenciais. Antônia Silva Santos, Gilberto Pereira Fernandes, Dante Augusto Galeffi (organizadores). Curitiba: CRV, 2019.

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. **Arte, ativismo e tecnologias de comunicação nas práticas políticas contemporâneas**. Contemporânea. Ed.20 | Vol.10 | N2 | 2012.

GONZALEZ, Maria Eunice Q.; HASELAGER, Ferdinand Gerardus. **Raciocínio Abduativo, Criatividade e Auto-organização**. Revista Cognitio, São Paulo, nº 3, nov., p. 22-31, 2002.

GREENHALGH, T. *Papers that summarize other papers (Systematic review and meta-analyses)*. *British Medical Journal, London*, v. 315, n. 7109, p. 672-675, Sep. 1997.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 20 ed. São Paulo: Papirus, 2009.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a Paz: Sentidos e Dilemas**. Marcelo Rezende Guimaraes. Caxias do Sul: RS, Educ, 2005;

HERMAN, Amy. E. **Inteligência Visual: aprenda a arte da percepção e transforme a sua vida**.

Trad. George Schlesinger. – 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: Transformando Fragmentos em Nova Narrativa Educacional. Fernando Hernández; ver téc. Jussara Hoffmann e Susana Rangel da Cunha; Tradução de: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Fernando Hernández - Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HORIKAWA, A. Y. **Pesquisa Colaborativa**: uma construção compartilhada de instrumentos. Revista Intercâmbio: São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IABELBERG, Rosa. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista**: Fluxos na Sala de Aula. Porto Alegre: Penso, 2017.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte**: Sala de Aula e Formação de Professores. Rosa Iavelberg. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos** V. 1. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas**: gênese e expansão. *In*: Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antônio Machado Araujo, organizadores. 2016.

ILLERIS, K. **Teorias Contemporâneas de Aprendizagem**. Knud Illeris (Org.) Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

INGOLD, Tim. **Da Transmissão de Representações à Educação da Atenção**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 6 – 25. Jan/abr., 2010.

JARDIM, João; CARVALHO, Walter. **Documentário Janela da Alma**. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. 73 min. Gênero: Documentário. Brasil/França, 2001. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_I9I7upG0DI. Acessos em: 19 dez 2018 e 22 jul 2019.

JARES, Xesús R. **Educar para a Paz em Tempos Difíceis**. Tradução de Elisabete Moraes Santana. São Paulo, SP: Palas Athenas, 2007;

JEANTET, Thierry. **O indivíduo coletivo**. Trad. Laurent L. Schaffer. São Paulo: Vértice, 1986.

JUNG, C.G. **Os Arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

KASTRUP, Virgínia e PASSOS, Eduardo. **Atualizando virtualidades**: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. *In*: **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. / Márcia Moraes, Virginia Kastrup (organizadoras). Rio de Janeiro: Nau, 2010.

KASTRUP, Virgínia e PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um Plano Comum**. Fractal,

revista de Psicologia, v.25 – n.2, p.263-280, maio/agosto: 2013.

KINCHELOE, Joe L. **Para além do Reduccionismo**: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolagem e no pós-formalismo. *In*: PARASKEVA, João (Org.). Currículo e Multiculturalismo. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. P. 63-93. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2006.

KINCHELOE, Joe L. **Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo**. *In*: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem. Tradução de: Roberto Cataldo Costa. P. 101-122. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHN, Ruth Carter. **Os desafios da observação**: sobre os desafios de nossas maneiras de perceber e de descrever os fatos humanos e uma exploração da observação questionante. Leliana Santos de Souza (trad.). – Curitiba: CRV, 2016.

KRIEGER, Eduardo Lyra; CAVALCANTI, João. **Canção: Ponto de Vista**. Faixa 13 do DVD "10 Anos de Lapa" – Casuarina. Gravado em 2012 nos Arcos da Lapa (RJ)/ lançado em 2013. Disponível em: <https://youtu.be/1dmQmMUdMt8>. Acesso em 22 jan. 2018 e 31 ago. 2019.

LAROSSA, Jorge. **Linguagem**: educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. **O sujeito Coletivo que fala**. Interface: Comunicação, Saúde, Educação. v.10, n.20, p.517-524, jul/dez, 2006.

LEIBNIZ, G. W. *Dissertación Acerca del Arte Combinatorio*. Santiago: Universidad Catolica de Chile, 1992.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**: Por uma Antropologia do Ciberespaço. Tradução de: Luiz Paulo Roaunet. 8ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LE BOTERF, G. **Pesquisa participante**: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Teoria do Sistema Geral**. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LE MOIGNE, Jean-Louis. **Complexidade e sistema**. *In*: **A religação dos saberes: o desafio do séc. XXI**. / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas de: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

LE MOIGNE, Jean-Louis. **O Construtivismo dos Fundamentos**. VI. I. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LE MOIGNE, Jean-Louis. **Sobre a Inteligência da Complexidade, entrelaçando epistemologia e pragmática**. *In*: **A inteligência da complexidade**. – Tradução João Duarte. (Coleção Epistemologia e Sociedade). Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

LOBATO, Peterson; JORGE, Eduardo M.; SABA, Hugo. **MY SAE (Semantic Analysis Expert)**. (Patente: Programa de Computador. Número do registro: BR512019000987-8, data de registro: 21/05/2019, título: *Semantic Analysis Expert*, Instituição de registro: INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial), 2019.

LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. **A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleurs**. Revista Digital do LAV - Ano II; Número 03; setembro de 2009.

LUCIE-SMITH, Edward. **Arte Moderna, História da Arte e Crítica de Arte**. In: Ana Mae Barbosa (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUPASCO, Stéphane. **O Homem e suas Três Éticas**. Tradução de: Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a Experiência: compreender /mediar saberes experienciais**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei/PIMENTEL, A/GALEFFI, D. A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. **A organização argumentativa da linguagem na construção de contextos colaborativos de produção de conhecimento em Pesquisas com Formação de Educadores**. In: LIBERALI, F. *et al.* *Argumentação no contexto escolar: desafios e reflexões*. Campinas: Pontes, 2016. p.205-35.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOTTI, Humberto. **Complexidade e pensamento complexo: breve introdução e desafios atuais**. Rev. Port. Clin. Geral, nº 23, p. 727 - 731, 2007.

MARTINS, Leda Maria. **A oralitura da memória: Brasil afro-brasileiro**. Organizado por maria Nazareth Soares Fonseca. 1 reimp. BH: Autêntica, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste. **Pensar Juntos Mediação Cultural: [Entre]laçando Experiências e Conceitos**. Miriam Celeste Martins (Org.). São Paulo. – Terracota Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: A língua do Mundo. Poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo**. São Paulo: FTD, 2014.

MARQUES, António. **Sujeito e Perspectivismo**: seleção de textos de Nietzsche sobre a teoria do conhecimento. 1 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1989.

MATEUS, Samuel. **O imaginal público**: prolegómenos a uma abordagem comunicacional do imaginário. *Comunicação Mídia e Consumo*, 10(29), 31-50; 2013.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MESQUITA, André. **Insurgências poéticas**: arte ativista e ação coletiva. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2011.

MEZIROW, J. *Education for Perspective Transformation: Whomen's Re-entry Program in Community, New York: Teachers College, Columbia University*, 1978.

MEZIROW, J. **Visão Geral sobre Aprendizagem Transformadora**. In: Knud Illeris (Org.) **Teorias Contemporâneas de Aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIRANDA, Angélica Conceição Dias / REMOR, Lourdes de Costa / FERNANDES, Luciano Lazzaris / DEMARCHI, Ana Paula Perfeto / FORNASIER, Cleuza Bittencourt Ribas / SANTOS, Neri dos. **A Complexidade e a utilização de técnicas de criatividade na gestão do conhecimento**. *Inf.&Soc.Est.*, João Pessoa, v.18, n.3, p. 151-157, set./dez. 2008.

MITCHEL, W.J.T. O que as **Imagens Realmente Querem?** In: Emmanuel Alloa (Org.). **Pensar a Imagem**. 1ªed.; 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Filô/Estética).

MITJANS, Albertina. *La Creatividad como proceso de la Personalidad*. Havana: Universidad de la Havana, 1990.

MONDZAIN, M.-J. **A Imagem entre a Proveniência e a Destinação**. In: Emmanuel Alloa (Org.). *Pensar a Imagem*. 1ªed.; 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Filô/Estética), 2015.

MONDZAIN, M.-J. **Homo Spectator** (Ver-Fazer Ver). Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

MORAES, Maria Cândido. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções /Olzeni Costa Ribeiro; Maria Cândido Moraes. – Brasília: Liber Livro, 2014a.

MORAES, Maria Cândido. **Ludicidade e Transdisciplinaridade**. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n.2, p.47 – 72, julho/dezembro, 2014b.

MORAES, Maria Cândido; NAVAS Juan Miguel Bataloso (Colab.) **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Arte e Estética: Conferência sobre Arte e Estética do SESC/SP.** In: Jornal Estadão, Tradução: Ilana Heineberg. São Paulo, nov. 2019.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. de Eloá Jacobina. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Ed. Revista e modificada pelo autor. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, Ignorância, Mistério.** Tradução de: Clóvis Marques. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria de da Conceição de Almeida/ Edgar de Assis Carvalho (orgs); trad. Edgar de Assis Carvalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver: Manifesto para Mudar a Educação.** Trad. de: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perasi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Trad. de: Eliene Lisboa. 4ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Trad. de: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya, rev. téc. de Edgar de Assis Carvalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, 2002.

MORIN, Edgar. **O Método 1: a natureza da natureza.** Tradução: Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **O Método 3: O conhecimento do conhecimento.** Tradução: Juremir Machado da Silva. 4ªed. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

MORIN, Edgar. **O Método 5: A Humanidade da Humanidade.** Tradução: Juremir Machado da Silva. 5ªed. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade.** – Tradução João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, J. L. **O desafio da Complexidade.** A Religação dos saberes: o desafio do séc. XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas de: Flávia Nascimento. – Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MOTOS, T. **Juegos y experiencias de expresión corporal.** Barcelona: Humanitas, 1985.

MUSSAK, Eugênio. **Metacompetência**: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal. – São Paulo: Editora Gente, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: movimento de uma militância pan-africanista. 3 ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2020.

NETO, João Cabral de Melo. **Tecendo a manhã**. A educação pela pedra (1966). In: Obra completa: volume único. Org. Marly de Oliveira; p.345. Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NETO, Ivan Rocha, NETO, Alfredo Iarozinsky; NEHME, Cláudio Chauke. **Complexidade e Avaliação**: teoria e prática. Ivan Rocha Neto, Alfredo Iarozinsky Neto, Cláudio Chauke Nehme (orgs). Brasília: Universo, 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, Maria / PIMENTEL, Mariano. **Sistemas colaborativos para uma nova sociedade e um novo ser humano**. In: PIMENTEL, M.; FUCKS, H. Sistemas Colaborativos. Mariano Pimentel; Hugo Fucks (Organizadores). Rio de Janeiro: Elsevier 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação**: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n. 18, p. 62-73, maio-out/2012a.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a filosofia**: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. Griot. Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.4, n.2, dezembro/2011.

NOGUERA, Renato. **Ubuntu como modo de existir**: Elementos gerais para uma Ética Afroperspectivista. Revista da ABPN. V. 3, n. 6; p. 147-150; nov. 2011a - fev. 2012b;

OLIVEIRA, Eduardo D. **A Ancestralidade na Encruzilhada**: dinâmica de uma tradição inventada. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana**: educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), (2012). (18), 28–47. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4456>. Acesso em: 31 ago.2020.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

ORTEGA CARRILHO, José. *Comunicación visual y tecnología educativa*. Granada: Grupo

Editorial Universitário, 1997.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processo de Criação**. 21^a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem Transformadora**: uma visão educacional para o século XXI; trad. de Dinah A. de Azevedo. São Paulo: Cortez. (Biblioteca Freiriana; v.8). Instituto Paulo Freire, 2004.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Visualizing the Body**: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. P. 391-415. New York: Routledge, 2002.

PAGLIA, Camille. **Imagens Cintilantes**: uma viagem através da arte desde o Egito a Stars Wars; trad. Roberto Leal Ferreira. 1ed. Rio de Janeiro: Apicuru, 2014.

PAIM, C. T. **Coletivos e Iniciativas Coletivas: Modos de Fazer na América Latina Contemporânea**. Tese de Doutorado pela Escola de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009.

PALTRIDGE, B. *Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practice. English for Specific Purposes*, 21(2), 125-143, 2002.

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa; PINHO, Maria José de. **Criatividade e letramento escolar na perspectiva da complexidade**: articulações e desafios transdisciplinares. Debates em Educação. Vol. 1; Nº. 28; set./dez. Maceió, 2020.

PEREIRA, José-Matias. Matias. **Manual de metodologia da pesquisa científica** / José Matias-Pereira. – 2.ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **A Cognição Imaginativa como projeto de formação do professor@artista**. In: Anais do XXVI CONFAEB – Políticas Públicas e Ensino de Arte: Interculturalidade e Processos Educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Boa Vista: nov. de 2016.

PIMENTEL, Lúcia. Gouvêa. **Cognição Imaginativa**. Pós: Belo Horizonte, v.3, n.6, p96-104, novembro de 2013.

PIMENTEL, Lúcia. Gouvêa. **Processos artísticos como metodologia de pesquisa**. Revista Ouvir ou ver. Uberlândia; v.11; pág.88-98; jan./jun., 2015.

PIMENTEL, Lúcia. Gouvêa. **Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M.; FUCKS, H. **Sistemas Colaborativos**. Mariano Pimentel; Hugo Fucks (Organizadores). Rio de Janeiro: Elsevier 2011.

PIZZIMENTI, Cris. **Eu sou feita de Retalhos**. In *Facebook*, página ‘Uma pitada de encanto’ by Cris Pizzimenti, 2013. Disponível em: (1) Uma pitada de encanto - by Cris Pizzimenti Facebook. Acesso em: 27 jul.2020.

PRIGOGINE, Ilya. **As Leis do Caos**. Editora UNESP: São Paulo, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, razão e Paixão**. Org. Edgar de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

PRIGOGINE, Ilya. **Criatividade da Natureza, Criatividade Humana**. In: CARVALHO, E. de A. e MENDONÇA, T. (Editores), *Ensaio de complexidade 2*. Sulina, Porto Alegre, 2004.

PRIGOGINE, Ilya. *El Nacimiento del Tiempo*. Coleção Metatemas; Barcelona: Tusquets Editores, 1991.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e leis da natureza**. Tradução de: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

PRIGOGINE, Ilya.; STENGERS, Isabelle. *Order out of Chaos: Man's new Dialogue with Nature* (Bantam, New York, 1984).

QUEIROZ, Maria Isaura P. **Relatos orais do “indizível” ao “dizível”**. In: Von Simson, Olga M. (org.) *Experimentos como histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

RAMOSE, Mogobe. **A importância vital do Nós**. In: Revista Instituto Humanitas Unisinos, Entrevista de Moisés Sbardelotto/Tradução Luís Marcos Sander. Edição 353, 06 de dezembro de 2010.

RAMOSE, Mogobe. **“A legitimidade da filosofia africana”**. p. 09-25. *Ensaio: Uerj*, 2011.

RANCIÈRE, J. **As Imagens Querem Realmente Viver**. In: Emmanuel Alloa (Org.). *Pensar a Imagem*. 1ªed.; 1ª reimp. (Coleção Filô/Estética). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RANCIÈRE, J. **O Destino das Imagens**. Tradução de: Mônica Costa Netto, organização: Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental org. / Ed 34, 2005.

RAPOSO, Paulo. **Artivismo: articulando dissidências, criando insurgências**. In: *Cadernos de Antropologia e Arte*. P. 3-12. Vol. 4. Salvador-BA: EDUFBA, 2015.

REBECA, Elaine Simões Romual / SOARES, Andrey Felipe Cé. **A Cultura e a Arte e seus Múltiplos Olhares na Escola**. Revista de *estudios e investigación en psicología y educación*, ISSN-e 2386-7418, Nº. Extra 4, 2017, p. 106-110.

RIBEIRO, C. **Entrelaçados, hibridizados, múltiplos**. V!RUS, Carlos, n. 6, dezembro 2011.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções** / Olzeni Costa Ribeiro; Maria

Cândida Moraes. Brasília: Liber Livro, 2014.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções / Olzeni Costa Ribeiro; Maria Cândida Moraes. – Brasília: Liber Livro, 2010.

RICHTER, Indira Zuhaira; OLIVEIRA, Andréia Machado. **Cartografia como metodologia**: Uma experiência de pesquisa em Artes Visuais. Revista Paralelo 31, volume 8. UFPEL: julho de 2017.

RIO, Sinomar Ferreira do.; GONZALEZ Maria Eunice Q. **Auto-organização e Criatividade**: uma Perspectiva Filosófico/Cognitivista. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 6, n.1/2/3, p. 54-66, 2006.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Maurício da. **Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais**: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017.

RODRÍGUEZ, Huéscar Antonio. *Perspectiva y verdad: el problema de la verdad en Ortega*. Madrid: Revista de Occidente, 1966.

ROMANELLI, Egídio José. **A Escola Criativa**: Um Diálogo entre Neurociências, Artes Visuais e Música. / Egídio José Romanelli; Berenice Ballande Romanelli; Guilherme Gabriel Ballande Romanelli. Curitiba: Editora Melo, 2010.

ROSA, Gilberto Assis; MANZOLLI, Jônatas. **Complexidade e criatividade no processo de produção musical em estúdio**: uma perspectiva sistêmica. Opus, v. 25, n. 3, p. 50-65, set./dez. 2019.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**: Exu como Educação. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 4, p. 262 - 289, Out./Dez. 2019.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71-88, Jan./Jun. 2018.

SALLES, Cecília Salles. **Processos de Criação em Grupo**: diálogos. – São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SALLES, Cecília Salles. **Redes de Criação**: construção da obra de arte. 2ª ed. Vinhedo: Ed. Horizonte, 2008.

SAMAIN, E. **Antropologia, Imagens e arte**. Um percurso reflexivo a partir de Georges Didi-Huberman. Samain, Etienne. Publicado em: Cadernos de Arte e Antropologia, vol. 3, n.2, p.47-55, 2014

SAMAIN, E. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SAMAIN, E. **No fundo dos olhos**: os futuros visuais da antropologia. In PEIXOTO, C. & MONTE- MÓR, P. (eds.), Cadernos de Antropologia e Imagem 6. Imagens diversas; p. 141-58. Rio de Janeiro: PP CIS/UERJ/NAI, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Como Eu Ensino: Leitura de Imagens**. (Como eu ensino). São Paulo:

Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. **Cultura e Artes do Pós-Humano: Da Cultura das Mídias à Cibercultura.** – São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Imagem: Cognição, Semiótica e Mídia.** Lúcia Santaella e Winfried Noth. 1ª edição, São Paulo: Iluminuras, 1997-6, reimp., 2013.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia.** 3ª edição, São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANT'ANNA, Sabrina Marques Parracho; MARCONDES, Guilherme; MIRANDA, Ana Carolina Freire Accorsi. **Arte e Política: a consolidação da arte como agente na esfera pública.** *In: Sociologia & Antropologia (online).* Vol.7, n.3, p. 825-849; Rio de Janeiro/ RJ: UFRJ, 2017.

SANTOS, José Jackson dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

SANTOS, José Jackson R. dos; SANTOS, Lília R. dos; WESCHENFELDER, Lorita Maria e LEITE, Maria Iza P. de A. **Formar y formarse colaborativamente.** *In Equipos docentes inovadores: Formar y formarse colaborativamente.* Mercedes Blanchard y Maria Dolores Muzás (coords). NARCEA, S. A. DE EDICIONES: Madrid, 2018.

SANTOS, Lindalva Pessoni; NETO, Oscar Ferreira Mendes. **Escola Casa Verde: rupturas e reorganização do processo ensino aprendizagem.** Signos, Lajeado, ano 38, n. 2, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações.** 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações.** 10.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHILICHTA, Consuelo. **Mundo das Ideias: Arte e Educação, há um lugar para a Arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aymar, 2009.

SENGE, P. M. **A Quinta Essência: Arte e Prática da Organização que aprende.** Tradução: Gabriel Zide Neto e OP Traduções. 26ª ed. – Rio de Janeiro: *Best Seller*, 2010.

SENGE, P. M. **A Quinta Essência: arte e prática da organização que aprende.** Tradução: Gabriel Zide Neto e OP Traduções. 29ª Ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

SILVA E SILVA, M. O. **Refletindo a pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1991.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no Mato: A Ciência Encantada das Macumbas.** 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SMYTH, John. **Teachers as Collaborative Learners: Challenging Dominant Forms of Supervision.** Great Britain: St. Edmundsbury Press Ltd, 1991.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, Edna Alves de; GONZALEZ, Maria Eunice Q; SOUZA, Renata Silva. **Percepção-Ação: um estudo sobre Informação Complexidade e Criatividade.** -Rev. Fil. Tem., Belém. 1, n. 1, p. 10-27, jan./jun. 2016.

TORRE, Saturnino de La. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa.** Tradução: WIT Linguagens. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade.** Tradutora Cristina Mendes Rodriguez. São Paulo: Madras, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1988.

VELASQUES, Aline Sabany. **Ecosistemas criativos: relações colaborativas e ação projetual nos coletivos criativos informais,** 2016.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de coleta de dados no campo.** São Paulo: Atlas, 2009.

VILAR, Fernanda. Enlaces: **Artes Periféricas, Artivismo e Pós-memória.** Projeto MEMOIRS - Filhos de Império e Pós-memórias Europeias (ERC n. 648624) no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Portugal, 2019.

VIVACQUA, Adriana Santarosa; GARCIA, Ana Cristina Bicharra. **Ontologia de Colaboração. Sistemas Colaborativos.** Mariano Pimentel; Hugo Fucks (Organizadores). Rio de Janeiro: Elsevier 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo, Cosac Naify, 2002

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio,** p. 115–144; *Mana*, 2 (2), 1996

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 2 (1), 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e arte na infância.** Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** Trad. Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEIL, Pierre. **A Arte de Viver em Paz; por uma Nova Consciência, por uma Nova Educação.** São Paulo: Editora Gente, 1993.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o séc. XXI.** Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE 3

Uma galeria virtual é um lugar, onde se expõe informações em geral sobre os artistas, obras de arte, além dos seus processos criativos. As imagens são digitalizadas e o público pode ter um acesso mais facilitado e rápido aos bens artísticos.

Para tanto, foi criada uma galeria virtual para auxiliar os sujeitos aprendentes ao acesso mais sintético do material da tese. Esta galeria virtual contém, principalmente as imagens e textos explicativos sobre o processo de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) que foram produzidos coletivamente com todos os sujeitos aprendentes.

A galeria virtual tem o objetivo de encurtar a distância e dá ao público um maior conhecimento de diversas informações, conhecimentos e saberes artísticos. Essa proximidade com o público tira a sensação de que a arte e/ou texto científico é algo complexo e inacessível para determinados grupos de pessoas.

Acesse o link e veja a galeria virtual:

<https://www.emaze.com/@ALRIQOTZW/tese-jai>

Ou faça a leitura pelo *QR Code*:



ANEXO - Percorso Metodológico Arte/Educativo

