

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIVÊNCIAS E EXPRESSÕES: UM ESTUDO DOS SENTIDOS PRODUZIDOS POR  
UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

**CAROLINA BRAGHINI**

**Piracicaba, SP  
2010**

**VIVÊNCIAS E EXPRESSÕES: UM ESTUDO DOS SENTIDOS  
PRODUZIDOS POR UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CAROLINA BRAGHINI**

**ORIENTADOR: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
UNIMEP como exigência parcial  
para obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**Piracicaba, SP  
2010**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Inês Bacellar Monteiro.  
(Orientadora)  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

---

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

---

Prof. Dr. Hermes Renato Hildebrand  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

## DEDICATÓRIA

*A todos os meus alunos, tanto da EJA quanto do Ensino Regular, que em poucos anos de docência me ensinaram a cada aula que o medo de errar pode ser superado e principalmente, que um educador de verdade nunca está pronto, mas sempre aberto ao conhecimento!*

## AGRADECIMENTOS

Acredito que cada página deste trabalho, só foi possível ser escrita graças ao apoio e incentivo de pessoas queridas que fizeram parte deste momento. Sei que de todas não lembrarei, mas as marcas estarão presentes pra sempre em minha vida.

Por isso, agradeço primeiramente a Deus, pelo seu amor, paciência e sustento nas horas em que mais precisei;

Aos meus pais Osmar e Marisa, que investiram anos de suas vidas em minha formação. Abriram mão de muitos sonhos para que os meus fossem realizados. Hoje, eu agradeço pelo carinho que recebi nas noites em claro e pelas palavras de ânimo quando eu queria desistir de tudo. Pai, mãe, obrigada porque vocês sempre acreditaram em mim;

Ao meu noivo Samuel, que mostrou seu verdadeiro amor ao compreender meu cansaço e meus finais de semana na frente do computador. Obrigada também pelos dias que passou, sempre com muita dedicação, corrigindo e formatando folha por folha;

A minha querida orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Bacellar Monteiro. Um presente de Deus em minha vida. Simples, humilde, mas com uma competência ímpar. Obrigada por cada orientação e também pelas palavras amigas;

A todos os professores do PPGE (UNIMEP) em especial Anna Maria e Cecília Góes, que transformaram meus choros das primeiras aulas em sorrisos de aprendizagem;

Aos amigos que fiz durante o curso, em especial Alaíde, Fernando e Ozânea. Vocês são mais que amigos, são irmãos. Se de acordo com Vygotsky nos constituímos através da relação com o outro, com certeza hoje eu sou uma pessoa melhor graças à amizade de vocês. Sentirei saudades de nossos almoços terapêuticos e de nossas discussões Bakhtinianas;

Não poderia esquecer de Jorge e Luciana. Amigos que são presente de Deus em minha vida, casal maravilhoso que esteve em cada conquista e em cada momento angústia ao meu lado até que este sonho se tornasse realidade. Nunca vou esquecer a disposição que tiveram pra me ajudar;

Aos amigos Valcir e Jayme. Vocês disponibilizaram horas preciosas para me ajudar no desenvolvimento do projeto de mestrado. Nesses dois anos, nunca vou

esquecer as palavras de incentivo, de ânimo e algumas até de correção, mas que na verdade serviram para o meu crescimento e amadurecimento;

A minha diretora Silvia Regina Gomes, que permitiu, desde 2006 quando me efetivei em sua escola, que eu desenvolvesse minhas aulas com toda liberdade e autonomia. Agradeço também pelas vezes que fui liberada para ir a Congressos, Simpósios e outros eventos, pois sempre entendeu que era um investimento para mim e para meus alunos.

A Agência de Fomento CAPES. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

Enfim, a todos aqueles que como a Arte, muitas vezes não se explica...

Se sente!

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.*

*Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.*

*Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal qual a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo”.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

As turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) são compostas em sua maioria por alunos que em algum momento de suas vidas abandonaram a escola ou nunca tiveram acesso a ela. O aprendizado para eles é uma forma não só de garantir uma melhor oportunidade de trabalho, mas também de incluírem-se socialmente. Desde meu primeiro contato com alunos da EJA em 2006, percebi imediatamente o conceito pragmático que eles têm da escola, onde esperam estudar apenas as disciplinas tradicionais, ou seja, aquelas que os auxiliam a ler, escrever e fazer contas. Porém, as experiências vividas por estes alunos remetem a inúmeras espécies de saber, adquiridos ao longo de uma história de vida. Se bem trabalhados em sala de aula, esses conhecimentos subsidiam favoravelmente a construção do saber artístico. Esta dissertação tem como objetivo analisar os sentidos produzidos em relação à arte, criação e a própria imagem do artista, por alunos da Educação de Jovens e Adultos através de uma experiência artística vivenciada em uma Escola Estadual de Piracicaba entre 2006 e 2007. Como professora destes alunos, optei por desenvolver um trabalho que mudasse o conceito negativo de arte que eles possuíam e também que contribuísse para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e valorização do humano. O estudo está fundamentado nas proposições de Vygotsky que, em sua teoria, nos apresenta contribuições relevantes para olhar a natureza social do processo de desenvolvimento e constituição humana. Assim, compreende-se o homem como um ser histórico que procura recuperar o seu espaço de sujeito, sendo influenciado pelo meio, mas voltando-se sobre ele para transformá-lo. O aspecto social é condição para a capacidade de simbolização e é através da interação social que as ações e objetos vão impregnar-se de significados e sofrerão transformações qualitativas que resultam em processo de simbolização. Para conhecer o significado dado pelos ex-alunos à experiência artística que tiveram fiz entrevistas individuais e coletivas com alguns deles. Os dados mostram que são muitos os sentidos produzidos pelos alunos durante as aulas de arte: a autoestima restaurada, o ser humano sendo capaz de criar, o olhar diferenciado e crítico para o mundo a sua volta, e a troca de experiências entre colegas de classe. São sentidos que vão além da sala de aula, e que apontam para possibilidades e necessidades de mudanças no ensino de artes.

Palavras-chave: ensino de artes – educação de jovens e adultos – práticas educativas – produção de sentidos.

## **ABSTRACT**

The classes of Young and Adults' Education (EJA, the abbreviation in Portuguese) are, in its majority, composed of students that abandoned school at some moment in their lives or have never had access to it. For them the learning process is not only a way of guaranteeing a better job position, but also to be socially included. Since 2006 in my first contact with the EJA students, I realized at once the pragmatic concept they have about School, where expect to only study the traditional subjects, that is, those that help them to read, write and calculate. However, their experiences refer to a countless variety of information, obtained over the years. With good instruction and follow-up, all this information can fortunately help the construction of an artistic knowledge. The objective of this dissertation is to analyse the perceptions produced by the students of Young and Adults' Education through artistic experience at a Public School in Piracicaba between 2006/2007. As the students' teacher, I've chosen to develop a work that would change their negative concept of art that they have and also to contribute with the growth of sensibility, creativity and human values. The study is based on Vygotsky's statement that, in his theory, introduce us relevant contribution to look at the social nature of human being's constitution and development process. Therefore, to comprehend humans as a historic being that seeks to recuperate his space of individual, affected by the environment, but that turns back to transform it. Social aspect is a condition for the symbolizing capacity and is through social interaction that objects and actions will be filled up with meaning and suffer sorts of transformation that will result in the symbolizing process. To know the meaning of an artistic experience given by the former students I've done some individual and group interviews. The report have shown the amount of perceptions produced by the students while in art classes: self-respect restored, the capacity of human being creativity, a distinguished and critic look to the world around, exchanging experience among the classmates. This perceptions go beyond the classroom and indicates the demand and possibilities of change in the art education.

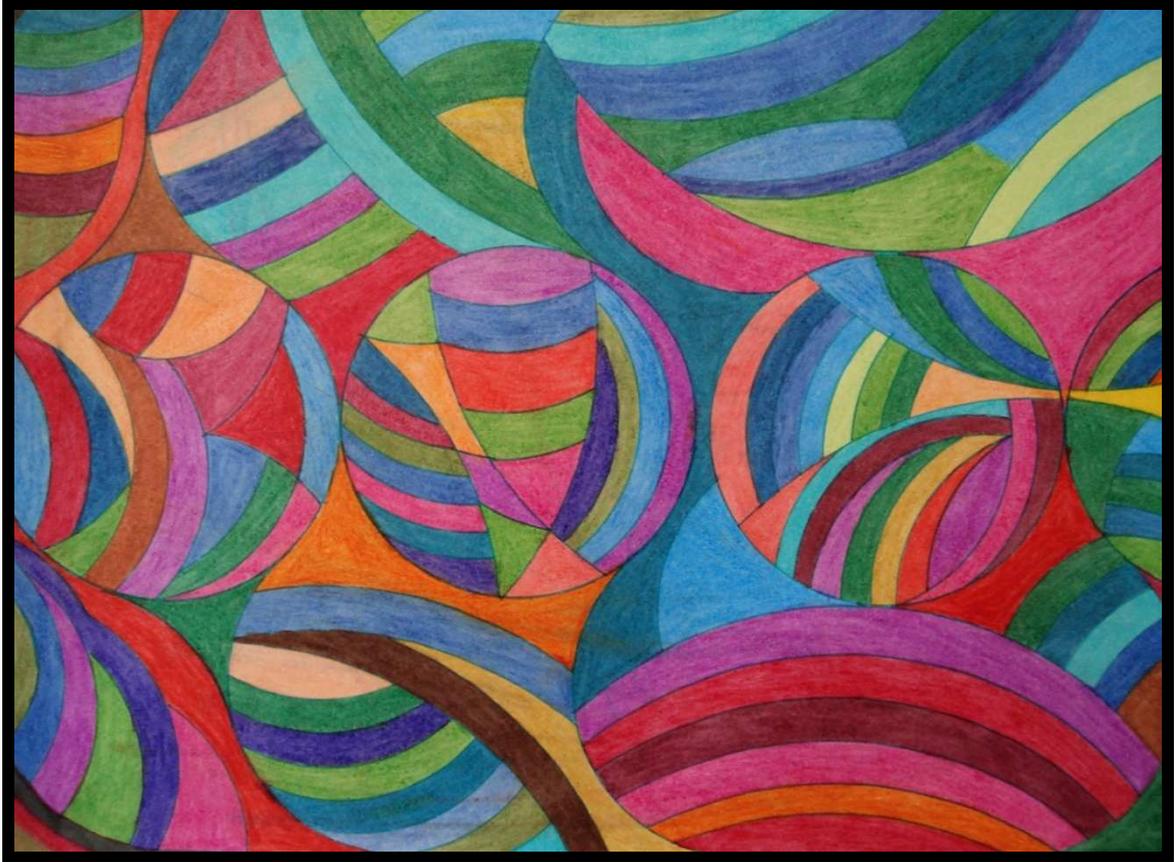
Key-words: art education – young and adults education – educative performances – perceptions production.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>   | <b>13</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>   | <b>16</b>  |
| <b>REALIDADE ENCONTRADA E A PRODUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS</b>                                  |            |
| 1.1 A escola onde tudo começou.....   | 17         |
| 1.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: alunos da EJA .....                                 | 18         |
| 1.3 Vivências e Expressões: O Surgimento de um novo olhar .....                             | 21         |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>   | <b>30</b>  |
| <b>HISTÓRICO DA ARTE-EDUCAÇÃO E DA EJA NO BRASIL</b>  |            |
| 2.1 História da Arte-educação no Brasil .....   | 31         |
| 2.2 História da EJA no Brasil .....   | 37         |
| 2.2 Arte na EJA.....  | 44         |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>   | <b>48</b>  |
| <b>EM BUSCA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>  |            |
| 3.1 A desconstrução de um mito .....  | 49         |
| 3.2 Arte na escola: arte aprendida e sua importância no desenvolvimento do<br>sujeito ..... | 53         |
| 3.3 Arte como bem cultural.....   | 61         |
| 3.4 O papel do outro na constituição do ser criativo .....                                  | 67         |
| <b>CAPÍTULO 4 .....</b>   | <b>72</b>  |
| <b>AS VIVÊNCIAS NA VISÃO DO PRÓPRIO SUJEITO</b>   |            |
| 4.1 Entrevistas com alunos.....   | 73         |
| 4.2 Análise e Discussão dos Dados .....   | 74         |
| 4.2.1 O Retorno... ..   | 75         |
| 4.2.2 As primeiras impressões.....  | 77         |
| 4.2.3 O professor e seu papel fundamental.....  | 81         |
| 4.2.4 Primeiras mudanças... ..  | 84         |
| 4.2.5 Quebrando barreiras.....  | 90         |
| 4.2.6 Construindo novos sentidos...novos olhares .....                                      | 92         |
| 4.2.7 O produto de um processo: a valorização e a satisfação pessoal .....                  | 98         |
| Considerações Finais .....  | 102        |
| <b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>  | <b>105</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>ANEXOS .....</b>                               | <b>112</b> |
| Anexo A: Termo utilizado para as entrevistas..... | 113        |
| Anexo B: Alunos Produzindo .....                  | 114        |
| Anexo C: Produção dos alunos .....                | 116        |
| Anexo D: Exposição Vivências e Expressões.....    | 119        |

## APRESENTAÇÃO



*(João. EJA - Ensino Médio. Técnica: Lápis de cor sobre papel 40x30cm, 2006)*

*“A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido indeterminadas e imóveis”.*

*Vygotsky*

Formada em Educação Artística e Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Campinas, tenho trabalhado com arte-educação desde 2003. Meu início como professora de Arte foi em uma escola estadual na cidade de Piracicaba. Localizada na periferia, funciona nos três períodos do dia e conta com um número elevado de alunos.

Fui com o intuito de estagiar já que estava no último ano da faculdade, mas como era o período de atribuição de aulas, optei por ter uma experiência prática e acabei me tornando a professora de oito turmas do Ensino Fundamental regular (5ª a 8ª série). O início foi assustador, todas aquelas carinhas me olhando e esperando algo de mim, afinal, mais um ano letivo estava se iniciando.

De início, fiz uma primeira sondagem improvisada com cada turma. Obtive resultados nada positivos. O conceito que aqueles alunos possuíam sobre as aulas de arte era muito fragmentado, para eles, as aulas se limitavam a “desenho livre” – passatempo, ou cópia de gravuras de quadros famosos. Mas a paixão pela arte e o entendimento de como ela é capaz de desenvolver um ser mais crítico, criativo, com olhar mais sensível para o mundo a sua volta fez com que eu descobrisse caminhos alternativos para trabalhar com aqueles alunos, de forma que eles também enxergassem a arte como algo importante e não uma mera reprodução daquilo que já está pronto.

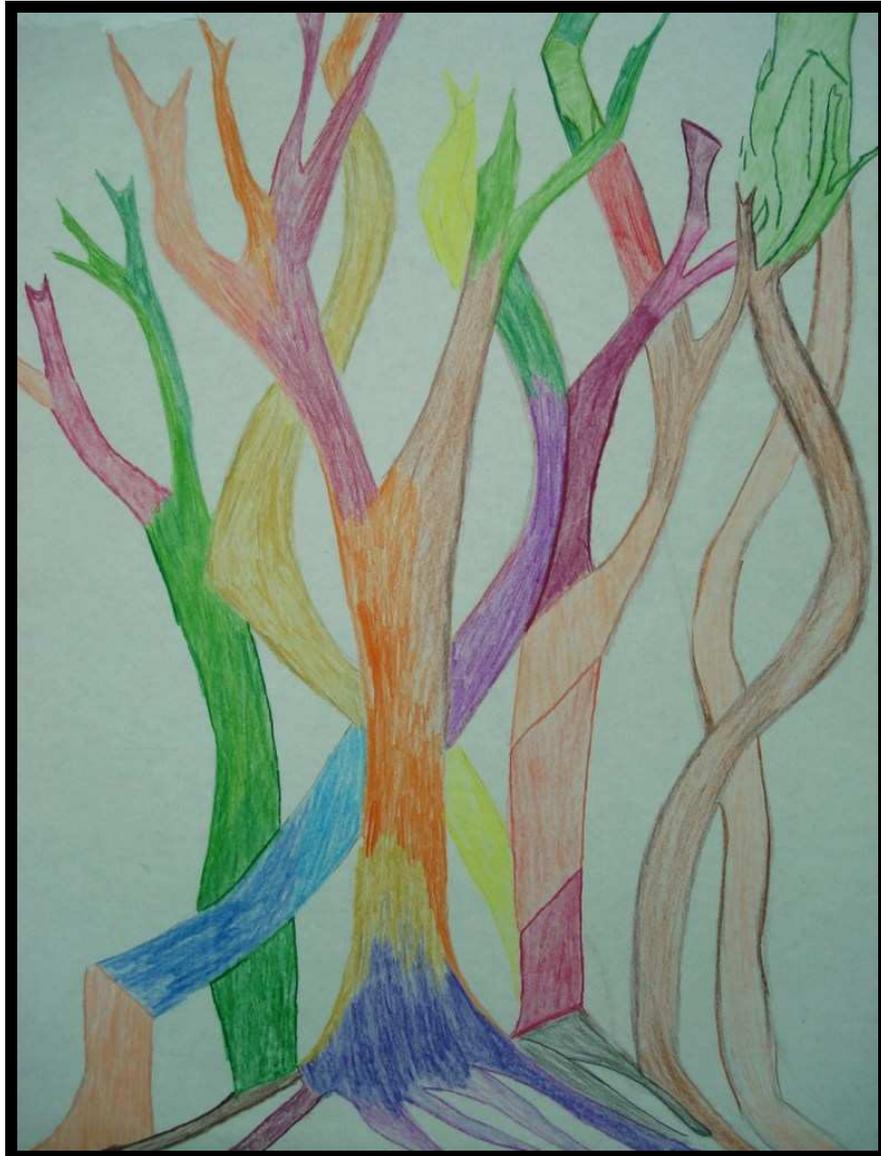
Depois desse início, passei por várias escolas, sempre trabalhando com alunos do Ensino Regular até que em janeiro de 2006, depois da aprovação em concurso público, me efetivei na E.E.Dr. Alfredo Cardoso e, é nesta escola, que iniciei uma série de atividades artísticas intituladas “Vivências e Expressões”, as quais hoje, dois anos depois, são objeto desta dissertação de mestrado.

A dissertação é dividida em quatro capítulos. No primeiro descrevo a escola em que as atividades artísticas aconteceram, o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e também o modo como aconteceram tais atividades.

No segundo capítulo, relato a história da Arte-educação no Brasil, a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e finalmente o modo como a disciplina é trabalhada em sala de aula com esses alunos. O terceiro capítulo foi dedicado à fundamentação teórica. Nele, abordo alguns conceitos como Dom, arte aprendida, arte como bem cultural e o papel do outro na formação de seres humanos mais criativos e educados artisticamente.

E finalmente, é no quarto e último capítulo que apresento as entrevistas dos ex-alunos transcritas e analisadas de acordo com a teoria histórico-cultural.

**CAPÍTULO 1**  
**REALIDADE ENCONTRADA E A PRODUÇÃO DE NOVOS**  
**SENTIDOS**



*(Desenho de alunos da EJA – Ensino Médio. Técnica: Lápis sobre papel. 40x60, 2006)*

*“Não sei ...se a vida é curta ou longa demais para nós,  
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,  
“se não tocarmos o coração das pessoas”.*

*Cora Coralina*

Neste primeiro capítulo, descrevo sobre a escola na qual iniciei o meu trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos, minhas primeiras impressões e meus primeiros contatos. Em seguida, proponho-me a caracterizar estes alunos, pois eles possuem atitudes e motivações diferentes sobre a escola comparando-se com alunos do ensino regular. “As motivações que levam os jovens e adultos para a escola é a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal”. (BRASIL, 2006, p.22).

Por fim, relato como foi meu primeiro contato com os alunos, qual a impressão que eles possuíam sobre arte, como eram as aulas de arte até então e como as atividades artísticas foram transformando e ressaltando olhares.

## **1.1 A escola onde tudo começou**

Localizada na cidade de Piracicaba, a Escola Estadual Dr. Alfredo Cardoso é uma escola central, muito bem estruturada e organizada. Fundada em 1925 sua estrutura física é preservada até hoje, sendo feitas somente algumas intervenções para sua melhor conservação. Funciona nos três turnos e atende, no matutino, o Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio; no vespertino, o Ensino Fundamental – ciclo I; e no noturno o Ensino Médio Regular e o EJA - Educação de Jovens e Adultos. Atualmente as turmas de EJA são apenas do Ensino Médio. Por ser uma escola central, recebe alunos não só dos bairros próximos, mas também de outros bairros, o que lhe acrescenta uma característica bastante peculiar: a heterogeneidade.

No dia da escolha das aulas, eu estava decidida a continuar com o Ensino Fundamental e Médio Regular. Trabalhar com alunos da EJA era algo até então inaceitável para mim por dois motivos: Primeiramente porque eu nunca havia lecionado para adultos antes e isso, particularmente, me assustava. Depois, pelo fato de que por todas as escolas que passei, vi os educadores trabalhando da mesma maneira com os adultos e com as crianças, percebi então que isto causava repúdio dos adultos pela arte. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes Visuais na EJA (2002) o modo de trabalhar com esses alunos não pode ser o mesmo que se trabalha com as crianças. De acordo com a publicação,

O que muda na área de Arte na EJA é a forma como o ensino e o aprendizado dessa disciplina acontece. Por isso, é importante que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas e que, nos sistemas educacionais, os aspectos legislativos, organizacionais, espaciais, recursos humanos e materiais sejam orientados no sentido de permitir que o ensino e a aprendizagem de arte ocorram da maneira adequada (p.147).

Na sala de atribuição, as opiniões sobre as turmas de EJA eram unânimes, todos elogiavam, diziam que eram os melhores alunos da escola, que tinham desejo de aprender, eram comprometidos e que, principalmente, “faziam silêncio durante as aulas”. Realmente tudo isso era verdade. São alunos que buscam o aprendizado para, a partir dele, tornarem-se homens e mulheres mais integrados na sociedade.

Os professores então me convenceram a tentar algo novo e optar pelas turmas de EJA. Naquele momento, deixei a sala de atribuição com quatro turmas (8ª série ao 3º ano do Ensino Médio) e incontáveis dúvidas e angústias.

Como seria entrar nesse novo caminho nesta escola? A que se destinava um ensino de Arte naquele momento? A que esse ensino serviria para aqueles jovens e adultos? O que seria importante e como fazê-lo? Várias eram as angústias de uma educadora que teve, até então, sua atuação totalmente voltada ao ensino regular.

## **1.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: alunos da EJA**

*“A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça”.*

*(Declaração de Hamburgo sobre a EJA)*

As turmas de EJA são compostas, em sua maioria, por adultos que em algum momento de suas vidas abandonaram a escola e agora estão retornando ou então daqueles que estão iniciando sua trajetória escolar nessa fase da vida. Depois de muito tempo, afastados dos estudos, retornam à sala de aula buscando não apenas recuperar o tempo perdido, mas também satisfazer as necessidades atuais em suas vidas. Porém, este retorno não se dá de forma tão simples. Na maioria dos casos,

Trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingresso e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida (BRASIL, 2006, p.8).

Estes alunos possuem uma realidade e uma constituição bastante peculiar: são homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. “São pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos” (BRASIL, 2006 p. 4). Na perspectiva histórico-cultural, a singularidade que cada aluno possui imprime um direcionamento para o trabalho do professor, reforçando a ideia de que não existe um único caminho para o desenvolvimento humano (ALVARES, 2006).

Dentro de uma sala de EJA, temos origens diversas e, portanto uma bagagem cultural também diversificada. Porém, a palavra cultura aqui empregada se refere “ao conjunto de elaborações, ações, produções, construções, e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens” (p.12) podendo ser identificado de várias formas como, por exemplo, na de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. (BRASIL, 2006)

Mas, os jovens e adultos, mesmo com todas as características diversas e as inúmeras dificuldades, apresentam atitudes de entusiasmo com o conhecimento escolar, ou seja, uma postura favorável à aprendizagem. A escola deve investir no acolhimento destes alunos, pois eles acreditam no poder transformador que este espaço pode gerar em suas vidas. Segundo a Proposta Curricular para Jovens e Adultos elaborada pelo MEC, “o que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania encontra-se comprometida” (2002, p. 95).

Na perspectiva histórico-cultural aprendizado e desenvolvimento são processos inter-relacionados. A partir do momento que o aluno aprende, ele também se desenvolve. O aprendizado para eles é uma forma não só de garantir uma melhor oportunidade de trabalho, mas também de uma inclusão social, de se sentirem sujeitos ativos, participativos e com a auto-estima restaurada.

A baixa auto-estima é uma característica frequente em alunos da EJA. O fracasso escolar, seja ele gerado pela exclusão ou insucesso, é trazido pelo aluno

para dentro da sala de aula através de sentimentos como insegurança e desvalorização pessoal. Portanto, entende-se que

Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. [...] O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo (a) professor (a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares (BRASIL, 2006, p.18-19).

Para grande parte dos alunos, a visão de escola é a de seus filhos, a tradicional, na qual o professor é o único detentor do saber e cabe ao aluno receber passivamente o que lhe for transmitido. Principalmente os mais velhos, a princípio, mostram certa resistência quando atividades diferenciadas são programadas e cabe a eles fazer parte da construção do próprio conhecimento.

Quando se trata de disciplinas escolares, para eles o necessário são as que eles julgam serem as mais importantes: Língua Portuguesa e Matemática. É possível dizer que com a idade avançada - condição da maioria deles - acrescida de uma trajetória de vida marcada por contratempos e discriminações lhes permitam definir o que eles consideram ser a função principal da escola, qualquer outra que não fosse destinada a tal objetivo foge à função da escola. (ALVARES, 2006). Porém, é papel da escola e do professor gerar nesses alunos uma visão ampla de educação e de formação de sujeito. Por isso é importante ressaltar que os professores exercem um papel determinante e de responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar desses alunos.

A frequência nas turmas de EJA é extremamente oscilante. Essa oscilação deve-se ao cansaço resultante da árdua jornada de trabalho. Muitos deles passam a maior parte do dia trabalhando e chegam à sala de aula completamente exaustos. A maioria começa o dia às cinco da manhã e os que não retornam para casa no final da tarde, vão direto do trabalho para a escola às sete da noite. É claro que não podemos deixar de falar que também existem nas salas aqueles alunos que estão desempregados ou que são temporários.

O trabalho destes alunos não pode ser considerado com uma atividade de humanização e aperfeiçoamento do ser humano. O trabalho que a maioria deles

conhece é aquele considerado repetitivo, cansativo, desgastante e que nada engrandece ou aperfeiçoa. A escola não deve ser direcionada a formar um trabalhador, ou ainda, não se pode ter a ilusão de que um diploma escolar abrirá portas de emprego. Não é essa a realidade que temos hoje. Mas a escola, pode sim potencializar os saberes e conhecimentos que estes alunos já desenvolvem em seu dia-a-dia e junto com o conhecimento escolar, formar seres humanos mais conscientes de seu potencial e de seu papel na sociedade.

O conceito de conhecimento na escola e nas classes de EJA não deve perder essa dimensão de tornar os alunos mais capazes de agir de forma autônoma e independente, reagindo a imposições que tira deles a escolha do que mais lhes convém (BRASIL, 2006, p.29).

### **1.3 Vivências e Expressões: O Surgimento de um novo olhar**

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando e reprocurando. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

*Paulo Freire*

Fala-se muito dos saberes. Acostumada com os saberes das crianças e adolescentes, os quais quase sempre são considerados pedagogicamente válidos, questionei-me sobre que tipo de saberes encontraria com aqueles jovens e adultos.

Em fevereiro de 2006, já no primeiro dia de planejamento, os professores comentaram, sobre as resistências que os alunos da EJA manifestavam em relação às atividades escolares, informando-me que eles “*só aceitavam propostas que incluíssem a leitura e a escrita*”. De início fiquei assustada com esta informação; receava não conseguir levar adiante o objetivo de privilegiar o diálogo e a interação com o intuito de aproximar-me da experiência subjetiva dos educandos na sua relação com a arte.

Recebi inúmeras sugestões e uma delas foi que as atividades artísticas dessem espaço à confecção de objetos fáceis, belos e com algum tipo de utilidade. Deparei-me com a visão do senso comum mais utilizada dentro das instituições de ensino: arte como artesanato, arte como terapia.

Isso me fez entrar em confronto com minhas próprias convicções e intenções. Tive a impressão de que a escola colocava em mim a expectativa de que meu

trabalho compensar a jornada diária, árdua e desgastante que os alunos tinham até chegar à escola, oferecendo atividades que os motivassem, porém, sem demandar muita atenção ou concentração.

Arte fazia parte do currículo daquelas turmas e já no primeiro dia de aula o modo como se comportavam e o que falavam me dava certa noção de como percebiam a disciplina. De acordo com eles, aula de arte era aula de desenho e na aula de desenho não se aprende nem a ler e nem escrever. A resistência, neste caso, surgia do entrelaçamento de percepções sobre aula de arte e o que eles consideram ser a função da escola, atrelada a uma necessidade premente: saber ler e escrever. Não podia imaginar que este interesse desencadeasse resistências explícitas, manifestadas de forma clara e inquiridora: *“Qual é a serventia disso para nós?”* Esta foi a pergunta de uma das alunas já no início da minha primeira aula na 8ª série (EJA). Esta pergunta pode ser feita para as várias áreas do conhecimento, direcionada para um ou mais conteúdos, porém, quando se trata de arte, a dúvida é no todo. Para que vou estudar arte se não tenho interesse em ser artista? O que acontece é que

Diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar (HERNANDEZ, 2000, p.43).

Ao contrário do que se imagina, “sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos” (BARBOSA, 2005, p.32). Na verdade,

[...] na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o processo de criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo a sua volta. (DUARTE, 1994, p.73)

Em seu livro *Universo da Arte*, Fayga Ostrower (1991) relata que questionou a si própria quando teve uma experiência com ensino de arte para operários de uma fábrica. A artista indaga:

Como me colocar diante dos operários a discursar sobre valores espirituais quando sabia perfeitamente que, para a grande maioria, a exaustiva tarefa

continuava a ser a sobrevivência material? Não seria descaso de minha parte ignorar ou fingir ignorar isto? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida (p.20).

Diante destes dilemas iniciais, outro que dificultou meu contato com os alunos, foi o mito do dom, da habilidade, da técnica para desenhar. Muitos se achavam incapazes de desenhar, pois consideravam que não tinham talento para isto, pois “talento se nasce com ele ou não”. Não sabiam “fazer igualzinho” à realidade. O amigo do lado, até tinha, o filho sempre tinha, pois era jovem e sabia “copiar muito bem o carro da revista”. Arte para eles está relacionada com o fazer igual, seguir ao modelo. Isso é uma concepção já enraizada dentro de cada um, e os professores contribuem para que esta idéia de beleza atrelada ao real se fortaleça.

Um aluno chamado João, na época na 8ª série mostrou-se totalmente avesso às aulas também no meu primeiro dia. Lembro-me que ele estava na porta, esperando que o novo professor de arte chegasse. João era alto, e com sobrepeso, ele causou certo temor em mim, porque que até então estava acostumada com alunos de no máximo 15 anos. Quando cheguei à porta da sala de aula ele perguntou: “*A senhora é a professora de Arte?*” Respondendo que sim, ele logo tratou de deixar bem claro que não gostava da disciplina, não sabia desenhar nada, tinha o caderno de desenho, mas quem fazia as atividades para ele era um colega de classe. Para recompensá-lo ele lhe pagava um salgado no intervalo. Para João, arte era coisa pra crianças e não para adultos.

Depois dessa colocação entrei na sala, me apresentei e a primeira impressão que tive foi positiva. Os alunos da EJA são receptivos e estão sedentos pelo aprendizado. Porém, depois dos comentários iniciais, senti necessidade de conhecer melhor os alunos e saber, independente das respostas, qual era o sentido das aulas de arte para eles e qual a vivência artística que eles possuíam. Também os questioneei sobre o dia-a-dia fora da sala de aula (profissão, família, etc.).

Como instrumento, utilizei-me de questionário, o qual foi copiado da lousa pelos alunos e entregue a mim na segunda aula. Agi da mesma maneira nas outras três turmas (1º A, 2º A e 2º B – Ensino Médio), pois em todas, a reação dos alunos foi parecida.

No outro dia, voltando à sala da 8ª série, pude recolher os questionários e junto com alunos analisar cada um deles. O de dois alunos, um deles inclusive o João, relatava a mesma coisa. De acordo com eles, na 5ª, 6ª e 7ª série a professora de arte ensinava os alunos a confeccionarem “pulseirinha cor-de-rosa, sabonetes decorados e cestas de jornal”. Quando utilizavam o caderno de desenho, era para fazer casinhas, atividades relacionadas a datas comemorativas e desenhos livres. Todas as atividades giravam em torno de padrões, de modelos dados pelo próprio educador, os quais tinham com único objetivo massificar as atividades e gerar um produto dentro dos padrões considerados belos. Para Duarte (1994)

A imitação e o adestramento atingem aí, as raias do delírio, pois o que importa, para muitos professores, é o aluno seguir o modelo dado por eles. É copiar a “arte” proposta pelo mestre: fazer um desenho igual ao que está na lousa, pintar a figura mimeografada, recortar os contornos já traçados, escrever um poema baseado em outro dado, etc. (p.83-84)

Com os questionários em mãos, pude conhecer um pouco mais dos alunos. Em relação às aulas, a maioria não via utilidade. Não se achavam capazes de realizar uma atividade artística e não tinham acesso à bens culturais. Os espaços expositivos eram poucos atrativos para eles, não ofereciam nenhuma familiaridade, pelo contrário, eram locais de confronto social, pois a arte ali presente lhes remetia a artistas e pessoas consideradas da elite.

Alguns desses questionários<sup>1</sup> não foram devolvidos aos alunos e podem servir como exemplo logo abaixo.

Aluna A: Maria / Dona de Casa – 44 anos

Aluna B: Luisa / Auxiliar de Limpeza – 46 anos

Aluno D: José / Aposentado – 59 anos

Aluno E: Pedro / Coletor de Óleo Lubrificante – 39 anos

**Professora:** *Você já visitou ou costuma visitar exposições, galerias ou museus? Se sim, descreva sua experiência.*

**Luisa:** *Não. Nunca tive oportunidade, mas gostaria muito de ter frequentado esses lugares. Ah..fui uma vez sim...gostei, mas não entendi nada.*

---

<sup>1</sup> Os alunos entrevistados nesta pesquisa não tiveram seus questionários de início de ano citados aqui, pois, foram devolvidos a eles em 2006.

**Professora:** *Você se acha capaz de realizar alguma atividade artística?*

**Maria:** *Acho que não. Não sei desenhar bem os traços, só consigo fazer uma casa com jardim, mas adoro pintar.*

**Professora:** *Qual é a sua definição para a palavra Arte?*

**Luisa:** *Minha definição é que arte é o que tem por objetivo a reprodução das formas, do belo como a pintura, escultura, arquitetura, artesanato, etc.*

**Professora:** *Em sua opinião, o que pode e o que não pode ser considerado Arte? Exemplifique.*

**Maria:** *Um quadro com uma bela paisagem, uma escultura que define alguém ou algum objeto. O que não é arte é o oposto, um quadro cheio de rabiscos sem sentido, uma escultura sem definição parecendo o retrato de uma anomalia.*

**Luisa:** *Tudo que é feito manualmente. Ex: colares. Não pode ser considerada arte o que é feito com máquinas industriais em grande quantidade. Exemplo: carros.*

**Professora:** *Você gosta e considera Arte importante para o ser humano? Sim ou não? Por quê?*

**Maria:** *Sim. Todas as pessoas que viajam trazem algo feito pelas mãos de alguém como lembrança ou apenas para decorar sua casa. Todos gostam de decorar suas casas com belas peças de arte.*

**Professora:** *Você já teve aula de arte na EJA nos anos anteriores?*

**José:** *Sim e eu achei difícil porque eu não entendo nada de arte. Fizemos muitos desenhos de animais.*

**Professora:** *Qual sua expectativa em relação às aulas de arte esse ano?*

**Pedro:** *Gostaria de entender na prática como, por exemplo, ver uma obra de arte e entender o porquê daquilo.*

Quebrar estes paradigmas que influenciavam na busca de criar oportunidades para interação e para buscar, através da experiência estética, sentidos do fazer e da reflexão sobre experiências com arte, era o primeiro passo a ser dado, pois, para a maioria, a escola é o único lugar em que o aluno poderá ter acesso aos bens culturais e às discussões sobre arte e estética.

As experiências artísticas desenvolvidas com os alunos foram inúmeras e relatá-las uma a uma nesta pesquisa seria impossível. Limitar-me-ei a descrever aqui as ações principais, pois são elas que direcionaram todas as atividades.

Inicialmente, tive o intuito de modificar a visão que os alunos tinham sobre arte e artista. Comecei apresentando obras variadas e ao invés de fazer com que eles copiassem em seus cadernos de maneira fiel, passávamos tempo discutindo as imagens, a vida dos artistas e que sentidos elas produziam para cada um deles.

Procurei também trabalhar com os alunos a idéia de grupo deixando de utilizar o tradicional “caderno de desenho”. O caderno é um material limitado e individual. Queria aproximar os alunos, fazer com que eles juntos, descobrissem o potencial não só individual, mas também de seus colegas. Optei por papéis variados (fig. 1, 2) como sulfite, cartão, Kraft e também madeira MDF<sup>2</sup>. Com estes suportes as técnicas também puderam ser variadas. Os alunos utilizaram tintas, papéis picados para fazer mosaicos (fig.3,4), tecidos, etc. Muitas aulas foram dedicadas aos trabalhos em grupos e os alunos puderam compartilhar seus saberes uns com os outros.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

<sup>2</sup> MDF: **Medium-density fiberboard** é um material derivado da madeira e é internacionalmente conhecido por MDF. Em português a designação correcta é placa de fibra de madeira de média densidade

Durante 2006 e 2007, os alunos também tiveram a oportunidade de freqüentar constantemente espaços culturais. Puderam visitar a Bienal Internacional Naifs, Salão de Humor, Salão de Arte Moderna, Salão de Arte Contemporânea, Salão de Belas Artes, peças teatrais e museus. Porém, essas visitas nunca foram feitas de maneira solta, ou seja, o ir pelo ir, mas sim com um propósito. Antes de cada saída, os alunos eram orientados sobre o que eles encontrariam em cada lugar e o porquê daquelas manifestações artísticas. Os códigos referentes a cada manifestação eram trabalhados com cada turma, para depois sim, eles terem contato direto com a obra propriamente dita.

Na Bienal Internacional Naifs de 2006, realizada no SESC Piracicaba, os alunos das quatro turmas puderam visitar a exposição e a primeira impressão que tiveram das obras expostas foi fantástica. Até então, eles só conheciam esse tipo de arte através de livros e mesmo sabendo que os artistas eram pessoas como eles, simples, que utilizavam técnicas também simples, eles precisavam ter um contato pessoal com as obras. Muitos se reconheceram nos quadros e puderam perceber que arte não é algo restrito a uma pequena parcela da população. A Bienal Naifs produziu uma mudança positiva em relação à arte em grande parte dos alunos.

Filmes com a vida e obra de artistas também foram utilizados como instrumento para as atividades.

No final de 2006, a diretora da Pinacoteca Municipal de Piracicaba, depois de uma visita à escola, soube do trabalho dos alunos da EJA e designou dois de seus funcionários para analisarem o que foi produzido. Os dois arte-educadores foram por três vezes na escola e depois da análise e discussão sobre todo o material decidiram que uma bela exposição poderia ser montada. Iniciava-se a parceria entre a E.E.Dr. Alfredo Cardoso e a Pinacoteca Municipal.

A estrutura da exposição foi toda organizada pela Pinacoteca, desde o local, a divulgação por rádio e televisão, os convites e o material de montagem. O local escolhido para a montagem foi a Galeria Colombo<sup>3</sup>. Em setembro iniciamos a produção. As primeiras reuniões foram para selecionar os trabalhos. Os responsáveis pela seleção foram dois arte-educadores, Marina e Renato, os quais além de trabalharem na Pinacoteca também eram professores da rede estadual de ensino. Todos os alunos, de alguma maneira, tiveram algumas de suas produções

---

<sup>3</sup> Galeria Colombo pertence ao Clube Cristóvão Colombo e localiza-se na região central de Piracicaba.

selecionadas, sejam elas individuais ou em grupos. Isso foi uma prioridade que coloquei desde o início, pois não queria que nenhum dos alunos se sentisse desvalorizado ao visitar a exposição e não ver nada seu exposto.

Os passos seguintes foram acontecendo naturalmente. O período noturno se mobilizou para o coquetel de abertura. Para eles, seria um momento de valorização, de orgulho e de superação. Cada um contribuiu da maneira que pode. Funcionários, professores e equipe gestora também se mobilizaram para que a noite de abertura da exposição fosse inesquecível para todos. No dia anterior à abertura, além da Marina, os próprios alunos se disponibilizaram para ajudar na montagem. (Fig.5,6,7 e 8)



**Figura 5**



**Figura 6**



**Figura 7**



**Figura 8**

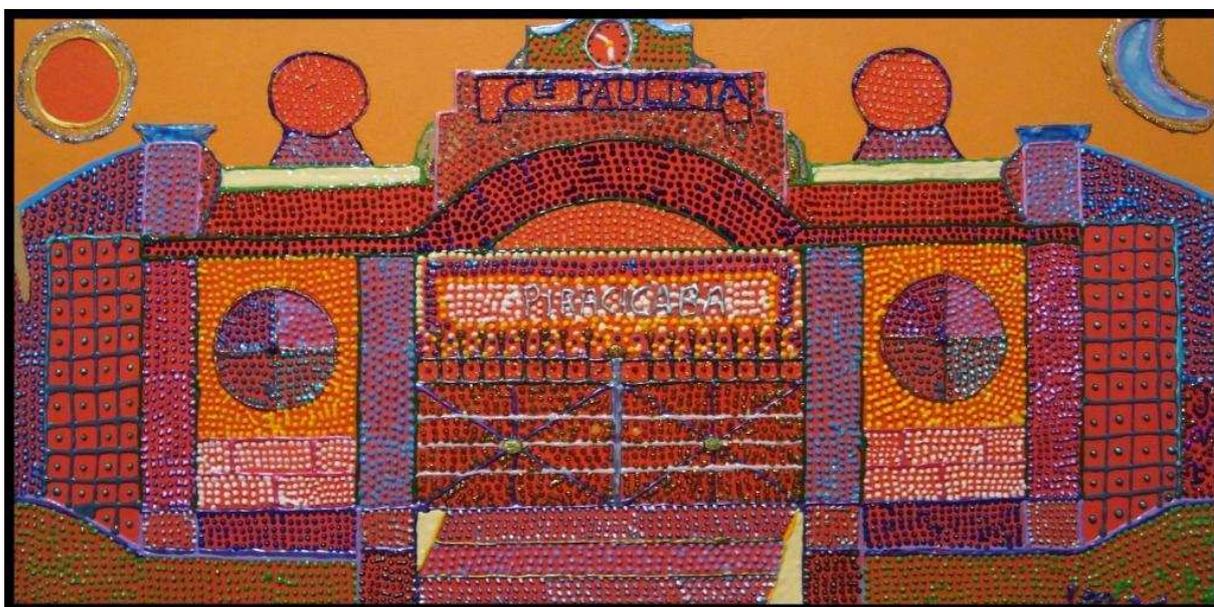
No dia 23 de novembro, a exposição foi aberta. Os alunos juntamente com seus familiares puderam prestigiar um momento de conquista, resultado de dedicação, empenho e, acima de tudo, uma nova visão sobre o que é a arte e qual o significado que ela possui na vida de cada um deles.

O importante para estes alunos não foi o fato de exporem seus trabalhos em uma galeria. Na verdade, mesmo que isto não tivesse acontecido, o resultado teria sido positivo, pois eles não produziram com este intuito final. O convite para a exposição foi feito após a análise de suas produções finalizadas. Este evento foi apenas mais uma nova experiência que eles puderam vivenciar, agora juntamente com seus amigos e familiares.

Em 2007, três das quatro turmas que vivenciaram as atividades artísticas em 2006 continuaram na unidade escolar. Pude dar continuidade ao trabalho e me aprofundar nos conceitos e atividades, já que o olhar e o significado que cada um pôde reconstruir sobre arte possibilitou este avanço.

## CAPÍTULO 2

### HISTÓRICO DA ARTE-EDUCAÇÃO E DA EJA NO BRASIL



(João. EJA - Ensino Médio. Técnica: Acrílico sobre tela. 60x30, 2007)

*“Ninguém educa ninguém.  
Ninguém educa a si mesmo.  
As pessoas se educam entre si,  
mediadas pelo mundo”.*  
Paulo Freire

No capítulo anterior, houve a preocupação de relatar o perfil dos alunos da EJA e também como o trabalho artístico gerou um novo olhar desses alunos para a arte e para o mundo ao seu redor. Mas para entender o porquê da visão artística que eles possuíam e como ela foi se transformando na maioria deles gradativamente é que neste próximo capítulo será analisada a história da arte-educação no Brasil e na EJA, e também a história da própria EJA.

## 2.1 História da Arte-educação no Brasil

*“Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano”.*

*Ana Mae Barbosa 2005*

O ensino de arte no Brasil versa sobre inúmeras questões sociais e políticas, assim é impossível pensar esse ensino no contexto contemporâneo sem estabelecer elos com as práticas educacionais antepassadas.

Sendo assim, tomo como ponto de partida, a história da educação pela ótica do ensino da arte através da educação jesuítica a qual se estabeleceu entre 1549 e 1759. O estilo artístico predominante nesta época era o Barroco, o qual pode ser considerado o primeiro produto culturalmente brasileiro.

Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, D João VI traz a Missão Artística Francesa, chefiada por Le Breton. “Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obra de artistas humildes” (BARBOSA, 1978, p.19). O Barroco é então substituído pelo Neoclassicismo. Esta

[...] transição foi abrupta, e num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a modernidade, representada pelo neoclássico provocou suspeição e arredamento popular em relação à arte. (BARBOSA, 1978, p.19).

Em 1816 D. João VI fundou a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro. Este é o marco do início formal do ensino de arte no Brasil. Le Breton tinha como intuito proporcionar o acesso da arte à burguesia e também das classes

populares. Porém, não foi isso que se viu. A elite cultural foi a única que desfrutou da academia dificultando, assim, o acesso das camadas mais populares à produção artística, alimentando um dos preconceitos contra a arte até hoje enraizado em nossa sociedade, a idéia de arte como atividade supérflua (BARBOSA, 1978).

Pouco se contestou do ensino de arte na Academia Imperial até 1870. Em geral, o que se ensinava eram cópias de pessoas importantes, paisagens europeias e estampas em geral. “A aprendizagem se dava através da mimese – cópia de modelos e do natural – pela repetição mecânica de modelos, e não por imitação ativa sobre o modelo da natureza ou da cultura”. (IAVELBERG, 2003, p. 110)

A partir de 1870, o país passa por um grande desenvolvimento econômico. “O primeiro surto industrial brasileiro, verificado entre 1885 e 1895, reforçou o ideal da educação para o progresso da nação” (BARBOSA, 1978, p.38). A arte passa, portanto, a ser encarada como ferramenta para a preparação de mão-de-obra industrial e também para serviços artesanais. Na busca de um modelo que unisse arte e indústria os políticos da época adotaram os métodos do inglês Walter Smith, organizador do ensino de arte em Massachusetts (EUA) e autor de inúmeros livros sobre a importância do desenho. O método de Smith foi adotado pelas instituições de ensino e

[...] tornou-se a base do ensino do desenho no Brasil por quase trinta anos. Afirmava que o ensino do desenho era pré-requisito para o letramento. Para ele, a escrita não passava de um desenho feito de sinais associados aos pensamentos. Sua teoria não deixava espaço à ação, à reflexão, à experiência e à conquista de novos saberes em artes (NEVES, 2008, p.52).

Para Smith o ensino do desenho geométrico com aplicação à indústria seria um meio de popularizar o ensino da arte, e ao mesmo tempo colaborar para a qualidade e prosperidade da produção industrial.

O jornal da época, “O Novo Mundo”, conceituadíssimo entre todos, foi um dos principais divulgadores das idéias de Smith. Vários artigos defendendo a necessidade do desenho geométrico direcionado à indústria foram publicados.

Na escola tradicional primária e secundária valorizavam-se as atividades manuais, o canto orfeônico e o desenho, demonstrando assim a visão de arte utilitária da época. Cabia ao professor “transmitir” conceitos voltados para a

reprodução de modelos. As atividades teatrais e as danças somente eram realizadas em datas comemorativas como Páscoa, Natal ou Independência. (BRASIL, 1997)

Apenas em 1922 com a Semana de Arte Moderna de São Paulo é que a arte começa a ser repensada. “Na mostra estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança, etc.” (BRASIL, 1997, p.27). Anita Malfatti e Mário de Andrade foram os principais precursores da chamada “livre expressão”. Mário de Andrade na Universidade do Distrito Federal inicia um estudo pioneiro sobre a expressão infantil nas artes. Tudo para demonstrar a importância da arte na educação.

A partir da década de 30 surge o movimento Escola Nova, o qual defendia a ideia de arte como instrumento mobilizador de criar, ligando imaginação e inteligência. “[...] sua ênfase é a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades que passam dos aspectos intelectuais pra os afetivos”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.31). O modernismo do ensino da arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey. (BARBOSA, 2003, p.1). As

[...] suas ideias erroneamente interpretadas ao longo do tempo nos chegaram filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira, seu aluno no Teachers College da Columbia University (BARBOSA, 2003, p.1).

Nesta época, surgem as primeiras escolas direcionadas especificamente para o ensino de arte voltado para crianças e adolescentes. Anita Malfatti em seu atelier proporcionava aulas de arte baseada na livre expressão e no espontaneísmo. Theodoro Braga dirigia em São Paulo a Escola Brasileira de Arte, proporcionava gratuitamente a crianças de 8 a 14 anos aulas de música, desenho e pintura.

Entre 1937 e 1945, no período conhecido como Estado Novo a educação também sente os efeitos da repressão. Os movimentos de expansão e transformação da arte-educação foram barrados e os conceitos de arte instaurados anteriormente tanto na escola primária quanto na secundária se fortaleceram.

Porém, com a queda de Vargas, os ideais da Escola Nova retornam e em 1948, Augusto Rodrigues, juntamente com a artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e a escultora norte-americana Margareth Spencer criam a Escolinha de Arte do Brasil. Instalada inicialmente nas dependências de uma biblioteca infantil no

Rio de Janeiro era voltada especificamente para crianças e jovens. É o período em que o ensino da arte é visto como instrumento de liberação emocional.

Apesar de inúmeras críticas,

[...] a Escolinha de Arte do Brasil altera o panorama do ensino artístico, multiplicando as experiências na área de arte e educação em diversas regiões do país. Sua criação está na base do Movimento Escolinhas de Arte - MEA, que congrega diversas escolinhas de arte, nos anos 1950, 1960 e 1970: a do Rio de Janeiro, da Bahia e do Recife, por exemplo. (ITAU CULTURAL, 2009).

Ana Mae juntamente com Alcides da Rocha Miranda, ambos arte-educadores comprometidos com o ensino de arte, fundam em 1964 a Escolinha de Arte da Universidade de Brasília. Em seguida, no ano de 1968, Ana Mae agora com Madalena Freire e Joana Lopes fundam a Escolinha de Artes em São Paulo (SOBRINHO, 2003).

As Escolinhas funcionavam em formato de ateliê, dando total liberdade de criação aos seus alunos. Após iniciar seus cursos de formação de professores houve uma multiplicação dessas instituições através de professores e ex-alunos. O "Movimento Escolinhas de Arte" estava difundido por todo o país com 32 *unidades*, a maioria delas particulares. (BARBOSA, 1989, p.170)

Em 20 de dezembro de 1961 foi instituída a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a lei nº 4.024/61, a qual

[...] eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas a idéia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou. (BARBOSA, 2003, p.5)

De acordo com Corrêa (2007 p.98) "a arte aparece timidamente em sua redação sob a forma de atividade complementar de iniciação artística".

Com a ditadura militar de 1964, se deu um novo declínio da arte-educação no país. As escolas experimentais foram sendo fechadas e no ensino primário as práticas artísticas se limitaram aos temas pré-determinados, e desenhos que se referissem às datas comemorativas, festas religiosas etc. "Na escola secundária

pública comum, continuou o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Eptácio Pessoa em 1901". (BARBOSA, 2003, p.5)

Em 1971 com a Reforma Educacional a arte entra obrigatoriamente no currículo escolar com o nome de Educação Artística. Porém, ela não é tida como disciplina, mas sim como atividade educativa. Os professores se viram pela primeira vez diante de uma nova situação: a polivalência. Muitos não estavam habilitados e menos ainda preparados para o domínio de várias linguagens que deveriam ser incluídas no conjunto de atividades artísticas (Plástica, Música e Artes Cênicas) (BRASIL, 1996, p.28)

Segundo Corrêa (2007),

[...] os professores que ministravam as aulas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto e Artes Aplicadas, sentiram-se ameaçados e despreparados ao perceberem que sua formação e saberes específicos haviam sido transformados em "atividades artísticas". (p. 104)

Além disso,

A Lei Federal que tornou obrigatória arte nas escolas, entretanto, não pôde assimilar como professores de arte, os artistas que tinham sido preparados pelas *Escolinhas*, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha. (BARBOSA, 1989, p.170)

Buscando preparar tais professores, o governo em 1973 cria o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística com duração de dois anos, destinado para aqueles professores interessados em ministrar aulas no 1º grau. Para os que almejavam o 2º grau, foi oferecido o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com duração de quatro anos. (CORRÊA, 2007) A procura devido ao tempo e a exigência imediata do Governo foi pela graduação de curta duração.

O uso do termo Educação Artística

[...] tinha como finalidade incentivar as atividades artísticas nas instituições de ensino, favorecendo os aspectos criativos e de livre expressão do aluno. Contudo, não foi assim que os responsáveis por seu ensino entenderam e passaram a desenvolver atividades vinculadas a um saber técnico e não voltadas para a criação artística (CORRÊA, 2007, p.107).

Em 1996 com a Lei nº 9.394, o ensino de arte é considerado obrigatório na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (art. 26,§ 2º in BRASIL, 1996, p.30)

Para sistematizar o ensino em todo o país, independentemente das regiões, o governo criou os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais as orientações destinadas ao ensino de arte “devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e pensar sobre arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação” (BRASIL, 1997, p.105) Porém, Ana Mae (2003) faz uma crítica a tais parâmetros. Segundo a arte-educadora

[...] foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional (p.9).

Hoje, é perceptível o descompasso entre teoria e prática. O sistema educacional não forma e nem conta com professores aptos para trabalharem ao mesmo tempo artes visuais, música, dança e artes cênicas (como se exige nos PCNs que sejam trabalhados). Com o despreparo e a multifuncionalidade,

[...] os professores passaram a copiar conceitos prontos dos livros didáticos existentes (livros de muitas décadas atrás), a utilizar, sem propósito específico, os recursos audiovisuais adquiridos pelas escolas e a estabelecer conteúdos de acordo com interesses próprios (CORRÊA, 2007, p.110).

Por esse motivo, “o ensino da arte, nos moldes em que vem sendo ministrado, acaba por tolher a capacidade criadora dos estudantes”. (CORRÊA, 2007, p.109) e

[...] muitos ainda não perceberam que a prática artística na educação, além do prazer estético, estimula a imaginação, a criatividade, a capacidade de

sentir, observar e refletir; aspectos considerados essenciais para situações complexas que exigem soluções rápidas e criativas (CORRÊA, 2007, p.112).

## 2.2 História da EJA no Brasil

*“A educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.*

*PARECER CNE/CEB 11/2000*

Enquanto o ensino de arte no Brasil tem seu ensino formal marcado no Período Imperial com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, uma atitude educativa junto a jovens e adultos vem desde a época colonial, porém de uma maneira assistemática. Iniciativas para a implementação do ensino para adultos em escolas noturnas já existiam e é sabido ainda que,

[...] no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte dos adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros (HADDAD, PIERRO, 2000, p.108-109).

Na Primeira República, a Constituição de 1892 não deu tanta ênfase à educação dos jovens e dos adultos, ao contrário, das inúmeras mudanças ela excluiu os analfabetos da participação no voto. Isso foi uma perda para a sociedade já que “o senso de 1920 realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD, PIERRO, 2000, p.109). De acordo com alguns seguidores do governo, esta medida foi tomada visando o interesse dessa parcela da população pelos estudos.

Na realidade, é a partir da década de 30, quando termina a revolução que “encontraremos no país movimentos de educação de adultos dotados de alguma significação”. (PAIVA, 1987, p.165). Até esta data, a alfabetização de adultos tinha como único objetivo fazer com que a população analfabeta assimilasse a leitura e a escrita. No início da década de 40 o índice de analfabetos no país era considerado

extremamente alto, porém, só em 1945 com o fim da ditadura Vargas é que movimentos de erradicação do analfabetismo ganharam força. Terminada a Segunda Guerra Mundial a

[...] ONU — Organização das Nações Unidas — alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção (BRASIL, 1997, p.19).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura), que acabara de ser criada, iniciou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, destinada a atingir países com alto índice de analfabetismo. O Brasil foi um dos países convocados. O resultado é que

[...] num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios (BRASIL, 1997, p.20).

Porém, de acordo com Paiva nessas campanhas o cidadão analfabeto era visto com preconceito. Elas “rotulavam que o adulto analfabeto era um marginal” (1987, p.1984), portanto, o intuito dessas campanhas era “ a integração do homem marginal” (PAIVA, 1987, p.1984). “O analfabetismo era visto como um mal social e o analfabeto como um sujeito incapaz” (BRASIL, 2006, p.26)

Já “na década de 1950, por sua vez, viu-se no adulto analfabeto um eleitor em potencial, uma vez que nessa época, analfabeto não votava. Era a crença na participação de todos – como eleitores – para o desenvolvimento do país”. (BRASIL, 2006, p.26).

A partir de 1960,

[...] nasce um novo olhar para o analfabeto, o olhar da benevolência e da igualdade. Somos todos seres humanos e, como tal, temos direito aos

domínios dos mecanismos de leitura e escrita. Parece que de objeto, passa a sujeito, aquele que sente, pensa, tem desejos, tem dores (CORRAL, 2005, p.57).

A alfabetização juntou-se aos movimentos estudantis e sindicais e a questão do analfabetismo passou a ser vista como consequência da pobreza e de uma política de manutenção de desigualdades. (BRASIL, 2006, p.26)

A tentativa de mudança no olhar pode ser visto em 1963 quando o governo encerrou a 1ª Campanha de Educação de Adultos e,

[...] floresceram muitos movimentos que buscavam a alfabetização do sujeito, do povo, das massas. Qualquer associação de barro, sindicatos ou igrejas eram lugar para realizar a alfabetização e se discutir a cultura popular. Havia muitas idéias pedagógicas, metodológicas, todas vinculadas a um ou outro pensamento político-ideológico de então (CORRAL, 2005, p.61).

O educador Paulo Freire surge neste contexto relacionando alfabetização de adulto e reflexão social. (CORRAL, 2005). “Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire” (BRASIL, 2002 p.15). De acordo com esta proposta, o homem não era mais visto como objeto, uma simples mão-de-obra gerada por uma sociedade no auge da industrialização, mas sim como um ser capaz de refletir, questionar e transformar a realidade social. Porém, com o Golpe Militar, Freire é exilado primeiramente na Bolívia e logo em seguida no Chile, já que seus ideais voltados para uma educação libertadora eram considerados uma ameaça à nova ordem instalada no país. Novamente, as práticas de alfabetização giram em torno das preocupações políticas, econômicas e ideológicas.

O Governo em 1967 cria como medida paliativa ao analfabetismo o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. O MOBREAL atendia a alunos de 15 a 30 anos e tinha como objetivo a alfabetização funcional. O intuito era o ensino de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, ou seja, o oposto do ensino crítico e problematizador enfatizado por Paulo Freire. (CUNHA, 1999).

Os dados do governo mostram que aproximadamente 30% da população analfabeta foram alfabetizados em menos de quatro anos. Por trás destes dados

existem muitas irregularidades, já que o MOBREAL tinha a necessidade de mostrar uma fachada vitoriosa. O governo havia assumido um compromisso nos congressos internacionais sobre educação e precisava reforçar a ideia de um país que estava em desenvolvimento e promovia o acesso de sua população a uma vida mais justa por meio da alfabetização.

Em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5.692/71 o Estado é responsabilizado pelo ensino obrigatório da faixa etária entre 7 e 14 anos. Esta lei também reconheceu a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania e assim implantou o Ensino Supletivo. No capítulo V, suas especificações são definidas da seguinte maneira:

#### Do ensino supletivo

Art. 24 – O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para o que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Art.25 – O ensino supletivo abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização dos conhecimentos.

§ 1º - Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º - os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (BRASIL, 1974)

Esta valorização mesmo que pequena pode ser considerada um avanço para este segmento da educação já que através da instituição do supletivo

[...] a escolaridade se ampliou para a totalidade do ensino de 1º grau. Foram então redefinidas as funções desse ensino, e o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender todos os alunos – inclusive os egressos do Mobral – que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau (BRASIL, 2002, p.16).

No final dos anos 70 e início dos 80, o processo democrático possibilita o retorno de muitos educadores que por causa da repressão estava fora do país, dentre eles Paulo Freire, que faz ressurgir os movimentos populares por meio de suas experiências e ideais.

O MOBREAL é substituído em 1985 pela Fundação Educar, a qual contava com apoio financeiro e técnico e empresas e organizações não governamentais. Esta fundação foi extinta em 1990 por vários motivos, dentre eles a falta de recursos financeiros.

A Constituição de 1988 promoveu um salto para a educação de jovens e adultos. Através dela, houve o “reconhecimento do direito de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos” (HADDAD, PIERRO, 2000, p.21)

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 separa um capítulo para a EJA. No Título V, Capítulo II, Seção V, está especificado que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Segundo relata Haddad e Pierro (2000),

[...] a verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.

No entanto, a “EJA, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente”. (BRASIL, 2000, p.2). Mas não foi isso que se viu. Na verdade,

[...] Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação de jovens e adultos (HADDAD, PIERRO, 2000, p.16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos são instituídas em 2000 pela resolução CNE/CEB n.º 11/2000. Elas delimitam toda a estrutura curricular do Ensino Fundamental ao Médio. Pretendeu-se, desta maneira, excluir os conceitos de compensação e suprimento e assegurar a equidade –

igualdade de direitos e oportunidades, bem como a diferença – identificação e reconhecimento das características próprias do aluno da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2002).

O que podemos constatar é que na segunda metade do século XX, a escola pública se abriu para o ensino de jovens e adultos. O ensino elitista em grande parte já não predominava. Porém, o aumento da oferta de vagas não veio acompanhado de melhoria na qualidade de ensino. Para Haddad e Pierro (2000),

A má qualidade de ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar acabam por abandonar os estudos. Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia (p.19-20).

Entendo que a educação de jovens e adultos depois de tantas tentativas governamentais e não governamentais de implantação ainda não é vista como um trabalho sério. Ela é sempre tratada como uma ação menor, na qual resultados são medidos, na maioria das vezes, por dados estatísticos obtidos por métodos que possam apresentar resultados favoráveis à imagem do governo que a implantou.

Embora tenha existido certo avanço, muito ainda há que se fazer pela EJA. Investimentos precisam ser direcionados para esta modalidade de ensino e o principal deles deve ser de imediato a formação dos docentes. O professor da EJA em muitos casos tem a ideia de ser aquele que sabe diante de um sujeito que não sabe. Parte-se do pressuposto de que a alfabetização de uma criança e de um adulto obedece aos mesmos procedimentos metodológicos, sendo que para o último, os métodos de ensino não precisam ser encarados com a mesma rigidez e compromisso. O ensino da arte é retrato deste despreparo e descompromisso.

## 2.2 Arte na EJA

*Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol.*

*Pablo Picasso*

O ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos é um assunto que merece uma preocupação especial uma vez que a educação pela arte é uma ação de conhecimento e esta auxilia para que o ser humano cresça em todos os sentidos. Ana Mae Barbosa, professora livre docente da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), tem uma luta engajada com formação dos arte-educadores e também com o ensino da arte. Segundo ela, é essencial pensar em educação em termos mais amplos como: alfabetização visual, letral e também cultural, pois não existe alfabetização sem o olhar do aluno para o mundo, sem o diálogo com as letras, imagens e formas. Arte e alfabetização estão ligadas constantemente para Ana Mae.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Art. 26, §2º).

Em seguida, a Resolução CNE/CEB de 2000, definiu que

Respeitando o Art. 5º desta resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao Ensino Fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Arts. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O que se percebe é que mesmo amparada pela obrigatoriedade na legislação, o ensino da arte está relegado ao segundo plano e, é no confronto com a prática pedagógica que se nota a grande distância entre teoria e prática.

De acordo com a Proposta Curricular da EJA (2002), os objetivos do trabalho com artes visuais são:

- *“Desenvolver uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros, valorizando e respeitando a diversidade artística e estética”* (p.151).

- *“Expressar, representar idéias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais”.* (p.151).

Nas aulas de arte na EJA, o que se vê são professores utilizando a mesma metodologia do ensino regular. Como os parâmetros podem se referir à diversidade e valorização artística, se os jovens e adultos seguem modelos pré-confeccionados durante as aulas de arte?

- *“Interagir com uma variedade de materiais naturais e fabricados e com multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos de arte”* (p.151).

Os materiais utilizados pelos alunos da EJA são básicos: caderno de desenho, lápis de cor e lápis de desenho.

- *“Conhecer, relacionar, apreciar objetos, imagens, concepções artísticas e estéticas, observando a conexão entre essas produções e a experiência artística pessoal e cultural do aluno”.* (p.151).
- *“Reconhecer, diferenciar e saber utilizar diversas técnicas de arte, com procedimentos de pesquisa, experimentação e comunicação próprios”.* (p.151)

Com o uso de apenas cadernos, fica difícil o aluno ter contato e experimentar técnicas de arte, bem como comparar sua produção com a de seus colegas de classe e também com a de artistas de variadas épocas. O modo de trabalho dos arte-educadores da EJA não leva em conta a diversidade do aluno e nem seus interesses. O próprio PARECER CNE/CEB 11/2000 relata que

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (p.61).

Olhar uma imagem e copiá-la é uma atividade muito utilizada por professores da EJA. O nome que tecnicamente é utilizado para esta atividade é releitura. Uma gravura de obra de arte é exposta na frente da sala para os alunos e eles a reproduzem em seus cadernos. No senso comum presente na sala de aula, quem

sabe desenhar, tem talento, ou nasceu com dom é aquele que copia com total fidelidade a obra. Isso gera nos alunos um sentimento de inaptidão, de incapacidade e em consequência disso, muitos acabam por desprezar as aulas de arte.

O termo conhecer, apreciar está sendo utilizado de forma errônea pelos educadores. De acordo com HERNÁNDEZ (2000) “conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias”. (p.57)

- *“Freqüentar e utilizar as fontes de documentação de arte, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes em variados meios culturais, físicos e virtuais, museus, praças, galerias, ateliês de artistas, centros de cultura, oficinas populares, feiras, mercados”.* (p.151)

A escola deveria ser um espaço de incentivo à frequência de museus, galerias, teatros e outros espaços ligados à arte. Mas o que se vê na maioria das instituições não é isso. Os alunos da EJA, por passarem o dia no trabalho e a noite na escola não dispõem de tempo para frequentarem estes espaços. Nos finais de semana, os que não trabalham ficam com a família e aí, entra o segundo fator de impedimento: o financeiro.

Propiciar momentos de visitação a museus, teatros, salões de arte, galerias, e outros espaços e eventos é papel da escola.

- *“Conhecer e situar profissões e os profissionais de artes visuais, observando o momento presente e as transformações históricas já ocorridas, e pensar sobre o cenário profissional do futuro”.* (p.152)

Os alunos da EJA possuem uma visão elitista sobre arte e também sobre artista. Os profissionais de arte são tidos como pessoas com um dom sobrenatural, um talento que vem desde o nascimento.

Porém, de acordo com a Proposta Curricular (2002), o objetivo fundamental das artes visuais na EJA é a educação do olhar, pois é essa educação que prepara

[...] o aluno para compreender e avaliar tipos diferenciados de imagens, para uma decodificação dos estímulos visuais, para uma apreciação qualitativa do mundo, com marca da sua subjetividade, alimentada por códigos de qualidade artística e estética, advindos tanto das tradições culturais como do novo em arte (p.147).

A Proposta Curricular para EJA (2002) também estipula os tipos conteúdo que os educadores devem trabalhar. Os conteúdos são divididos em três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais são aqueles ligados à interpretação da obra, ou seja, qual a ideia central que está expressa na obra. Os conteúdos procedimentais dizem respeito ao saber fazer do aluno, ao produzir e à utilização das técnicas. Os conteúdos atitudinais são aqueles relacionados à formação do aluno através da experiência artística. Nesse sentido inclui o respeito do aluno pela sua produção e pela do outro, sua autoconfiança e autonomia.

Não existe, porém, material didático específico para as aulas de arte na EJA. Os conteúdos, bem como a metodologia não são especificados e os professores acabam trabalhando da maneira que acham mais convenientes. Não existe uma coerência entre uma série e outra, uma proposta definida. No ensino regular percebe-se uma polivalência do professor. Na EJA então, a situação é ainda mais precária.

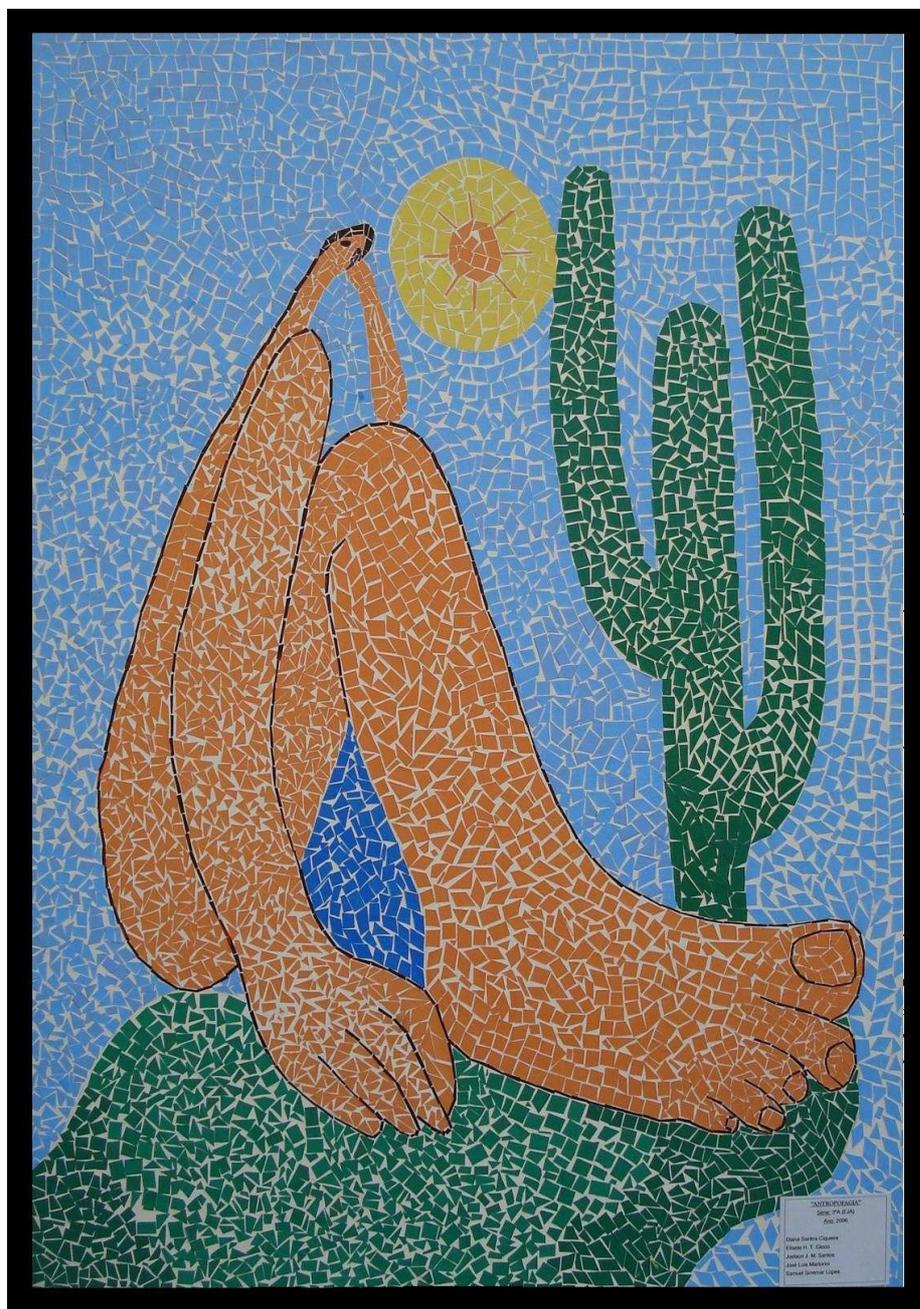
Os professores de arte não são preparados para trabalhar com estes alunos. Para Hernández (2000),

A orientação expressiva ou instrumental que está presente em muitos docentes é uma das causas do pouco interesse por parte dos pesquisadores sobre o ensino e a aprendizagem, e da pouca consideração que goza entre os próprios professores. Ao que se deveria acrescentar a crença social de que a sensibilidade artística é um dom, ou que as obras “lhe dizem ou não lhe dizem”, pois são mediadoras de uma experiência estética de caráter universal (p.42).

O cenário que se tem hoje na EJA em relação ao ensino da arte é, portanto cheio de contradições entre teoria e prática. O que os parâmetros, as leis e até mesmo as diretrizes curriculares instituem não condiz com a realidade da maioria das instituições de ensino.

### CAPÍTULO 3

## EM BUSCA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



(Mosaico de alunos da EJA – Ensino Médio. Técnica: Papel sobre madeira. 60x90, 2006)

“Se os símbolos lingüísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como uma tentativa de fazê-lo. A arte é algo assim como uma tentativa de se tirar um instantâneo do sentir”.

João Francisco Duarte Junior

Nos capítulos anteriores procurei relatar um pouco da minha experiência como arte-educadora, desde o início até a busca de respostas para as questões que deram origem a esta pesquisa. Direcionada pela perspectiva histórico-cultural me proponho a tentar esclarecê-las e não respondê-las de modo completo, já que isto seria impossível. São questões que dizem respeito ao aluno da EJA, à arte-educação, ao acesso aos bens culturais e à constituição do sujeito criativo e sensível.

Para isto, se faz necessário o embasamento teórico de alguns autores a fim de analisar e refletir sobre o que foi e o que está sendo vivenciado no trabalho de campo.

### **3.1 A desconstrução de um mito**

*“Criar é fonte de júbilo para o homem, mas acarreta também sofrimentos conhecidos com o nome de torturas da criação. Criar é difícil, a demanda criadora nem sempre coincide com a possibilidade de criar...”*

*Vygotsky.*

Para a grande maioria dos alunos da EJA, arte tem a ver com dom. Muitos falam diante do trabalho bem feito de um colega de classe que ele só fez aquilo porque tem dom, tem talento. Existe a ideia de que para se fazer um trabalho bem feito, é necessário ter o dom. Nesse raciocínio não se tem o que aprender, pois o artista já nasce com aquela característica, é algo inato que não depende da aprendizagem.

Pude perceber durante o trabalho com os alunos da EJA, que a frustração de tentar fazer e não ter um resultado positivo, o medo e a insegurança de mostrar o que sabe e o que não sabe (e nesse caso de mostrar que não tem esse dom que todos falam), está relacionado à auto-estima, à imagem que o aluno tem dele mesmo. Essa imagem deve-se ao fato da maioria ter sido afastada da escola muito cedo e também ao fato de nunca terem tido oportunidade de conhecer um museu, cinema, teatro, etc.

Mas na verdade o que é dom?

Dom não nasce com o homem. Vygotsky (1997) fundamenta este pressuposto quando diz que o homem ao nascer é um ser social e que através das

relações com o outro se torna um ser cultural – um indivíduo. Segundo Leontiev (1978),

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (p. 282).

Portanto, podemos considerar através desta concepção que o desenvolvimento artístico, não é fruto de dom, mas é fruto de experiências vividas que são reelaboradas internamente originando novas formas e planejamentos.

Esta definição é fundamentada pelo referencial histórico-cultural, porém, existem conceitos de dom que sobressaem e estão enraizados dentro de muitos.

Segundo o dicionário Aurélio, Dom significa: “Dádiva, presente, qualidade inata, mérito, merecimento e poder”. Esta visão inatista do dicionário geralmente é a que está presente no senso comum. O senso comum atribui razões pouco claras para que uma pessoa tenha dom ou talento. Diz-se que a pessoa tem um dom, como algo inato e imutável, mas, dizer que uma pessoa é talentosa porque nasceu assim não diz nada. Afinal, o que isso significa? Que existe um gene do talento? É preciso questionar esse tipo de pseudo-resposta que é dada pelo senso-comum.

Dom está relacionado com poder, privilégio, dádiva, algo mágico há muito tempo. A ideia de arte associada à magia parece ser de origem primitiva. De acordo com Fischer a “[...] arte era um instrumento mágico e servia ao homem na dominação da natureza e no desenvolvimento das relações sociais” (1979, p.44). O instrumento citado por Fischer possuía o poder sobre a natureza, sobre os homens e desejos. A magia está ligada à crenças em forças sobrenaturais, algo que vem do alto e por isso divino. (CORRAL, 2005)

Ainda segundo Corral, no momento em que Fischer aponta a relação intrínseca entre arte e magia, ele também ressalta que, nas sociedades primitivas, todos os homens faziam parte dela: “Essa magia, encontrada na própria raiz da existência humana, criando simultaneamente um senso de fraqueza e uma consciência de força, um medo da natureza e uma habilidade para controlá-la, essa

magia é a verdadeira essência de toda a arte” (FISCHER, 1979, p.42). Portanto, magia se relaciona com o dom no sentido de que dom é de certa forma uma dádiva, é dado sobrenaturalmente. Da mesma forma que a magia dá poder a quem a tem, o dom também o dá.

Acredito que se um aluno realmente tem convicção de que uns possuem dom e outros não, em seu pensamento se encontra as seguintes questões: Por que muitos podem mais do que eu? Por que esse presente é dado a alguns e não a outros? Como chegar ao nível de quem é talentoso se não tenho o dom? Novamente a questão da auto-estima está falando mais alto.

Na sociedade, o critério sociológico é o que determina ter ou não dom ou talento para Porcher. O gratuito, o divino, na verdade não existe, o dom não é inato,

[...] a sensibilidade é construída; o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada, o dom não passa de uma maneira de dominar um processo que não é misterioso, mas que não sabemos ainda explicar [...] (PORCHER, 1982, p.14-15).

Sendo assim, aprender arte é algo que todos podem. O modo como cada um se desenvolverá artisticamente é particular, individual. O que não pode acontecer, é deixar que o pressuposto de que para fazer algum tipo de atividade artística é necessário ter dom impeça que o homem se forme e se transforme. Segundo Ostrower, “O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico; em suas atividades produtivas ele sempre acrescenta algo em termos de informação, e, sobretudo em termos de formação” (1978, p.130). Segundo Ros (2004), a atividade criadora

[...] muitas vezes não é considerada no sistema educativo como uma atividade apropriada para o desenvolvimento de outras aprendizagens em aula, pois as maiorias das pessoas creem que a atividade criadora é um dom privativo de alguns eleitos, os quais se enquadram dentro da categoria de artistas, talentos, gênios, etc. (p.7).

Quando se fala em apreciação da arte e possibilidade criativa do sujeito, estamos explicitamente falando de suas experiências estéticas, ou seja, das relações específicas que estabelece com o mundo. Portanto,

Para ser capaz de criar, cada pessoa precisa utilizar o que já conhece, articulando esses saberes inventivamente e numa perspectiva de esteticidade que “lança mão” da reflexão, emoção e imaginação a um só tempo, superando-os em relação a novos desenhos daquilo que vivencia no presente bem como do porvir (ZANELLA, 2006).

A visão que a sociedade tem do artista também coopera para que a ideia de dom se fortaleça, assim como a impossibilidade de se aprender arte. O artista é visto como um ser iluminado por Deus e na verdade, este conceito é herança da história renascentista. Só

[...] no renascimento, retomando uma noção grego clássica, o artista se tornou um indivíduo que se definia como artista, e não como artesão: era o artista gênio, uma celebridade valorizada justamente por produzir arte. O artista, então, possuidor da “*inventio*”, passou a ser capaz de produzir suas obras sem interferência e muitas vezes era mais valorizado do que a própria obra, como Da Vinci, Michelangelo, Rafael. Concepção que o ocidente possui até hoje (SILVA, 2006, p.28).

Para eles, o homem não era visto como um simples observador que expressa a grandeza de Deus, mas como a expressão mais grandiosa do próprio Deus. O mundo era “pensado como uma realidade a ser compreendida cientificamente, e não apenas admirada”. (PROENÇA, 2003, p.83)

Mas o artista não é um ser que já nasceu pronto, e sim alguém que aprendeu a fazer arte, a conhecer arte e a gostar de arte (CORRAL, 2005). O fazer e o apreciar a arte é adquirido, aprendido e, portanto, somente “o contato direto com as obras, sua frequência regular e intensa, são o principal e o melhor caminho de sensibilização, o único e verdadeiro meio de acesso ao domínio dos códigos, o alimento por excelência do sentimento de familiaridade” (PORCHER, , p. 45). Ainda segundo Porcher (1982), o gosto por fazer arte e a apreensão da obra não é imediato:

[...] ela pressupõe uma informação, uma familiarização, uma frequência, únicos elementos capazes de propiciar ao indivíduo esses esquemas, esses sistemas de referências, esse *programa de percepção equipada*, mais apto a criar no indivíduo o *amor pela arte* do que as efêmeras ou ilusórias *paixões à primeira vista* (p.44).

Para Vygotsky, todos estão aptos para o aprendizado. Ele não rejeita a ideia de que existam diferenças entre os indivíduos, que uns em razão de fatores físicos ou genéticos sejam mais predispostos a algumas atividades do que outro. Porém, entende que essa diferença não é determinante para a aprendizagem. Rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano. Nas suas obras, as funções psíquicas superiores impulsionam seus estudos e segundo ele, elas não são biológicas, mas sim culturais, de natureza social, portanto. Para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é uma caixa vazia na qual objetos são acrescentados, um ser passivo, que só reage diante das pressões do meio. O homem é um indivíduo que realiza uma atividade organizadora e criadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar e modificar a própria cultura.

O intuito desse trabalho é, portanto, mostrar que é possível “desmistificar a ideia apriorística de magia, compreendendo-se que, o que era intitulado de mágico pode ser entendido como luta engajada e cotidiana de transformação da realidade” (SOBRINHO, 2003, p.56). Essa

[...] transformação da realidade significa aquela que vai constituindo o homem e sociedade em condições de consciência e libertação das forças que os oprimem – mesmo sabendo que a opressão é parte das contradições marcantes da vida social (SOBRINHO, 2003, p.56).

### **3.2 Arte na escola: arte aprendida e sua importância no desenvolvimento do sujeito**

*“Nossa personalidade foi desintegrada; na explosão da sociedade industrial foi reduzida a cacos desconexos. A arte-educação é apenas uma (pequena) maneira de tentar colar os pedaços das novas gerações. Uma utopia? Talvez. Mas há que se manter acesso ao sonho, para que se saiba aonde se quer chegar”.*

*João Francisco Duarte Júnior*

Desde o início dos tempos, o homem cria ou modifica objetos (ferramentas, utensílios, etc.) que possam de alguma maneira suprir suas necessidades. Mas a

arte é utilizada pelo homem para expressar algo, dizer ao outro o que ele pensa, sente, deseja. A arte, não só dá vazão e expressão às emoções variadas, como sempre as resolve e liberta o psiquismo da sua influência obscura. (VIGOTSKI, 2001 p 14). Segundo Fischer (1979, p. 34), a arte é e será sempre necessária. É ela que torna o ser humano capaz de ser vários sendo um. É ela que torna a vida suportável. A ficção, a imaginação e a criatividade são uma necessidade humana.

A arte é um fenômeno inerente ao indivíduo seja ele de qualquer região, é um fenômeno cultural. Portanto, regras absolutas sobre arte não sobrevivem ao tempo, mas em cada época, diferentes grupos (ou cada indivíduo) escolhem como devem compreender esse fenômeno. Segundo Justino (1996),

[...] todas as definições de arte envolvendo beleza, verdade, forma, expressão são sempre históricas, uma vez que estão ligadas a um universo de valores culturais. Cada cultura acaba criando a sua concepção de arte. Parece-me impossível uma definição geral e única que dê conta da própria universalidade da arte e de toda sua experiência artística em todos os tempos. Toda definição exige uma situação no espaço e no tempo. (p.199)

Enquanto disciplina escolar, não se pode deixar de salientar que arte tem seu próprio conteúdo. Contraditoriamente com o que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares conceituados, “as matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar” (HERNÁNDEZ, 2000, p.43). No currículo escolar desenvolvem o senso de estética, a sensibilidade, criatividade, percepção, intuição, memória e raciocínio; todos estes, conceitos que se aprendem. Portanto, pode-se afirmar que arte se ensina, arte se aprende, pois, só podemos aprender aquilo que conhecemos. (NEVES, 2008). Permitir-me-ei analisar apenas alguns desses conceitos.

Mas o que é senso de estética? Estético é somente o belo, ou o feio também é estético?

Por natureza, o homem relaciona estética<sup>4</sup> à beleza. Todavia, reduzir arte à beleza é muito restrito, pois “o belo pode ser um dos atributos da arte, mas não é o único, nem tão pouco o mais importante. O feio também pode dela fazer parte”

---

<sup>4</sup> Estética: palavra originada do grego *aisthesis*, que significa “sensibilidade”. Termo emprestado pelo filósofo alemão Baumgarten (1714-1762) para batizar a disciplina Estética – a ciência das sensações ou o estudo filosófico sobre arte e o belo. Modernamente ela oscila entre ser entendida como ciência ou como filosofia. É um ramo da filosofia que trata da reflexão sobre a experiência artística e as obras de arte.

(JUSTINO, 1996, p.194). O verdadeiro papel de quem produz arte é criar, seja esta criação bela, feia ou trágica.

Porém, o homem está condicionado a olhar uma obra de arte ou ler uma poesia, por exemplo, com um olhar imediatista e condicionado a achar que só é bom se transmitir beleza. Este padrão de beleza é algo imposto por um padrão social. A questão não é se “eu gosto” ou se “eu não gosto”, mas o que a sociedade, o modelo me diz sobre o que é belo e que, portanto, deve ser considerado bom e o que não é e, portanto deve ser considerado ruim. Quando temos um olhar sem barreiras, educado esteticamente, vemos a arte como possibilidade de criação e construção de novos signos e sentidos. Se olharmos para a arte buscando apenas o belo, será impossível, por exemplo, sentir algum apreço pelo “As Senhoritas de Avignon” de Pablo Picasso, ou ainda pelos “Retirantes” de Cândido Portinari. Ambas têm uma função crítica e rompem totalmente com os parâmetros tradicionais. Porém, são obras que emocionam e sensibilizam o expectador que entende o porquê de sua existência.

Quando ouvimos uma música, lemos um livro, vemos um quadro ou assistimos a um filme e o consideramos horrível, maravilhoso, que nos provoca medo, que nos traz alegria ou tranquilidade,

[...] estamos realizando uma apreciação estética que causa desequilíbrio em nossas representações atuais, que sejam de ordem moral, ética, social, cultural ou estética, mas que possibilitam a reconstrução dessas representações em outro nível. (PENTEADO, 2001, p.135)

A estética dentro da arte permite não apenas a sua fruição, mas anula qualquer tipo de “transparência para traduzir nos ocultamentos que lhe são inerentes os conteúdos polissêmicos que melhor apreendem a multiplicidade de ocorrências do movimento histórico que a permeia” (FABIANO, 2003, p.500). Nasce nesse momento a reflexão. Por isso, segundo o próprio autor, “na constituição estética de uma obra de arte, os conteúdos sociais são mediados, ao interpretar-se os seus elementos constitutivos, isto é, a sua forma interna, são os conteúdos históricos que se dizem”. (2003, p.500). Ou seja,

[...] está contida no estético uma espécie de inconsciente histórico que, ao ser interpretado, permite um trânsito mais consciente do sujeito na apreensão do objeto ou mesmo da reciprocidade entre ambos. A arte, neste

sentido, consolida-se como intercâmbio entre sujeito e objeto, exigindo o diálogo do sujeito com o seu outro, processo pelo qual é possível simbolizar o mundo. (FABIANO, 2003, p. 501)

É nessa negação tensa, todavia, que a representação da obra não é somente um simples reflexo daquilo que está estampado como objetividade. O modo como vivemos as diversas experiências estéticas depende da nossa sensibilidade, a qual é influenciada pela preparação que temos para poder usufruir uma dada experiência. Muitas formas de arte requerem uma iniciação prévia, nomeadamente para podermos entender a linguagem usada pelos artistas. É a esta iniciação prévia a qual me refiro quando afirmo a construção de um olhar estético. Para Justino, é necessário “ver com *olhos inocentes*. Contudo, inocência não significa ignorância, mas ausência de preconceitos” A ausência de informações mínimas prejudica a compreensão das obras de arte. Arte pressupõe iniciação, sensibilidade (1996, p. 200, 212).

Em relação à esta sensibilidade, Fayga considera que “culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida” (1978, p.17). Como fenômeno social e, portanto cultural a sensibilidade se transforma em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo (1978). Essa sensibilidade será útil para o aluno no seu dia-a-dia e não apenas para apreciação de obras de arte, concertos musicais, peças teatrais, etc., pois,

[...] de que serve tornar os indivíduos sensíveis à beleza das obras-primas consideradas *imperecíveis*, se não os tornamos primeiro sensíveis à mortal feiúra desse meio ambiente? De que serve, para dar um exemplo altamente simbólico, repintar as catedrais, se formos construir ao lado estradas de alta velocidade? (PORCHER, 1982, p.27).

A utilização da criatividade também se assemelha a da sensibilidade. A escola deve enfatizar ao aluno da EJA que essa criatividade não é apenas para o campo artístico, pois,

O vício de se considerar que a criatividade só existe nas artes deforma toda a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, por exemplo, na da comunicação, que hoje se transformou em meros meios sem fins, sem

finalidades outras do que comerciais. Constitui, certamente, uma maneira de desumanizar o trabalho. Reduz o fazer a uma rotina mecânica, sem convicção ou visão ulterior de humanidade. Reduz a própria inteligência humana a um vasto arsenal de informações “pertinentes”, não relacionáveis entre si e desvinculadas dos problemas prementes da humanidade. Nessas circunstâncias, como poderia o trabalho ser criativo? Pois não só se exclui do fazer o sensível, a participação interior, possibilidade de escolha, de crescimento e de transformação como também se exclui a conscientização espiritual que se dá no trabalho através da atuação significativa, e, sobretudo significativa para si em termos humanos. (FAYGA, 1978, p.39).

Em relação à percepção, numa vida tão agitada e caótica, costuma-se perceber mal, muito depressa, muito superficialmente. Contentando-nos com sinais que nos indicam os objetos de que necessitamos, não nos detemos a detalhar as aparências” (PORCHER, 1982, p.28). As aulas de artes devem, portanto, proporcionar ao aluno a aprendizagem das aparências. É preciso aprender a ver, a sentir, a ouvir e apreciar as formas e olhar para os objetos de acordo com sua estrutura e sua forma e não de acordo com sua mera funcionalidade imediata. Isto é percepção.

Indo um pouco mais além destes, Duarte Junior em seu livro Fundamentos Estéticos da Educação, 1988, descreve oito funções cognitivas ou pedagógicas da arte na educação de um adulto:

### **Percepção**

[...] apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte, somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem. (p.104)

### **Imaginação**

[...]a agilização da imaginação, a sua libertação da prisão que o pensamento rotineiro, de certa forma, lhe impõe. (p.105)

### **Desenvolvimento e cognição**

[...] a arte não apenas permite que conheçamos nossos sentimentos, mas também propicia o seu *desenvolvimento, a sua educação*. (p.106)

### **Fruição, interpretação**

[...] a obra de arte, não transmitindo um significado explícito, mas *expressando* um campo geral de sentidos, possibilita ao espectador a sua “compreensão” (fruição) segundo os seus próprios sentimentos. (p.107)

### **Vivência**

A oportunidade que ela nos fornece para sentir e vivenciar aquilo que, de uma forma ou de outra, é-nos impossível experienciar na vida cotidiana. E isto é a base para que se possa compreender as experiências vividas por outros homens. (p. 108)

### **Significação**

[...] o significado cultural da educação que a arte propicia. (p.109)

### **Percepção de outras culturas**

Toda via, em nossa civilização vem existindo uma certa correspondência entre os símbolos estéticos das diversas culturas. Eles tornam-se um excelente meio de acesso à “visão de mundo” de outros povos. (p.110)

### **Utopia da criação**

“A utopia diz sempre respeito à proposição daquilo que (ainda) não existe. Constitui-se um elemento importante dentro de uma sociedade na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação [...] (p.111)

São por esses motivos que a arte dentro do ambiente escolar deve ser vista não como algo inútil, mas sim como “um fenômeno comum a todas as culturas – desde as mais “primitivas” as mais “civilizadas”, desde as mais antigas as mais atuais. A arte do homem pré-histórico, inclusive, é tudo o que restou integralmente desses nossos antepassados”. (DUARTE, 1994, p.37)

Estes recursos, além de importantes são indispensáveis para que o homem compreenda outras áreas do conhecimento. Segundo Fischer (1973),

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade (p. 57).

Ainda ressaltando a importância do ensino da arte Neves destaca que a, arte na escola além de ser obrigatória deve ser definida como uma disciplina de igual importância às demais no currículo. Como os demais componentes curriculares, ela

tem um domínio, uma linguagem e uma história, o que a faz dela um campo específico de estudos e não apenas uma simples atividade, uma vez que

A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir. O intelectualismo de nossa civilização – reforçado no ambiente escolar – torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. (DUARTE, 1994, p.65)

Ana Mae salienta ainda que,

Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 2005, p. 7)

A sociedade caótica e alienada de hoje, que colaborou para o afastamento da arte do contato popular, reservando-a para “the happy few” e os talentosos, alimentou um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura. (BARBOSA, 1978, p.20)

Com intuito de mudar este cenário,

[...] a multiplicidade de sentidos que a arte descortina faz-nos continuamente um convite: para que nos deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos. (DUARTE, 1998, p.94)

Não afirmo aqui, um sentimentalismo combatente da razão, mas é preciso compreender que na emoção há sempre algo de razão e na razão, muito de emoção. Uma educação artística verdadeira na escola, precisa obrigatoriamente transpassar ciência e liberdade, felicidade e razão. Neste contexto, “a arte se

constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir". (DUARTE, 1994, p.67)

O mundo do trabalho, massificado pela ideia do imediatismo, da produção em escala e da alienação do sujeito está carente de pessoas com desenvolvimento equilibrado entre conhecimento científico, tecnológico e as relações pessoais e interpessoais. (NEVES 2005). O aluno da EJA, que volta à escola com o objetivo principal de se recolocar no mercado de trabalho ou conseguir ser promovido precisa ter consciência de que:

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. (BARBOSA, 2005, p.19)

A educação pela arte permite que o aluno tenha consciência e convicção de suas opiniões e também do próximo, que se habitue a intervir em público e a escutar as idéias alheias bem como respeitar a vez de se expressar (NEVES 2005).

Gerar uma realidade mais humana é resultado de uma percepção desenvolvida, de um ser não fragmentado, que se coloca e se define claramente no seu cotidiano. Espera-se, portanto,

[...] que o resultado das aprendizagens acadêmicas ultrapasse as paredes da escola, que os alunos apliquem os saberes adquiridos dentro e fora da sala de aula. Os primeiros passos em direção à consecução desse objetivo têm lugar dentro do recinto escolar. A generalização das aprendizagens relacionadas à vida extra-escolar começa com a aplicação dos saberes adquiridos na continuidade de uma aprendizagem sistemática, no transcorrer de atividades de cunho mais espontâneo durante as aulas. (MORENO, 1999, p.142)

O ensino da arte se apropria de um novo significado. Deixa de lado o mero ensinamento da técnica e passa a ser um impulso para a liberdade do ser em sua total plenitude. (NEVES 2005). Segundo Ana Mae (2005),

O que a Arte na Escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade

há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (p. 13).

***Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma.***

***Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha.***

***Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizados com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1994, p. 14 - 15)***

### **3.3 Arte como bem cultural**

*“As definições de arte são pontos móveis – oriundos de um tempo e de uma sociedade – e mudam de cultura a cultura. Arte, como o homem, é temporal”*

*Maria José Justino*

Nas sociedades antigas, a identidade coletiva se fazia enxergar através da arte. Hoje, numa sociedade onde o individual supera o coletivo “as classes procuram recrutar a arte – a poderosa voz da coletividade – a serviço de seus propósitos particulares” (FISCHER, 1979, p.50). A arte já não é mais identidade comum, mas sim identidade de classes sociais. Talvez seja por isso, que para alguns fazer arte é possível e para outros não.

Correr relata que Porcher (1982) ao observar o andamento da arte na França, constata que

Não Há dúvida de que, até uma época recente, a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite. Esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade: constituíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes. Quando se tornou obrigatória, a escola primária não se propunha a abrir a todos o acesso a esse tipo de responsabilidades. A escola da Terceira República não procurou entregar a cada criança todos os produtos culturais identificados como produtos de luxo. Ler, escrever e fazer contas – eis os instrumentos de que se precisava (p.13).

Sendo assim, pode-se observar que de acordo com essa visão histórica é possível entender o porquê da arte não ocupar o mesmo lugar que as demais disciplinas dentro do currículo escolar, pois ler, escrever e calcular era o que o povo necessitava (Correr, 2005). Tanto naquele momento, como hoje, Porcher continua afirmando que a arte [...] privilegiava a inspiração, o dom, a sensibilidade imediata e espontânea, [...], todos os conceitos que se opõem a uma racionalidade e objetividade mercantil. De acordo com Duarte (1994),

A verdade científica ocupa hoje o lugar ocupado pela verdade teológica na Idade Média; em geral, se acredita apenas nos fatos *cientificamente* comprovados, relegando-se as outras formas do conhecimento (arte, filosofia) a um plano inferior. A *racionalidade*, o “saber objetivo”, tornou-se valor o básico da moderna sociedade (p.32).

A racionalidade ainda se sobrepõe em relação ao sentimento dentro das escolas e do pensamento das pessoas que dela fazem parte. Toda a existência humana,

[...] fragmentada pela civilização racionalista, também o foi, conseqüentemente dentro das escolas. Ali, importa mais que se adquiram determinadas habilidades, pra exercê-las posteriormente na produção industrial. Importa mais que se veja o mundo como um jogo de leis estritamente científicas e lógicas. Em detrimento de um autoconhecimento, que permita maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente (DUARTE, 1988, p.71).

Por isso, se vivemos numa sociedade em que os valores são atribuídos de acordo com o valor de mercado, que utilidade a arte teria em nosso meio? O sentido de utilidade é muito forte em relação aos alunos da EJA, para a grande maioria o

[...] fazer constitui a marca maior de suas vidas, e seus saberes foram construídos nesse fazer. Sua visão de mundo, resultante dessa realidade, se polariza significativamente e, com frequência, leva-os a classificar as coisas de forma dicotômica, entre o útil e o inútil, o bem e o mal, o certo e o errado, o longe e o perto, o bonito e o feio. Seu conhecimento é contextualizado pelas necessidades e demandas imediatas do dia-a-dia (BRASIL, 2002, p.149).

A arte meramente utilitária predomina e o interesse em formar cidadãos críticos esteticamente, sensíveis e principalmente humanos não é interessante já que, “o povo educado atrapalha, porque aprende a pensar, a analisar e a julgar. É muito mais fácil manipular um povo não pensante” (BARBOSA 2005).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

É raro que os alunos de educação de jovens e adultos das escolas de centros urbanos frequentem, espontaneamente, espaços expositivos de artes visuais: galerias, museus, exposições. Esses lugares têm poucos atrativos para eles – não oferecem familiaridade e, por outro lado, os levam a confrontar-se com a própria exclusão social – e a arte ali presente lhes parece mais um assunto de artistas e profissionais do ramo do que do público em geral. Se a escola não realizar uma mediação, propiciando o acesso dos alunos a esses locais, é provável que permaneçam como lugares ignorados e desconhecidos para eles (BRASIL, 1997, p.148).

Essa falta de espontaneidade em frequentar espaços culturais é uma realidade, mas, apesar dos recursos disponíveis hoje serem vastos, uma simples visita a uma galeria, a um teatro ou a um museu não faz com que o indivíduo tenha acesso à arte. É fundamental compreender que apenas o acesso à informação não é capaz de diminuir a barreira que existe entre o conhecimento artístico e o indivíduo. É preciso mudar a concepção que possuem sobre arte para que possam ter acesso a ela.

Arte é uma linguagem não verbal, porém, como toda linguagem ela possui seus códigos e é a falta de apropriação e a familiarização com esses códigos um dos fatores que interferem no acesso aos bens culturais. Para cada indivíduo

[...] a legibilidade de uma obra de arte se define pelo grau de correspondência entre a riqueza intrínseca da mensagem (a complexidade de seu código de construção) e a competência artística do indivíduo, seu grau de conhecimento dos códigos e seu domínio das classificações estilísticas, o que permite a atribuição, a interpretação e o *sentimento de familiaridade com a obra* (PORCHER, 1982, p.43).

De acordo com a concepção de Bourdieu (2003), o prazer estético pela arte, pela sua contemplação é nada mais do que um produto da cultura, produzido através do contato e do estudo sistemático da arte, tanto no ambiente escolar

quanto no não escolar. O grau de apropriação dos códigos produzidos nesses ambientes é o que vai permitir ao espectador, desvendar uma obra em sua totalidade e não apenas de forma superficial e às vezes por mera obrigatoriedade.

Bourdieu (2003) afirma que:

Privados do 'conhecimento do estilo' e da 'teoria dos tipos'- únicos procedimentos capazes de corrigir, respectivamente, a decifração do sentido fenomenal e do sentido do significado-, os sujeitos menos cultos estão condenados a apreender as obras de arte em sua pura materialidade fenomenal, ou seja, à maneira de simples objetos de mundo; e se eles se sentem tão fortemente inclinados a procurar e exigir o realismo da representação é porque, entre outras razões, desprovidos de categorias específicas de percepção, não podem aplicar às obras senão a 'cifra' que lhes permite apreender os objetos de seu meio ambiente cotidiano como dotados de sentido (p.80).

Ainda segundo ele, a obra é aberta, ou seja, não vem dotada de sentidos.

Uma obra

[...] considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la. O grau de competência artística de um agente é avaliado pelo grau de seu controle relativo ao conjunto dos instrumentos da apropriação da obra de arte, disponíveis em determinado momento do tempo, ou seja, os esquemas de interpretação que são a condição da apropriação do capital artístico, ou, em outros termos, a condição da decifração das obras de arte oferecidas à determinada sociedade, em determinado momento do tempo (p.71).

É inaceitável perguntar para Mozart o que ele quis dizer quando compôs a 5ª Sinfonia. Ou ainda: a “Guernica” de Picasso. Ela foi pintada em meio à revolução. Alguém que não saiba dos intuitos do artista pode olhar para a obra e atribuir outra significação. Ou seja: “a significação é produto revelado quando ocorre a relação entre imagens da obra de Picasso e os dados de sua experiência pessoal” (BRASIL, 1997, p.38). Segundo Pino (2005),

Atribuir significação às coisas não é destituí-las da sua condição material, mas torná-las funções e coisas humanas. Atribuir *significação* às coisas – as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz

agindo sobre ela – constitui o que entendemos por produção de cultura (pg. 54).

Portanto, a apropriação de forma correta desses códigos, visando sempre a significação é de fundamental importância uma vez que, “a exclusão das pessoas ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é, na verdade, a negação da cidadania” (SOBRINHO, 2003, p.57).

Esse acesso poderia ser amenizado através do ensino escolar, mas, mesmo com a obrigatoriedade do ensino de arte na escola pública a visão elitista que ela possui não foi derrubada. Isso se deve ao fato de não se priorizar no início do século XX a apreciação, a fruição e a produção de arte pelo aluno. O conteúdo girava em torno de atividades manuais (artesanato), desenho geométrico e posteriormente desenhos prontos mimeografados. Esses trabalhos de acordo com Duarte (1994),

[...] não estimulam o desenvolvimento emocional, visto que qualquer variação produzida só pode ser equívoca; não incentivam as aptidões, porquanto estas se desenvolvem a partir da expressão pessoal (p.80-81).

A falta de compreensão dos códigos artísticos gera outro fator para o não acesso aos bens culturais: a visão errônea de arte – arte útil X inútil.

Conferir utilidade à arte é uma de suas principais características. Muitas vezes esta dificuldade em encontrar utilidade acaba afastando o seu humano do contato com arte e até criando paradigmas contra ela e também contra o artista. É preciso deixar claro que arte não possui utilidade, no sentido imediatista de servir para um fim além dele mesmo. Não é como uma planta constuída por um engenheiro que servirá para a construção de um prédio, ou um desenho técnico que auxiliará na montagem de uma máquina. Mas isso não quer dizer que a arte não tenha uma função. Na verdade,

[...] a arte ou o objeto artístico tem diferentes funções. A arte pode servir à ética, à política, à religião, à ideologia, pode se transformar em mercadoria ou proporcionar meramente prazer. A arte pode mesmo revelar as contradições da sociedade, prestando-se, desse modo, a uma crítica social. Ela pode revelar ou representar tanto a vida interior do homem como a cultura. (JUSTINO, 1996, p.209)

A concepção de que a arte só começa onde a função termina é muito comum nos dias atuais. É preciso questionar: arte é útil ou necessária? Para Justino (1996), “é possível imaginar coisas ou situações que não sejam diretamente práticas ou úteis, mas das quais se tenha necessidade. Um exemplo disso é a paixão” (p.203). Não é uma mercadoria, não tem valor monetário, mas não é possível imaginar um mundo sem paixão. Portanto, embora não apresentando utilidade direta, a arte também se mostra necessária a todo se humano.

O entendimento do qual se parte, tomando-se a acepção adorniana, é o de que a “obra de arte não estabelece uma identificação imediata, mas de mediação com a realidade social que a produziu” (FABIANO, 2003, p.497). A sua fruição não acontece por um simples consumo ou por ser coisa desfrutável, mas através de uma relação de “apropriação da sua lógica interna, da sua lei formal, elementos pelos quais se dão as injunções sociais que na obra de arte estão mediadas” (FABIANO, 2003, p. 498).

Caminhando contra esta concepção, temos uma sociedade de consumo, que se utiliza da imediaticidade e da produção em massa na maioria de seus segmentos. Imediaticidade e lucro não caminham lado a lado com a mediação necessária que a arte necessita.

O que percebemos atualmente é que o universo simbólico, a “visão de mundo”, está intimamente relacionada com a existência concreta. Aquilo que não conseguimos conceber como importante não é retido – é-nos *insignificante*. (DUARTE, 1988). O que me é insignificante, portanto, não é útil. Isso permite compreender porque pessoas que não consomem frequentar teatros, museus ou galerias de arte ficam por menos tempo diante de um quadro do que as que freqüentam constantemente,

[...] elas apreciam os quadros segundo os únicos *esquemas de interpretação* de que dispõem, ou seja, os esquemas *realistas utilitários ou sensoriais-afetivos* (do tipo “isto é alegre, aquilo é triste”), mais facilmente do que segundo esquemas estilísticos e estéticos propriamente ditos (PORCHER, 1982, p.43).

Os quadros de Monet, ou ainda do revolucionário Jackson Pollock, encantam ao espectador pelas suas cores e formas. Não é preciso que representem nada, que expliquem ou digam algo. Para Justino (1996),

[...] a única maneira de tirar a arte da inutilidade é recuperando novamente o terreno comum ao artista e ao leigo, em que a arte fale ao não-especialista. A arte necessita reencontrar o público. Só assim o artista deixa de ser marginal e o público, alienado. Lembremo-nos de que o público implica uma situação de apreciação, de experiência diante da arte.

***“Há muito, o ser humano vive alienado de si mesmo. As riquezas materiais, os conhecimentos sobre o mundo e os meios técnicos de que hoje se dispõe, em pouco alteraram essa condição humana. Ao contrário, o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos” (OSTROWER, 1978 p.6).***

### **3.4 O papel do outro na constituição do ser criativo**

*“Em tal clima anti-humanista – anti-vida – não haveria porque se surpreender com a atual e profunda crise de criatividade”.*

*Fayga Ostrower*

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano destaca em primeiro plano o lugar da significação social na constituição do homem. Revolucionando todas as concepções dominantes na psicologia da época, “Vygotsky defendeu que os processos psicológicos superiores, ou seja, aqueles que diferenciam qualitativamente o homem do animal constituem as condições sociais de vida e existência” (MARTÍNEZ, 2004), sendo impossível a humanização sem a apropriação da cultura no interjogo das relações sociais que o sujeito estabelece com os outros sociais. Portanto, “fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica” (PINO 2000, p.22).

Nessa perspectiva, a constituição do sujeito, é vista como um processo que advém das relações que o próprio sujeito faz com seu contexto social. Estas relações são mediadas pela cultura, pelas características da sociedade da qual participa ativamente e que são continuamente transformadas pela atividade social. O

processo de constituição do sujeito não é, portanto, simplesmente um desenvolvimento maturacional e individual de caráter linear (PINO, 2000).

O enfoque histórico-cultural quebrou a concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta. Isto nos leva a pensar que o caráter criativo do ser humano pode estar presente nas relações que toda e qualquer pessoa estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Relações múltiplas, da mesma maneira que são múltiplas as possibilidades de significação das experiências estéticas e criativas (ZANELLA, 2006). Assim,

As experiências de relações estéticas permitem um reconhecimento sensível do outro e de si próprio na realidade, possibilitando um caminhar em direção à objetivação estética do sujeito nas relações semióticamente mediadas, o que possibilita ressignificar sua história de vida. (ZANELLA, 2006)

Considerando que é no domínio da significação produzida pelas “palavras do outro”, palavras essas sempre e necessariamente produzidas e marcadas pelas características das relações sociais, que emerge o sujeito (PINO, 2000), Martínez (2004), ao estudar a importância do outro na significação da criatividade, considera que,

A dimensão relacional do social é essencial na constituição da subjetividade individual. É por meio da relação com os outros que se vai constituindo a subjetividade individual (tanto na sua expressão em termos de sujeito quanto de personalidade) e, como parte dela constituem-se também as configurações criativas, ou seja, o conjunto de recursos subjetivos que atualizam na ação criativa do sujeito, definindo seu sentido subjetivo. (p.15)

Culturalmente, os outros têm sido concebidos em relação à criatividade de duas formas: como elementos que favorecem ou que inibem as potencialidades criativas dos indivíduos, que conferem valor ao produzido e, conseqüentemente, decidem o que é criativo em certo contexto e momento histórico.

[...] mesmo assim, a criatividade nunca fica definida pelos outros, senão na relação do sujeito com esses outros, em que a produção de sentido tem muito a ver com as configurações de sentido do sujeito. (Martínez, 2004, p.20)

Porém é preciso destacar que, quando se fala do outro como incentivador da criatividade, não é possível se referir a comportamentos ou situações universais, isto é, comportamentos que podem ser considerados estimuladores da criatividade de forma genérica.

Mas quando falamos do outro como constituição de um sujeito criativo e educado esteticamente, o ambiente escolar é um dos diversos espaços de constituição, assim como de expressão do social uma vez que,

O ato criativo é resultado de uma série de simbolizações vivências e assimilações de conhecimento, é uma síntese de componentes cognitivos, afetivos, sociais e imaginativos. Sem aprendizagem não há criatividade possível (ROS, 2004, p.3)

O ser social é um ser em constante transformação. Não é um depósito de informações, onde diariamente são inseridas informações e tudo é armazenado como uma colcha de retalhos. Ao contrário. Vygotsky (1990) destaca que

O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e possibilidades... É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e modifica seu presente.(p.9).

Se considerarmos que estético é tudo aquilo que é percebido, como já mencionamos anteriormente, podemos afirmar que os alunos da EJA precisam perceber e para isso a aprendizagem de um olhar específico para os códigos artísticos mesmo depois de muito tempo fora da escola, pois,

A cada etapa evolutiva corresponde a uma forma de criação que é própria e que está diretamente relacionada com a experiência acumulada. Por isso, é falso supor que as crianças possuem maior imaginação ou criatividade que os adultos. Isto se justifica simplesmente por que as crianças têm vivido

menos tempo que os adultos e por tanto possuem menos quantidade de experiências que lhes permitam desenvolver sua criatividade. (ROS, 2004, p.4)

É errado falar que uma criança tem mais criatividade que um adulto, uma vez que o adulto tem mais vivência. O que acontece segundo Ostrower (1978) é que

O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico; em suas atividades produtivas ele sempre acrescenta algo em termos de informação, e, sobretudo em termos de formação. (p.130)

O professor ocupa com toda a certeza um lugar social de destaque, uma vez que lhe é atribuída grande parte da responsabilidade sobre o espaço pedagógico e a socialização de conhecimentos científicos, históricos e culturalmente produzidos, essencialmente necessários à formação de sujeitos éticos e criativos que possam olhar criticamente a realidade na qual se inserem e a qual contribuem para modificar (MARTINEZ, 2004) Dessa forma, o professor,

[...] pelo espaço intersubjetivo que constitui o processo de comunicação com os alunos, torna-se um elemento central nesse processo. As atividades que promove vão adquirir sentido para o sujeito e seu desenvolvimento subjetivo, em grande medida, pelo sistema de comunicação do qual fazem parte. Nesse sentido, o papel das vivências emocionais experimentadas pelos sujeitos emerge como um elemento essencial. Por isso, os processos emocionais em sala de aula devem ser objeto de atenção especial por parte do professor se intencionalmente pretende contribuir para desenvolver elementos da subjetividade importantes para a criatividade. (MARTÍNEZ, 2004, p.18)

Para que haja, entretanto, o desenvolvimento da criatividade não se trata apenas de formular atividades interessantes e diferentes como se isso, por si só, fosse suficiente O desafio principal “é tornar essas atividades em sistemas de comunicação que favoreçam a produção de vivências emocionais” e que, juntamente a outros elementos, possam incentivar o desenvolvimento dos recursos desejados (MARTÍNEZ, 2004).

De acordo com Vygotsky (1997), o aluno só constrói conhecimento e também se forma como um indivíduo através das relações com o outro. Dentro da sala de aula este outro é representado pelo professor ou por um colega. A significação para

ele só ocorre dentro de um grupo cultural determinado e é feita através da linguagem que para Vygotsky é o principal instrumento de mediação. Esta significação não ocorre de forma linear, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, por exemplo. O modo como cada aluno recebe a explicação de um novo conceito não é a mesma para todos e essa elaboração não ocorre imediatamente como via de regra. Dentro de uma sala de aula, cada um possui sentidos diferentes para certo conceito. Sentido é variável, muda de cultura e de indivíduo para indivíduo.

A palavra adquire sentido dentro de seu contexto. A reconstrução interna das atividades externas é denominada por Vygotsky (1997) de processo de "internalização", pois, para ele, este processo implica em uma reorganização das atividades psicológicas e para que seja possível essa internalização e a construção das funções superiores, é preciso a utilização dos signos externos os quais se formam nas relações com os outros. Sem o outro a atividade externa não se converteria em uma mediação significativa, isto é, em signo.

Portanto, fundamentado na teoria histórico-cultural pode-se afirmar que

A complexidade da constituição e do funcionamento da subjetividade não permite encontrar receitas que "funcionem" para todos os alunos, embora essa seja uma tendência que, mesmo que não explicitamente, aparece com frequência nas expectativas que muitos professores depositam em programas, métodos e estratégias para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula. A referida complexidade implica uma percepção aguçada por parte do professor para poder perceber como se está produzindo a criatividade em sala de aula e quais podem ser as estratégias globais e individualizadas que podem incentivá-la (MARTÍNEZ, 2004, p.56).

## CAPÍTULO 4

### AS VIVÊNCIAS NA VISÃO DO PRÓPRIO SUJEITO



(Alunos da EJA – Ensino Médio produzindo)

*“Saber que ensina não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.*

*Paulo Freire*

## 4.1 Entrevistas com alunos

Apesar de Vygotsky, não abordar em seus estudos o desenvolvimento do adulto, e muito menos a educação de jovens e adultos, sua teoria contribui e muito para a análise das situações de aprendizagem em sala de aula e fora dela. É por este motivo que esta pesquisa desenvolveu-se fundamentada na teoria histórico-cultural, uma vez que sendo o eixo de reflexão os sentidos produzidos por alunos da EJA através de sua vivência artística, essa produção só se dá pela interação entre sujeito e objeto. Trata-se de um processo dinâmico que é produzido nas relações sociais – intersubjetivo ou entre os sujeitos – e que é internalizado pelo sujeito – intrasubjetivo transformando aquilo que era social em pessoal. Não é um processo de reprodução, mas sim de construção.

E pelo conhecimento ter esse caráter de construção é que a pesquisa se apresenta de forma essencialmente qualitativa a qual visa “aprofundar o caráter social e as dificuldades de construção do conhecimento que o apreendem de uma forma parcial e inacabada” (MINAYO, 2000, p.12). Portanto,

Isso implica considerar sujeito de estudo: *gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados*. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação. (MINAYO, 2000, p.22)

Os instrumentos utilizados para análise foram: fotos tiradas durante as aulas de arte ministradas por mim em 2006 e 2007, fotos das produções dos alunos (2006 e 2007), produções presentes na escola, entrevistas abertas.

O primeiro passo dado foi a recuperação de imagens. Durante os dois anos de trabalho com os alunos, procurei registrar todos os momentos com fotos. Estas fotos foram separadas e algumas selecionadas para uso nesta pesquisa.

O passo seguinte foi o registro das produções. Algumas delas estão na escola, umas expostas como acervo permanente, outras guardadas, pois os alunos quando saíram da escola optaram por deixar parte do que foi feito para ser analisado e apreciado por outros alunos. Estes trabalhos foram fotografados. São quadros em variadas técnicas, desenhos, mosaicos, máscaras, entre outros.

Em abril de 2009 iniciei as entrevistas. Com a ajuda de uma ex-aluna que hoje tem seu filho matriculado na escola, obtive o telefone de alguns dos ex-alunos.

Entrei em contato e em uma conversa breve expliquei sobre a pesquisa e a entrevista. Todos os alunos com quem falei se disponibilizaram a participar. Marquei os encontros na própria escola. Não houve nenhuma oposição por parte da equipe administrativa, da qual hoje faço parte na função de coordenadora pedagógica. Um termo de consentimento livre e esclarecido foi feito para se entregue antes da entrevista audiogravada.

A opção por entrevistas abertas ocorreu porque nelas “o entrevistador se libera de formulações prefixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam a abrir o campo de explanação do entrevistado ou aprofundar o nível de informações ou opiniões. (MINAYO, 2000, p.122).

O contato com os alunos ocorreu de forma muito prazerosa. Juntamente com minha orientadora, optamos por realizar as entrevistas individuais. Queria sentir a fala e o comportamento de cada um. As perguntas foram pré selecionadas, mas não definitivas, pois as falas dos alunos também direcionam as entrevistas, pois eles são os sujeitos do estudo, dos quais advêm as hipóteses e pressupostos.

## **4.2 Análise e Discussão dos Dados**

1ª Entrevista: João. Ex-aluno das aulas de arte nos anos de 2006 e 2007. Aposentado por problemas de saúde, ele passa a maior parte de seu tempo em casa. Compareceu prontamente até a escola quando chamado por mim e se dispôs a colaborar com a pesquisa. Ele foi um dos escolhidos, pois se evidenciou em seu processo de construção do conhecimento elementos que possibilitaram uma reflexão sobre o modo de ver e significar a arte e sua produção artística, seu olhar para o outro e o mundo e também sobre si mesmo como sujeito criador. O aluno a todo o momento enfatizava que após terminar o Ensino Médio em 2008 o ano de 2009 foi muito triste sem a escola. Pude perceber claramente o papel da escola e a transformação que ela causou em sua vida.

2ª Entrevista: Alice. Alice também é ex-aluna e participou das aulas no mesmo período que João só que em outra série. Está desempregada até o presente momento, mas esporadicamente atua como massagista, já que em sua última ida à praia teve a oportunidade de fazer um curso de curta duração. Chamada por mim para comparecer à escola, ela se mostrou disposta a colaborar com a pesquisa. Na

sala da coordenação, a aluna pode relatar como se sentiu e por quais mudanças ela passou durante as aulas de arte no período já citado acima.

3ª Entrevista: Silvia. Participou das aulas de arte no ano de 2006 quando cursou o 2º e 3º ano do Ensino Médio. É secretária do lar há 35 anos em uma mesma casa. Com 50 anos, ela foi uma das escolhidas para a entrevista, pois foi uma das alunas que se permitiram experimentar e construir novos significados para a arte.

#### 4.2.1 O Retorno...

**Pesquisadora:** *Quantos anos você tinha quando voltou a estudar?*

**João:** *Voltei pra escola com 56 anos.*

**Silvia:** *Eu voltei a estudar na 5ª série em 2003, com...deixa eu ver....eu tinha 40 e... 44 anos. Fiz 50 agora e eu to no melhor momento da minha vida. (risos)*

**Alice:** *Deixa eu fazer as contas (risos) Voltei a estudar com 36 anos.*

**Pesquisadora:** *E por que você voltou a estudar? Qual ou quais foram os motivos?*

**João:** *Eu tava assim..sem fazer nada em casa e eu tava indo na psicóloga né....e ela sugeriu pra mim voltar a estudar. E aquilo lá me empolgou né...voltar a estudar. Mas daí eu achei que não iria conseguir por causa do histórico. Já fazia muito tempo que eu tinha parado de estudar. Daí eu vim aqui e falei com a dona Célia. Ela me perguntou em que série eu havia parado. Eu disse que não sabia se era na 6ª ou na 5ª porque já fazia 30 e tantos anos...nem sabia mais se tinha algum papel lá na escola que provava que eu já estudei. Daí, a dona Célia mandou eu ir lá porque eles tinham os meus documentos independente do tempo. Daí, eu fui e realmente tava lá, tudo certinho e por conhecidência eu parei na 6ª série, justo a série em que tinha vaga aqui na escola.*

**Silvia:** *Eu sempre trabalhei. Desde os meus onze anos de idade eu trabalhava. Eu só parei de estudar porque naquela época você tinha que parar de estudar pra ajudar a família. Eu voltei a estudar logo após a minha separação.*

**Alice:** *Eu parei de estudar e voltei a estudar por causa do mesmo motivo: trabalho. Os dois foram pelo mesmo motivo. Parei e voltei inúmeras vezes...mas voltei em definitivo mesmo em 2005 na 7ª série. Quando eu ia procurar emprego, as pessoas perguntavam o que você tem? Eles queriam o diploma e eu falava que tinha até a 8ª,*

*mas não tinha diploma. Na verdade eu sempre tive um sonho. Meu sonho era ir pra faculdade e me tornar uma psicóloga...sempre quis ser psicóloga. Conversar, ouvir.*

**Pesquisadora:** *E o senhor (João) estava indo na psicóloga por quê?*

**João:** *Eu tive depressão Carol.*

**Pesquisadora:** *E essa depressão foi pelo fato do senhor ter se aposentado antes do tempo por motivo de saúde?*

**João:** *É, foi por ter parado de trabalhar, por minha filha ter ido embora estudar.....tudo junto sabe? Eu fiquei..vamos dizer, 40 anos trabalhando e de repente ficar em casa...dá um branco total né? Na época que eu trabalhava não tinha esse negócio aí. Nunca desanimei, tanto que nem estudar eu estudava porque não via necessidade. Eu preenchia meu dia com trabalho. Não tinha esse negócio de depressão.*

**Pesquisadora:** *E como foi a experiência de volta à escola?*

**João:** *Voltei a estudar até concluir o curso. No começo foi estranho, mas a escola até que é perto de casa então a gente tinha mais ânimo de ir né? Não precisava pegar ônibus, e o ambiente era bom. Foi... acho que foi a melhor coisa da minha vida. Pela amizade com os professores, sabe? Eu peguei amizade com todo mundo aqui na escola... até com os serventes. Me envolvi bastante com o dia-a-dia de todo mundo. Eu não via a hora que dava seis horas pra eu tomar banho e descer pra escola. Quando entrava as férias eu falava: Nossa! Credo! Eu gostava de vim aqui.*

**Silvia:** *O voltar a estudar pra mim abriu a mente...eu falo que a minha separação do meu segundo casamento foi uma lição pra mim porque eu voltei a estudar. Eu paro e falo direto pro meu ex-marido que ele foi meu melhor professor (risos), ele abriu minha mente. Eu costumo falar pra ele: você achou que você estava me traindo e o traído foi você (risos)...não por mim, mas pela chance sabe? Eu voltei a fazer tudo que eu poderia ter feito e nunca fiz. Então..isso aí pra mim foi nossa....uma maravilha. Abriu minha mente*

**Pesquisadora:** *Então o senhor não voltou pra ter o diploma e se qualificar ou até mesmo retornar ao mercado de trabalho como faz a maioria?*

**João:** *Não....e nem dava. Voltei mesmo pra não ficar ocioso e tentar me animar um pouco.*

Ao contrário da maioria dos alunos, percebe-se na fala do João e Silvia que ambos voltaram para a escola não para se qualificar pra o mercado de trabalho, mas sim para se inserirem novamente na sociedade e transformarem a situação de

comodismo que estavam. Sentir-se útil, produtivo é uma necessidade de todo ser humano. Segundo Barbato (2005),

Ao nos tornarmos jovens e adultos, os motivos relacionados ao aprender se transformam, diferenciando-se dos motivos das crianças, de acordo com nossa história pessoal e as situações que enfrentamos, por exemplo, no trabalho, nossas necessidades e as daquele que nos cercam as prioridades e a relevância do que está sendo ensinado. (p.61)

Essa volta é feita com muitos sacrifícios como Silvia mesmo declara: “A maioria dos alunos da minha turma vinham direto do trabalho...você via que era gente que saía do trabalho e vinham direto porque não dava tempo de ir pra casa”.

Já Alice retomou os estudos pelo mesmo motivo de muitos alunos da EJA: trabalho. De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002), os dados mostram que a maioria dos estudantes da região sudeste, em média 53%, começaram a trabalhar entre 10 e 14 anos, justamente na faixa etária em que deveriam estar nas séries finais do ensino fundamental. Na Proposta também se encontra o percentual de alunos que retomam os estudos a fim de mudarem de profissão. Na região sudeste, este índice é de 86%.

Na entrevista, Alice expressa seu desejo de se tornar uma psicóloga. Hoje, ela está desempregada. Trabalhava em casa de família, mas por motivos particulares optou por sair. Ela é extremamente persistente. Há Alguns anos atrás, em uma viagem pra Santos ela teve a oportunidade de fazer um curso de massagem. Hoje, é dessa atividade que ela consegue colaborar com as despesas da casa, na qual vivem somente ela e sua mãe.

A escola voltada à educação de jovens e adultos perante seus inúmeros papéis, tem a função social de reintegrar o aluno, fazer com que ele se sinta participante e construtor do meio em que vive.

#### **4.2.2 As primeiras impressões...**

**Pesquisadora:** *Quando cheguei à sua sala pela primeira vez, o senhor estava na porta esperando a professora de arte. Aproximei-me e o senhor perguntou: A senhora é a dona de arte? Fiquei apavora....mas respondi que sim. O senhor completou: não gosto de arte professora. Acostumada com crianças, agora tinha um*

*aluno com cara de mau, com quase 1.90 de altura e que odiava arte. Pensei comigo: O que estou fazendo aqui? O Senhor nunca gostou da matéria? Não achava importante tanto quanto as outras?*

**João:** *E não gostava mesmo. Tanto é que eu pegava um colega meu, ele fazia o desenho e eu fazia assim...outras matérias né... geografia, história pra ele, porque ele tinha mais dificuldade. Ele chegava aqui na escola morrendo de fome e eu aproveitava a fome dele. (risos). Ele trabalhava no Monte Alegre e vinha direto pra cá...então ele tava sem janta né?. Eu dava um salgado pra ele e ele fazia o desenho pra mim e eu só pintava. Eu detestava arte, detestava. Na minha opinião o que eu fazia nunca ia ter nota boa da professora. Mas depois de Carolina eu não sei o que aconteceu. (risos).*

Arte para João não tinha valor algum, não significava nada. Arte para que? Vemos que

Ninguém questiona a importância da aquisição de algumas bases sobre o conhecimento histórico, científico ou de cultura clássica durante o período de escolaridade básica, ainda que, depois a maioria não venha a ser historiador, cientista ou latinista. Talvez uma possível razão para explicar essa avaliação diferente do conhecimento artístico em relação aos demais saberes seja o valor social acrescentado que se outorga à arte e aos artistas. (HERNÁNDEZ 2000, p.86)

A escola ocidental trás marcas muito grandes das idéias positivistas valorizando aquilo que é considerado passível de experimentação e desconsiderando o conhecimento que não é passível de controle. “Esta visão, por tanto, renegou objetos do saber, como os processos psicológicos, ideológicos, culturais, sociais, que não podiam ser totalmente observados nem controlados experimentalmente” (ROS, 1977)

Este questionamento presente na fala de João está atrelado a outro fator comum entre os alunos da EJA: o sentimento de inaptidão. João não se sentia capaz de realizar qualquer atividade artística. O fato de pedir para outro colega fazer seus desenhos mostra o conceito que muitos jovens e adultos da EJA sobre arte: o colega ao lado sabe desenhar, eu não.

Quando João fala que não sabia desenhar, vê-se implícito uma resistência às mudanças. Ele não sabia e também não queria aprender. Segundo OSTROWER

(1978), “cada um de nós absorve aquilo que de uma maneira ou outra, por uma razão ou outra, se torne relevante para o nosso ser. [...] cada um de nós absorve, normalmente, das influências apenas aquilo que já tem afinidade”. (p.148). Arte não fazia sentido para ele.

Segundo Vygotsky, o aluno é muito mais capaz de realizar uma atividade com o auxílio de outra pessoa, seja ela professor ou colega de classe, do que faria sozinha; porém, mesmo tendo dificuldades, João não pediu ajuda para outra pessoa, mas sim pediu e até pagou para que o seu colega de classe fizesse as atividades por ele. As capacidades e habilidades potenciais em amadurecimento não foram desenvolvidas.

A fala de João sobre “ter nota boa da professora” deixa claro a concepção utilitarista do mundo, na qual as coisas consideradas belas são valorizadas. Mas não é somente o produto final que importa.

Antes, a atenção deve recair sobre o processo de criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo a sua volta. A finalidade da arte-educação ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética. (DUARTE, 1994, p.73)

O sentimento aprovação se mostra necessária no comportamento de João. Ele tinha medo de realizar a atividade e não ser aprovado pela professora e colegas. De acordo com Reis (2009),

[...] a percepção cotidiana está acostumada à segurança resultante da tutela voluntária a uma linguagem visual compartilhada, sendo o desconhecido muitas vezes fonte de medos. Assim, muitos sujeitos preferem permanecer no seguramente conhecido e previsivelmente igual a si mesmo do que se lançar ao novo, à percepção e expressão da diferença sobre a qual não há garantias prévias de aprovação e aplauso. (p.56-57)

Na fala seguinte, quando João diz que a professora da 7ª série deu como atividade a confecção de um “colarzinho rosa”, é evidente a falta de sentido que aquela atividade teve para ele, não condizia com a sua realidade. Isto tem que ser levado em consideração, pois,

[...] o significado é um sentido consensualmente conferido a certo modo de se relacionar com uma realidade compartilhada e que se encontra referido

numa representação a que se convencionou arbitrariamente a qualidade de lhe ser referente. (REIS 2009, p.53)

Percebe-se que não houve por parte da professora uma preocupação com o conteúdo e muito menos com os alunos. O fazer está relacionado à arte, mas aqui neste caso, é claro a concepção de arte como artesanato, terapia, mercadoria.

A professora nem se quer conhecia direito os seus alunos. Não diferenciava uma produção de um aluno da do outro. As salas de EJA são formadas por alunos singulares, com habilidades, dificuldades e experiências próprias. Cada um possui sentidos diferentes para certo conceito. Sentido é variável, muda de cultura e de individuo para individuo. Arte na escola tem como objetivo expressar os sentimentos e sentidos oriundos da vida concretamente vivida, e não a imitação de valores alheios. (DUARTE, 1994, p.81) Mas não é isso que se vê. Independente de quem faz o que importa é o produto final.

As funções mentais superiores do homem são desenvolvidas a partir de sua relação com o meio sociocultural, relação que é mediada por signos. Desta maneira, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar e transformar é uma construção social que depende totalmente das relações que o homem estabelece com o meio. Neste caso, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento dessas funções.

Arte se ensina e se aprende. Os códigos precisam ser trabalhados. O modo como o aluno irá se relacionar com eles e criar seus próprios significados é particular de cada um. Portanto, de forma tão instintiva como o respirar, o aluno vai organizando, uma maneira totalmente particular de olhar, perceber e apreciar o mundo, através da descoberta contínua e permanente de suas qualidades estéticas.

**Pesquisadora:** *Em 2006, quando eu iniciei como professora de arte na sua turma você estava no primeiro no 1º ano do Ensino Médio. Qual era sua opinião sobre aula de arte?*

**Alice:** *Isso. Porque antes era outra professora...Cidinha...Cecília..hum...não lembro nem o nome dela. Ela era meio tipo assim...gostava muito de coisa folclórica e acabava só dando isso (risos). Não queria fazer coisas infantis....era chato! (risos). Queria saber mais sobre cultura, tal coisa....tal comida foi daquela época...agora a visão atual é outra. Mas ela pouco tempo aqui...depois já veio você.*

Para Alice arte também remetia às coisas infantis. Essa concepção de arte ligada à criança é muito comum não só entre os alunos da EJA, mas também pode acontecer entre os alunos do ensino médio regular por exemplo. Quando adquirem certa idade acham que as aulas de arte já não são necessárias.

**Pesquisadora:** *Desde que você retomou os estudos, sempre gostou das aulas de arte?*

**Silvia:** *Sim. Nunca achei perda de tempo. Você entrou com coisas novas....no começo você sofreu uma resistência, mas depois passou né??A nossa turma se uniu muito. Se um precisava de ajuda o outro ia lá e ajudava sabe?*

A resistência aconteceu pelo fato de muitos não se acharem aptos a realizarem qualquer tipo de atividade artística. No caso de Alice, ela se dispôs desde o primeiro dia às novas experimentações, porém não foi essa reação que obtive com a maioria dos alunos de sua turma. Demorou um pouco até entenderem que as barreiras poderiam ser quebradas e que um poderia ajudar o outro em suas dificuldades.

#### 4.2.3 O professor e seu papel fundamental.

**Pesquisadora:** *Você sentia que alguns professores não davam importância a disciplina de arte por se tratar de turmas de jovens e adultos? Alguma vez você sentiu isso?*

**Alice:** *Muitas. E não dão importância e também não perguntam. Sabe..não tem diálogo. Ele vê o aluno agora...o que você sabe fazer? Eu sei fazer isso aqui...pronto. Ele não tem essa malícia de falar: viu, tem algo que motive você pra tal coisa? Quando você tá alegre ou quando você tá triste?*

**Pesquisadora:** *Eu me lembro que conversei com outros alunos um dos motivos principais pelo desinteresse pelas aulas de arte era porque as professoras anteriores davam atividades que eram consideradas infantis por eles. Isso é verdade? Como eram as aulas? Por que o senhor não foi despertado antes para a pintura e o desenho?*

**João:** *Não teve química com as outras professoras. Com as outras professoras era pulseirinha, colarzinho, não ia...não ia. Teve uma vez que a professora da 7ª série deu colarzinho cor-de-rosa pra gente fazer. Onde já se viu....eu, um homem desse*

*tamanho fazendo colarzinho rosa? Nem fiz...meu amigo que fez. Mas a professora nem percebia. Ela via só os finalmente e pronto. Era boazinha tadinha...mas infelizmente colarzinho não era pra mim não. Agora com você foi diferente. Logo que você chegou, novinha, o pessoal da sala começou a mexer com você e eu que te defendia lembra? Eu falava..pode parar hem? Ela é professora..tem que respeitar! E de fato o pessoal parou e começou a te respeitar como professora.*

*Daquele dia comecei a pegar amizade com você né Carol? E se tornou no que é hoje. Mas você dava coisas diferentes.....vídeo, passeio, coisas na lousa, a gente se sentia mais a vontade. Com as outras professoras não. Era só pulseirinha, comprar elástico, bolinhas. A gente já não enxerga, tem dificuldade de vista (risos) e tem que ficar enfiando aquelas bolinhas no elástico! (risos) Aquilo é pra criancinha de 8 anos, que tá no primário. Nem sei se tem artes no primário, tem?*

**Pesquisadora:** *Tem sim!*

**João:** *Tem. Então...são pra eles! Você incentivava a gente a fazer outras coisas. Ah, teve uma vez...deixa eu contar uma história. Eu tava estudando lá no “Maria José” e tava indo bem lá no “Maria José” e de repente veio a aula de arte...vixi!!! a mulher deu aula um dia e no outro eu não fui mais. Ela mandou fazer uns negocinhos assim com papel cortado....eu hem?!*

“Eu e outro” são conceitos que se relacionam, ou seja, não são formados separadamente e então entram em contato. Tal afirmação torna-se relevante, já que uma perspectiva pedagógica socialmente e historicamente concebida defende a idéia de que o conhecimento é construído com esse outro durante as múltiplas interações de sala de aula. Ninguém se constitui, ou seja, se forma sozinho. Constituímos-nos através do outro.

Essa relação de construção não aparece na fala de Alice quando cita alguns professores que passaram pela sua vida enquanto aluna da EJA. Segundo ela, existem professores de arte que não dão importância para o desenvolvimento do aluno. Se ele sabe fazer algo está bom e se não sabe não fazem nada para mudar isto.

Segundo Vygotsky e seu processo de mediação, o professor é um elo entre o aluno e seu conhecimento. Ele deve mostrar caminhos para que o aluno possa escolher o que lhe parece ser melhor. Conformar-se em

[...] confiar na natureza do aluno equivale, na verdade, a abandoná-lo às suas próprias possibilidades do momento. E todo mundo já deveria saber a esta altura que as possibilidades do indivíduo não são nunca independentes de sua posição na sociedade, ou seja, no caso do aluno, da sua categoria sócio-cultural. Deixá-lo entregue a si mesmo corresponde, portanto a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, endossar de fato as desigualdades sociais do acesso à arte. (PORCHER, 1982, p.22)

Quando João diz que a professora nem sabia que não era ele quem havia feito o “colarzinho cor-de-rosa”, ele estava sendo afetado. Não participando, ou entregando para outro colega fazer reforçava nele a idéia de inutilidade das aulas de arte e de incapacidade para criação. O aluno que até então já se achava sem talento, porque de acordo com o senso comum nascemos com ele, com atividades que não fazem nenhum sentido para ele, as aulas de arte se tornam cada vez mais inúteis. Barbato (2005) afirma que,

Se considerarmos o contexto escolar do adulto, muitas vezes vemos professores que acham que suas formas de pensar e agir são as mais interessantes e corretas e se esquecem que o ensino-aprendizagem ocorre como uma negociação de significados com os alunos. A interação em que o professor sempre e somente parte de seu próprio conhecimento constrói significações que podem levar à desistência do aluno, pois introduzem aspectos que desestimulam o aprendizado. (p.61)

O colarzinho que para ela é considerado belo, não necessariamente condiz com o ensino de arte na escola. Ao contrário,

Se beleza fosse uma propriedade que determinados objetos possuem, isso implicaria em que qualquer pessoa que os contemplasse devesse considerá-los belos. Mas isso não ocorre: o que para mim é belo, para outro pode não ter beleza alguma. (p.56-57)

É direito do aluno o acesso à arte e ao conhecimento. O aluno da EJA traz consigo vivências e saberes individuais, os quais precisam e devem ser utilizados nas aulas de arte. Esses saberes trarão possibilidades e não impossibilidades. Se não houver orientação não haverá um caminho a ser seguido. O aluno tem que ser direcionado.

#### 4.2.4 Primeiras mudanças...

**Pesquisadora:** *Mas percebi uma mudança no seu comportamento logo nas primeiras semanas de aula. O que aconteceu?*

**João:** *Nossa...mudou do dia pra noite sabe? Não me lembro como foi tudo certinho..tim tim por tim tim sabe, mas gostei muito quando você mostrou um quadro de um pintor que só fazia quadrado, retângulo e umas linhas retas. Gostei do desenho dele. Eu comecei bem devagar no caderno de desenho. Pra você ver como eu fazia as coisas o caderno era ainda do ano anterior...nem tinha comprado outro...depois passei pra meia cartolina, você lembra? Depois pra cartolina toda, e daí você mandou eu parar e ir pra tela. Você disse: não quero mais que você fique na cartolina, você vai pra tela. Eu disse: Ô Carol...nunca mexi nisso antes! Daí eu comprei uma tela e peguei gosto pela brincadeira. Mas foi uma coisa assim, sem prever, não sei explicar direito o que aconteceu. Só sei que bateu....eu peguei e fui. Tinha dia que eu fazia dois quadros por dia. Você se lembra né que eu trazia aqui pra você ver!*

**Pesquisadora:** *Sim, lembro!*

**João:** *Tinha uns par de colega meu que queria que eu vendesse os quadros e eu não vendia. (risos) Sabe eu sou assim meio esquisito, coisa que é minha eu não gosto muito de repartir com os outros. Sou meio egoísta nessa parte (risos). É que nem se fosse um filho. Eu nunca procurei você pra vender, eu te entregava e falava: faça o que você quiser Carol. Quer vender, vende. Eu deixo na sua mão. Se quiser vender, doar, faça como quiser. E como foi você que incentivou eu, deixei tudo na sua mão! (risos)*

**Pesquisadora:** *E porque que o senhor se interessou pelo estilo geométrico de início?*

**João:** *Carol, se eu for falar pra você, eu não sei. Eu sei que eu chegava em casa e fazia um pontinho no meio da tela...dividia a tela... e daquele ponto eu ia riscando sabe? Daí eu olhava e falava: tá faltando um risco aqui. Fazia outro e pensava: tá faltando aqui também. Nada tinha uma coisa premeditada entende? Tanto é que se você mandar eu olhar um dos quadros e falar : Faça outro igual, eu não consigo.*

**Pesquisadora:** *Essa opção pelo geométrico não vem de seu trabalho como azulejista no cemitério?*

**João:** *Ah sim...eu trabalhava e tenho...por incrível que pareça eu tenho um olho meio clínico. Eu olho assim e não preciso ficar muito...pra eu enxergar um quadrado, um redondo. Eu enxergo bem. Eu tenho muita observação pra esses quadrados, retângulos. Pois é...realmente por ter trabalhado tantos anos como azulejista, fiquei acostumado com as formas, e acho que senti facilidade em trabalhar com as formas como ele faz. Gosto de linha..tenho facilidade com medias, utilizar a régua. Eu gosto também de cores que chamam a atenção... vermelho, azul...rosa. pra mim quanto mais cor melhor.*

**Pesquisadora:** *Então os quadros fizeram com que o senhor se lembrasse do seu trabalho?*

**João:** *Foi. Aqueles quadros me pareceram familiar entende? É como se eu olhasse para eles e disse : opa..isso eu consigo fazer....do meu jeito é claro, mas consigo. Não era tão fora assim.*

**Pesquisadora:** *Mas o senhor também desenvolveu trabalhos figurativos, com meninos, bichos, paisagens. Como isso aconteceu?*

**João:** *Foi sim...depois. Eu via um tapete no chão com um desenhinho, daí eu olhava e tirava o desenho. E assim foi. Um dia eu tava na casa da minha sogra tava não né...to porque eu moro com ela...e vi uma Nossa Senhora Aparecida e fiz um quadro dela (Fig. 32), aquele que foi pra exposição entende? Eu fiz um quadro pra psicóloga minha, com um emblema da psicologia, fiz também um quadro pra onde eu vou aqui na..negócio de mental....saúde mental. Tá lá até hoje. Quer dizer... deu vontade de fazer pra eles.*

Vygotsky deixa claro que o indivíduo não pode construir um conhecimento novo sem que haja uma estrutura para isto, que no caso seria a aprendizagem prévia. Diz ainda que não é possível ao indivíduo transpor uma aprendizagem sem algum conhecimento anterior cognitivamente relacionado, a fim de relacionar a nova informação. Combinar o antigo com o novo é a base da criação. Seria um milagre que a imaginação pudesse criar algo do nada, ou preparasse outra fonte de conhecimento diferente da experiência passada. (ROS, 2004, p.5)

Na fala de João sobre a relação que fez entre os quadros de Mondrian e seu antigo trabalho, percebe-se claramente que

A significação é construída por meio da história dos significados existentes (conhecimentos prévios) que dá origem e permeia as trocas comunicativas e a construção de novos significados. (BARBATO, 2005, p.60)

E é baseado nesta idéia de aprendizagem prévia que Vygotsky fala ainda sobre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são formados pela experiência no dia-a-dia em contato com o mundo, ou seja, seu meio social, sua cultura, etc. Já os conceitos científicos são aqueles aprendidos na escola, sendo a aprendizagem escolar sua fonte geradora. Eles não podem ser separados, mas é através dos conceitos cotidianos que o aluno assimila os científicos. Na realidade,

“A aprendizagem escolar, ao promover um conhecimento legitimado pela sociedade, só se torna significativa para o(a) aluno (a) se fizer usos e valorizar seus conhecimentos anteriores, se produzir saberes novos, que façam sentido na vida fora da escola, se possibilitar a inserção do jovem e adulto no mundo letrado”. (BRASIL, 2006, p.8)

**Pesquisadora:** *E você? Quando nós iniciamos o primeiro trabalho em grupo que foi sobre Piracicaba, (a aluna fez o Clube Treze de Maio<sup>5</sup>-Fig. 42) você se achava capaz de desenhar?*

**Alice:** *Não. Na hora assim eu não sabia não porque até então eu só sabia fazer desenhos já escritos né (prontos). Já está pronto, é só eu pintar. Mas aquele foi um desafio pra mim.*

**Pesquisadora:** *Por quê?*

**Alice:** *Porque aquele eu fiquei meio assim: será que eu faço? Que se eu olhar uma figura no jornal...porque eu tirei do jornal. Você tirar do jornal uma figura que você nunca fez em papel, em tela, em nada, você acha que não vai conseguir, eu achei que não fosse conseguir, eu levei dois dias pra achar que conseguiria.*

Alice é reflexo das tradicionais aulas de educação artística, nas quais os alunos não são incentivados a criarem seus próprios trabalhos, mas sim pintarem desenhos prontos, rodados nos antigos e conhecidos mimeógrafos. Quando o aluno é direcionado a pintar desenhos já prontos, nesta simples atividade está embutida uma discreta imposição de sentidos e valores. Indiretamente ao aluno é transmitida

---

<sup>5</sup> O Clube Treze de Maio surgiu como Sociedade Beneficente “Antônio Bento”, em 19 de maio de 1901, fundado por um grupo de negros que intencionava comemorar o dia da libertação dos escravos de forma ordeira e organizada, como uma instituição. Em 1908, a sociedade deixava o nome original “Antônio Bento e passava a denominar-se Treze de Maio com objetivo de assistir socialmente seus membros, na grande maioria ex-escravos e seus descendentes. (Fonte: Câmara de Vereadores de Piracicaba: <http://www.camarapiracicaba.sp.gov.br/camara07/index1.asp?id=5772>>)

a idéia de incapacidade, ou seja, ele é incapaz de criar por ele mesmo e deve respeitar os limites impostos por quem é mais competente.

Na fala de Alice percebe-se claramente que mesmo em passos lentos é “necessário recuperar, no interior das escolas, a expressão pessoal – tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Tornamo-nos um País com medo: medo da divergência dos padrões oficiais impostos” (DUARTE, 1994, p.83) O aluno precisa ser despertado para o sentido de sua vida num ambiente histórico-cultural.

Segundo Alice, ela não acreditava em seu potencial. O fato de apenas pintar desenhos que não eram feitos por ela, lhe causava certa segurança. Era só preencher um contorno e pronto. Mas onde está o sentimento, a individualidade, a autonomia e a criatividade?

O processo de conhecimento está ligado à prática, portanto, onde se manifestam necessidades práticas, se manifesta também a produção de conhecimento. Alice só soube que conseguiria fazer uma atividade que até então se achava incapaz quando tentou.

**Pesquisadora:** *E conseguiu!!*

*Então assim, eu peguei o jornal, vi lá tudo, até eu tinha perguntado pra você o tamanho e tudo tal...então assim...eu acabei achando que eu serviria pra fazer. Então pra mim foi um desafio. Eu falei: não, eu vou fazer.*

**Pesquisadora:** *E por que você escolheu o Treze?*

**Alice:** *O Treze, porque eu quis dizer alguma coisa de cultura. O Treze pra mim foi um lugar que me marcou muito.*

Ao se referir à Sociedade Beneficente Treze de Maio Alice utiliza o termo cultura carregado de senso comum. Na perspectiva histórico-cultural, cultura é toda produção humana dotada de significação. Já no senso comum, está ligada somente a manifestações artísticas ou tradições. Por se tratar de um lugar, no qual o negro é o centro, Alice o ligou à “cultura negra”, termo utilizado atualmente para se referir às vivências destes indivíduos na sociedade.

**Pesquisadora:** *Eu achei que quando você escolheu o clube pra desenhar, você era freqüentadora.*

**Alice:** *Não..eu já tinha deixado, mas eu fiquei com aquilo. É uma coisa que focou...outras coisas não me traziam lembranças tão forte quanto a do Treze, porque eu era uma das freqüentadoras, eu era sócia, tinha até a carteirinha e ainda tenho, guardo até hoje. Então pra mim foi triste. Mas eu quis passar ele como*

*alegria, tive momentos bons ali...então eu quis passar uma coisa assim que...era pra ter dado certo. Não deu, então eu vou expor aqui...jogar toda aquela coisa que eu guardei aqui..eu vou tudo aqui (referindo-se ao painel). Pronto..acabou. (risos)*

Alice contou com muita tristeza sua passagem pelo Treze. Sentada na sala da coordenação, ela demonstrou toda sua frustração enquanto fazia o relato. Essa vivência, foi exposta por Alice em um painel, quando em 2006, eu pedi para que os alunos, retratassem um lugar da cidade que havia marcado suas vidas. Além do painel, um relato sobre o lugar escolhido e o motivo pela escolha também deveriam ser entregues.

Alice e mais outras três pessoas da sala fizeram parte na mesma época do Treze. Eles se reuniram e decidiram fazer a atividade em grupo. Cada um deles participou dos mesmos momentos da Associação, porém, cada um significou de maneira individual tais momentos.

Alice só conseguiu se desvencilhar de seus medos e colocar no papel aquilo que ela queria expressar, porque, “como fenômeno social, a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo” (FAYGA, 1978, p.17).

**Alice:** *Tem outra atividade que você também deu pra gente. Você mostrou um quadro, não me lembro o nome do artista....ai meu Deus...era sobre mundo....como era mesmo? (silêncio)*

**Pesquisadora:** *Ah...lembrei..era aquele do menino, que atrás dele havia um bananal...*

**Alice:** *Isso...isso mesmo!*

**Pesquisadora:** *Era o quadro do Lasar Segal. Chama “O menino e a lagartixas” (Fig.09). Foi esse mesmo. Pedi pra que cada um parasse e pensasse que aquele menino era você...que cada um se enxergasse nele, mas que ao invés do bananal, iriam criar o seu mundo...a sua cena particular.*



Figura 09: “O menino Com lagartixas”  
Lasar Segall, 1924

**Alice:** *Eu pensei em praia a primeiro momento porque eu gosto de praia, mas desisti. Deixei a praia e ai eu fui indo. Coloquei a rua, os carros as pessoas, coloquei banco da praça, não sabia se fazia a noite ou de dia, mas acabei fazendo de dia e aqui eu subi com os prédios. Fiz, porque aquele prédio, pra você vê como uma pintura puxa a outra né...aquele prédio eu lembrei do Treze, porque tinha o Treze, a fachada do Treze e atrás tem um edifício...na rua que sobe sabe? Na Voluntários eu acho. Aquele prédio eu lembrei e coloquei aquele prédio nesse desenho, daí eu coloquei mais um lá, então são dois edifícios. Se eu pudesse, eu gostaria de passar esse desenho, vê se eu consigo, numa tela. Eu adoraria. Mas não é numa telinha, é numa telona mesmo.*

Alice comenta sobre a sua lembrança do prédio que está atrás do Treze. Isso revela um olhar apurado, sensível, e perceptivo. Esse olhar, permitiu a ela desenvolver sua criatividade, uma vez que criatividade não se desenvolve do nada. “A criatividade imaginativa relaciona-se com a memória, mas o faz como uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real” (FERRAZ, 2009, p.92). Sem esse olhar para o mundo real, a reformulação de experiência é limitada. O olhar não pode ser passivo e nem neutro já que

Nós nos movemos entre formas. Um ato tão corriqueiro como atravessar a rua – é impregnado de formas. Observar as pessoas e as casas, notar a claridade do dia, o calor, os reflexos, cores, sons, cheiros, lembrar-se do que se tentava fazer, de compromissos a cumprir, gostando ou detestando

o preciso instante e ainda associando-o a outros – tudo isto são formas em que as coisas se configuram para nós. (OSTROWER, 1978, p.9)

Na fala de Alice, percebe-se que não existe, portanto um só olhar, mas sim inúmeras maneiras de se ver, as quais estão intimamente ligadas à atribuição de sentidos produzidos culturalmente (ZANELLA, 2004)

#### 4.2.5 Quebrando barreiras

**Pesquisadora:** *Nas nossas aulas nós utilizávamos vários tipos de materiais: tinta, lápis de cor, papéis para colagem e outras coisas. Também tivemos contato e analisamos algumas obras, peças de teatro, músicas. O que o senhor achava disso? Facilitou ou atrapalhou o seu desempenho nas aulas já que saíram um pouco das formas geométricas?*

**João:** *Ajudou claro. Nunca tinha utilizado uma tinta na vida..só as de parede. Sabe por que foi bom? Porque com a tinta eu consegui sair do papel e ir pra tela. Daí não parei mais. E o que você fazia mostrando e fazendo a gente entender o porquê daquilo, o porquê daqueles quadros, e como a gente se sentia na frente deles, ou como era uma exposição e porque ela existia, a peça de teatro, tudo que estava envolvido por trás, tudo isso clareou bastante.*

João se mostrou receptivo quanto aos materiais. Não demonstrou insegurança, mas sim aberto às mudanças. Ao oferecer aos alunos alternativas, também foi oferecido o direito de escolha. João poderia ter experimentado as tintas ou a colagem e, ao invés de gostar ele teria rejeitado. Mas experimentar, observar e analisar fez com que ele atribuísse sentidos aos materiais utilizados.

Na fala de João em relação ao uso das telas, a concepção sobre exposições e a sensibilidade estética mostram que seu conhecimento estético foi sendo construído. Essa construção só é possível através dos significados de cada informação. Duarte (1994) deixa claro que

Aprender não é decorar. Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que elas se referem. (p.26)

**Pesquisadora:** *E esse trabalho que você produziu ficou muito bom, mesmo você dizendo que nunca havia desenhado.*

**Alice:** *Não...pra por assim no papel foi a primeira vez. É o que eu to dizendo, foi um desafio. Falei: não, eu vou conseguir, porque se eu fizer qualquer outra coisa eu acho que não vai ter o mesmo impacto. Então eu queria pegar firme e peguei. Trabalhava numa república nessa época e então todos os moços que estavam ali falavam: Kate olha...vai ficar assim e assim (referindo-se às coisas que estavam em cima da mesa). E eu falava: não gente, eu quero essa mesa. Tomei conta da mesa da sala e não queria nada em volta.*

**Pesquisadora:** *No seu trabalho?*

**Alice:** *Lá no meu serviço...fazia no meu trabalho. Falei: não quero nada na mesa pelo amor de Deus hem? Coloquei lá..então lá era um lugar que ficava sossegada...final de semana se eles iam pra casa dos pais deles, eu ia pra olhar a casa e ali eu ligava uma música e manda ver no trabalho...trabalho meu eu terminei no meu serviço.*

**Pesquisadora:** *Teve um significado forte pra você né?*

**Alice:** *Foi. Foi a primeira experiência minha em termos de pintura vamos assim dizer, que eu me expus mesmo porque eu só recebo pinturas escritas, já feitas (desenhos prontos), só pra você ir lá e pintar. Não é uma coisa que você pega desde o começo né...o tempo que você leva pra fazer. Esse daí eu tive que fazer desde o início. Olhar...medir aqui...não...não ta dando certo porque a ponta do telhado não vai dar...você apaga tudo e começa tudo de novo. Daí você vira né...vira a posição do papel lá...não...não ta dando certo, volta de novo...agora vai. Então foi muito bom eu fazer isso daí.*

**Pesquisadora:** *E no seu grupo? Todos participaram?(fig. 9)*

**Alice** *Então...a minha equipe toda tava focada...até porque eu peguei pessoas que estavam brigando também pelo tal da cultura negra. Era a turma dos primos e das primas e o único primo ali era o Jefferson. Tinha uma só que não era da família (não era negra). Aí ela não era quem ela queria ser, daí e falava...só se você pintar a sua pele!! (risos). Cada um dava seu palpite...eu entrei com o desenho e eles me ajudaram na pintura. Eu falei: então vamos fazer o seguinte? Vamos colocar nós no Treze? Então vamos colocar as carinhas....nós que participamos seremos os frequentadores do Treze. Saiu tudo perfeito e foi um desafio porque foi a primeira vez que desenhei.*

**Pesquisadora:** *Ficaram ótimas as carinhas mesmo!*

**Alice:** *Eu adorei fazer. Quando você vê um trabalho feito você fala: nossa!!!!*

**Pesquisadora:** *Você produziu coisas que até então nunca havia feito. Isso foi animador? Sentiu dificuldades?*

**Silvia:** *Sim os dois....Porque naquela época, quando nós estávamos fazendo o painel que está aqui hoje, eu não desenhei, quem desenhou foi a Raquel, porque ela tinha uma facilidade imensa. Foi bom porque nós trabalhamos em grupo e cada um utilizou suas habilidades pra chegar num fim né! Eram coisas gostosas que a gente fazia né? Que tempo bom que foram as aulas de arte. Eu não tenho do que reclamar. De jeito nenhum! Era muito gostosa, eram interessantes. Eu nunca faltava das aulas...ai meu Deus faltar pra mim era uma coisa que nem pensava! Só faltava assim no dia que não estava boa mesmo. Mas a arte hoje está em mim....é meu. (risos) como eu gosto!!!*

A elaboração dos conceitos transmitidos em sala de aula aconteceu de maneira individual, ou seja, não foi igual para todos, apesar de estarem na mesma escola, mesma série e terem praticamente a mesma idade. Cada um destes alunos assimilou e re-significou o que foi vivido de uma maneira particular.

O trabalho em grupo visto desta maneira tem um papel fundamental, pois além de reunirem nele um maior número de informações e idéias, os alunos trocam experiências, aprendem mais uns com os outros, já que é a partir do outro que nos constituímos.

#### **4.2.6 Construindo novos sentidos...novos olhares**

**Pesquisadora:** *Bom, agora vamos falar das atividades artísticas que participamos durante o ano de 2006. Fomos ao Salão de humor, ao salão de arte contemporânea, à Bienal Naifs, ao teatro e outros. Você já conhecia esses espaços culturais antes? Foi importante pra você sair da escola e ir a estes lugares?*

**João:** *Pra mim foi importante porque eram coisas que eu não conhecia você entende? Eu nunca conheci esse negócio de arte, pra mim foi uma novidade. Conhecidiu que justo na época eu tava entusiasmado com a pintura. Dos que fomos, o que me deixou mais mexido foi a Bienal Naifs...aquela sim me marcou porque vi aqueles quadros simples, mais bunitos....sem tanta técnica...mas com sentimento*

sabe?. A gente sente a emoção de quem faz né? Eu não sei desenhar perfeitinho, rosto, casa, pers...perspectiva, vixi, isso não sei mesmo e quando vi aqueles quadros pensei: nossa, eu também posso fazer. Aquilo ficou na minha cabeça. Quebrou algo dentro de mim e eu não via a hora de chegar em casa e começar a fazer igual. E não foi só comigo não viu Carol...o José, a Maria Aparecida, eles também vieram falar comigo como aquele lugar quebrou a idéia de que arte..como vou dizer....que arte.... sendo algo perfeitinho, que só quem é artista faz....ele me falaram isso lá na hora mesmo. Mas quem fez são artistas também...são pessoas como eu e você. Foi daí que comecei a tentar fazer as coisas parecidas com a realidade, mas do meu jeito é claro.

**Silvia:** Eu nunca tinha ido num lugar assim. Foi gratificante...maravilhoso. Abriu minha mente pra tantas coisas sabe? Me sentia mais empolgada ainda pra arte. Com um tempo tão curto por causa do trabalho, a escola é o lugar que tempos pra experimentar tudo novo!

Os alunos da EJA, em sua maioria, são caracterizados mais pela exclusão do que pela recusa às manifestações artísticas e bens culturais. Essa exclusão “camufla” o direito ao ensino a apropriação do conhecimento estético em paradigmas como: falta de talento, de dom, de criatividade. O que na verdade é social, se torna natural.

João e Silvia nunca haviam estado em um espaço destinado à arte em suas vidas. Isso deixa claro o aspecto elitista que a arte possui na sociedade. Eles não são jovens, ou adolescentes, mas pessoas acima de cinquenta anos e mesmo assim, não conheciam esses espaços. Portanto, “se a escola não realizar seu papel no processo de mediação, propiciando o acesso dos alunos a esses locais, é provável que permaneçam como lugares ignorados e desconhecidos para eles”. (BRASIL, 2002, p.148)

Por ser uma forma de expressão a arte “depende da *interpretação*, do *sentido* que o espectador lhe atribui. Como sua função não é transmitir um *significado conceitual* determinado, seu sentido brota dos sentimentos de seu público” (DUARTE, 1994 p.60-61); ou seja, ele surge pelo modo como as pessoas a vivenciam.

Com uma visão funcionalista e voltada para objetos do cotidiano, João possuía a mesma idéia de muitos: uma pintura realista só pode ser considerada bela se reproduzir fielmente a realidade. Vê-se aí, a diferença ente o sentido de arte para

uma criança e para um adulto. Para a criança, o que importa é comunicar-se e organizar seu mundo de modo particular e não produzir trabalhos esteticamente belos, com regras e códigos específicos. Ao se defrontar com a obra, João se confrontou internamente e reformulou conceitos que até então o prendiam e limitavam sua expressividade. Segundo Zanella (2009),

Esse olhar de estranhamento, característico da percepção estética, é, portanto, uma das formas de o sujeito reconhecer e ampliar suas possibilidades, seu poder reflexivo e criativo, pois permite que se retire a marca de familiaridade da realidade, que não se tome a máscara que lhe dá um sentido único, mas que essa possa ser vista como polissêmica e multifacetada. Esse olhar, enfim, possibilita, conforme nos aponta a epígrafe que inaugura este texto, “temperar a realidade”, buscar, num participando, “um sempre novo assando”. (p.54)

A experiência estética diante de uma obra é individual, singular. Existem graus diferentes de apreensão. Surge através de percepções que são construídas dentro de um meio e um contexto social. Em relação a essas diferenças de apreensão, Bourdieu (2001) afirma que

A observação estabelece que os produtos da atividade humana socialmente designados como obras de arte [por sua exposição em museus, além de muitos outros signos de consagração] podem tornar-se objeto de percepções consideradas muito diferentes, desde uma percepção propriamente estética considerada socialmente adequada à sua significação específica, até uma percepção que não difere tanto por sua lógica como por suas modalidades daquela aplicada na vida cotidiana aos objetos cotidianos. ( p.269)

Até então, João nunca havia experimentado desenhar figuras realistas, somente formas geométricas. O medo de errar, de ser criticado é comum entre os alunos. Mas quando viu que uma obra de arte não necessariamente precisa obedecer a técnicas para ser dotada de sentimentos e aqui deixo claro, sentimentos bons ou ruins, sentiu vontade de produzir de maneira diferente.

João se viu como um ser criador. Mas isso, não se deu apenas pela apreciação da obra, mas sim pela competência artística. Quando Bourdieu fala sobre competência artística, ele está se referindo a apropriação de códigos estéticos

e não a dom ou talento, ou seja, o olhar também pode e deve ser educado esteticamente. Durante as aulas, de arte, João se apropriou de códigos que o auxiliaram na observação.

Dentro do ambiente escolar, a percepção estética forma alunos produtores e criativos dentro das mais diferentes linguagens e em variados contextos e situações cotidianas. De acordo com Vygotsky (1990), quanto mais o sujeito

[...] veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação (p.18)

**Pesquisadora:** *E o senhor acha que mesmo não sendo igual seu trabalho é uma obra de arte, que pode ser apreciada e analisada?*

**João:** *Bom...não sei se alguém colocaria na parede como aqueles lá ..risos, mas que eu gosto, eu gosto. Me sinto bem e quem olha gosta, acha bonito.*

João quando diz: “colocaria na parede” mostra que ele ainda faz a relação entre objeto artístico e utilidade. Não necessariamente um quadro foi feito exclusivamente para ser belo colocado na parede ou para ser objeto de decoração. Duarte (1998) fala que o educando tem que produzir visando uma elaboração de suas vivências e não o senso comum que dita as regras do que é certo e errado. Segundo o autor, “as normas de beleza, aí, podem facilmente significar a imposição de valores, conduzindo à produção e ao consumo do *kitsch* como arte, além de impedir que o indivíduo possa *interpretar* a sua situação no mundo”. (p.134)

**Pesquisadora:** *Tem alguns quadros do senhor que o professor Ricardo quer comprar e um deles é o que retrata a Estação da Paulista, o senhor se lembra? Eu estou esperando pra ter sua autorização. (risos)*

**João:** *Ah! Quer ver...um dia eu passei lá na Estação da Paulista e olhei. Depois vi no jornal e fiz aquele. É assim Carol...é coisa espontânea...nada programado.*

**Pesquisadora:** *É uma questão de observar também né? Tem pessoas que passam e apenas vêem, não observam. O senhor aprendeu a fazer isso. Tem que passar pra outras pessoas todos estes sentimentos, esta capacidade de perceber coisas, de observar o senhor não acha?*

**João:** *E...porque sempre...até hoje, embora eu não esteja pintando, dependendo do lugar que eu passe, assim...que me chama a atenção eu paro pra olhar. Mesmo hoje*

*sem pintura eu olho. E...eu acho legal você entende? Agora né, porque antes eu não achava nada legal.*

**Alice:** *Os alunos da EJA estão focados pras coisas artificiais...vamos dizer assim. Ah é uma pinturinha! Eles não sabem. Eles olham uma pintura e não conseguem ver o que ela passa, por mais que seja abstrata ou uma figura, eles não tem a paciência de observar uma pintura. Ah ta uma árvore ali pronto: é uma árvore. Se você focar mesmo, tem mais coisas atrás da árvore. Te a paisagem, vem tipo alguma coisa que relembram você...essa árvore. Daí você vai montando.*

**Pesquisadora:** *E você observa?*

**Alice:** *Sim....hoje sim. Hoje sou muito mais observadora do que antes.*

Na fala de João e Alice sobre observação, um conceito do mundo moderno está muito evidenciado: o superficialismo.

“Na nossa percepção comum costumamos perceber mal, muito depressa, muito superficialmente. Contentando-nos com sinais que nos indicam os objetos de que necessitamos, não nos detemos a detalhar as aparências” (PORCHER, 1982, p.28)

De acordo com Porcher (1982) as pessoas que possuem essa superficialidade se deve ao fato de que elas

[...] adotam para a sua apreensão da obra de arte os mesmos esquemas sensoriais e intelectuais, realistas, utilitários e “autocêntricos” que lhes servem de referencial na vida. Ao usarmos o termo autocêntricos, queremos dizer que esses indivíduos reduzem tudo o que vêem a si mesmos e ao que está em volta deles: perguntam-se, por exemplo, se gostariam de morar no castelo de Versalhes, etc. São utilitários porque se perguntam se a cadeira de Van Gogh seria suficientemente sólida e confortável, ou se as maçãs de Cézanne poderiam ser comidas. São realistas, enfim, na medida em que em lugar de ver nas coisas representadas um simples pretexto para um quadro que se justifica por si mesmo, vêem no quadro, sobretudo a representação das coisas, e tendem a medir a qualidade de uma obra pela sua fidelidade quase fotográfica e pelo seu interesse anedótico próprio à coisa representada, preferindo, portanto o ilusionismo à estilização, a aparência enganadora à transposição, e rejeitando, bem entendido, qualquer forma de abstração. Ou seja, não dispo de instrumentos de percepção adequados, utilizam aqueles que estão à sua disposição, e apreendem a obra de arte às avessas, segundo uma deformação de tipo utilitário e realista (p.40).

Ambos conseguiram construir um olhar mais apurado, mais crítico. Tanto João quanto Alice deixam claro que hoje eles observam coisas que antes passavam despercebidas.

As aulas de artes devem, portanto, proporcionar ao aluno a aprendizagem das aparências. É preciso aprender a ver, a sentir, a ouvir e apreciar as formas e olhar para os objetos de acordo com sua estrutura e sua forma e não de acordo com sua mera funcionalidade imediata.

Esta aprendizagem é definida segundo Zanella (2009) como percepção estética a qual serve não “para ver o objeto em sua pré-suposta verdade, mas procurando, na relação estética com ele estabelecida, produzir novos sentidos para a configuração de realidades outras” (p.54). A arte, ao contrário de outros conhecimentos que apenas revelam o que já existe no próprio objeto, ensina a ver e também a criar.

**Pesquisadora:** *Você também fez um trabalho bom...também superou suas dificuldades.*

**Alice:** *Então...eu acho que todo aprendizado é bem visto. Não é aquela coisa assim: olha...eu não sirvo pra nada. Você tem que aprender a observar as coisas. Se você não sabe você pergunta.*

**Pesquisadora:** *Hoje para você, arte também se aprende?*

**Alice** *Inclusive arte. Olha...eu queria aprender a desenhar tal coisa, tem quem me ensine? Tem. Se você não tiver aquela pessoa tem outra pessoa, mas que tem isso tem. Se você aprendeu, mostra que você tem capacidade. Todos têm oportunidade de aprender coisas. Eu tenho curiosidade de aprender as coisas que eu gosto de fazer.*

**Pesquisadora:** *Entendi.*

**Alice** *No desenho....eu falo: nossa...eu preciso saber o que eu vou fazer. Então eu fico vendo tudo a minha volta..pensando no meu dia a dia. E depois eu quero cores...dai eu fico fazendo misturas das tintas...ou eu invento..e vou indo.*

**Pesquisadora:** *Você perdeu o medo de desenhar sem ter o desenho pronto como base?*

**Alice** *Perdi..perdi..perdi. Se você começar a bloquear sua mente é claro que não vai conseguir. Outros vem e falam: viu..eu acho que você não vai conseguir. Pode desistir. Se você achar que não vai você vai desistir mesmo . Você tem que pular*

*essa barreira. Não...só porque ele falou eu não vou fazer? Eu vou pelo menos tentar, vai sári torto, mas eu tentei.*

#### **4.2.7 O produto de um processo: a valorização e a satisfação pessoal**

**Pesquisadora:** *No final de 2006 nós fizemos uma exposição com seus trabalhos e também com os de seus colegas na Galeria do Cristóvão. Me conta um pouco como foi isso?*

**João:** *Eu me senti valorizado. Pra quem nunca fez nada, nunca teve participação em nada foi muito bom Me senti um artista. Saí até no jornal. Minha esposa ficou orgulhosa e meus filhos também. A exposição foi muito bonita mesmo. Fechou com chave de ouro aquele ano porque o pessoal se sentiu valorizado sabe? Eu pelo menos fiquei muito feliz..porque a coisa foi chique..coquetel e tudo e aquele monte de gente olhando nossos trabalhos...deu um gelo na barriga. Me lembro muito desse dia.*

**Alice:** *Nossa... a exposição foi tudo de bom, ainda mais porque eu ajudei a montar além de expor né? Montar foi outra coisa que eu adorei fazer. Arregaçar as mangas...vamos fazer? Vamos!!! Eu gostei não só por seu meu trabalho, mas vamos ajudar o outro. Aquilo pra mim foi muito bom.*

**Silvia:** *Foi gratificante. Foi a primeira vez na minha vida que participei desse tipo de evento. Eu voltei “toda toda” pra casa. Foi muito gostoso. Pena que eu não pude convidar todas as minhas amigas porque teve um limite de pessoas né?*

A exposição intitulada “Vivências e Expressões” foi um momento de valorização e superação para os alunos que participaram.

João deixa em sua fala que o orgulho de sua família por ele foi muito importante. Para quem estava em casa, com auto-estima baixa e sem nenhuma pretensão de trabalho, agora ele se sente importante e valorizado não só como aluno, mas também como ser humano. Alice teve a oportunidade de trabalhar na montagem e isso contribuiu para seu crescimento. Ele possui habilidades que contribuíram para o outro.

Essa experiência vem comprovar que os “jovens e adultos precisam exercitar práticas sociais diversificadas de leitura e registro do mundo, tão necessárias ao

convívio em sociedade, ao seu preparo para o mundo do trabalho, ao seu enriquecimento pessoal". (BRASIL, 2002, p.146-147)

**Pesquisadora:** *E é bom ver seus trabalhos expostos numa galeria?*

**Alice:** *Nossa...é muito bom! Você se sente como se já fosse dona do negócio já né...é uma artista bem dizer. Faria de novo!*

**Silvia:** *E como! Até então só havíamos visto o dos outros...agora estávamos vendo os nossos. Não que todo mundo vai expor um dia...claro que não, mas foi um reconhecimento pelo esforço e progresso de cada um entende?*

**Pesquisadora:** *E depois da exposição, o senhor continuou pintando, desenhando?*

**João:** *Opa!! Claro que sim. Pinte tanto que não tinha mais lugar em casa pra guardar as telas e nem dinheiro pra comprar mais pra pintar. É tudo muito caro e com meu salário de aposentado tudo fica mais difícil. Vendi alguns até, mas não consegui vender mais*

**Pesquisadora:** *E o senhor achou que iria vender muitos quadros?*

**João:** *Deixei nas suas mãos como já te falei né Carol. Não gostava de me desfazer deles, mas se vendesse era um dinheirinho que entraria pros materiais. Bom..quem sabe não sou um Van Gogh que só vai ganhar muito dinheiro depois de morrer. (Risos) Meus amigos falam isso pra mim até hoje. (Risos) Tentei fazer aula de pintura, fui num ateliê de um moço aqui na rua de baixo da escola, mas não deu certo.*

**Pesquisadora:** *É mesmo. O senhor começou um curso de pintura para se aperfeiçoar não foi? Não continuou por quê?*

**João:** *Curso pago, mais material, ficava muito caro no final do mês. E o professor também...não é querendo falar mal sabe Carol, mas ele ia lá, fazia um risquinho na tela e largava a gente lá. Quer dizer, ele não ensina você como trabalhar com todos os materiais. E nós dois não se bicava porque o meu negócio era geométrico e o dele era paisagem.*

**Pesquisadora:** *Ele não respeitava seu estilo né?*

**João:** *É. Então eu falava pra ele: eu quero que você me ensine o que eu gosto de fazer. Daí ele falava alguma coisa, disfarçava e fazia um esboço de paisagem. Então Carol, eu tava gastando dinheiro com uma coisa que eu não gostava entende?*

Viver de arte em nosso país é muito difícil. Segundo Fayga (1978), no mundo atual, em que o novo, o diferente e mais moderno tem valor, experiência de vida para a qual não conseguimos colocar valor acaba por si só marginalizada. E, nesta

“sociedade de consumo que com sua voracidade consegue consumir praticamente tudo, inclusive a contestação, não há como reduzir a experiência de vida ao nível de mercadoria e afixar-lhe uma etiqueta com preço” (p.143).

João depois de pintar inúmeras telas achou que conseguiria vender algumas e assim comprar mais telas em branco pra pintá-las. Porém, não foi assim que aconteceu. Quando fala sobre Van Gogh, na verdade está falando de uma realidade muito comum em nosso dia-a-dia. Aqui,

[...] como em toda parte, alguém que cai nas graças da mídia, o que não acontece magicamente, nem precisa ser bom; e o excelente que não recebe o batismo do *marketing*, *desponta de vez para o anonimato*. Exceções negam o que estou afirmando, mas por isto mesmo, dão-lhe quase consistência de lei (MORAIS, 2001, p.28).

**Pesquisadora:** *E o que você faz hoje em relação à arte? Você ainda se interessa em ir a espaços de arte ou mesmo produzir em casa?*

**Silvia:** *Arte pra mim...eu gosto de tirar da minha cabeça você entendeu? Eu sou meio assim da pintura moderna entendeu? Eu me apeguei a esse tipo de arte. Adoro fazer essas coisas. Tem que observar...aprendi a observar...a criar...a minha pincelada que eu fiz na parede da minha casa por exemplo pra mim é uma folha. Eu gosto de criar as coisas. Já que eu não consigo desenhar do jeito realista, como é de verdade eu invento!*

**Alice:** *No caso de curso, depende na maioria das vezes de você ter o dinheiro pra pagar o curso. Curso de graça é meio difícil. Então a minha dificuldade é ter o dinheiro pra eu fazer algum curso. Às vezes eu to trabalhando, está ótimo. De repente acontece alguma coisa e eu tenho que sair do emprego. Daí eu tenho que optar, entre pagar curso e comer. Ainda não veio um trabalho que eu fale: não...agora eu vou fazer as duas coisas: pagar um curso e trabalhar.*

**Pesquisadora:** *Então você se interessaria em fazer cursos?*

**Alice:** *Sim....eu tenho minhas pinturas em casa e quero continuar fazendo isso. São duas coisas que eu quero continuar fazendo pro resto da minha vida: ser massagem e pintura. Só que curso de pintura é caro né?*

**Silvia:** *E tempo minha querida? Como eu gostaria de me aperfeiçoar...continuar a aprender. O trabalho toma todo meu tempo. Mas nunca é tarde pra sonhar né? (risos)*

Quanto ao aperfeiçoamento, João e Alice se referem ao valor cobrado pelos cursos de pintura. Arte ainda é um instrumento de divisão social. As classes mais baixas, com menos potencial financeiro não tem oportunidade de pagar por aulas de pintura, desenho, dança, teatro. O valor cobrado não condiz com o que recebem mensalmente. Arte acaba se tornando algo supérfluo quando se precisa pagar contas de água, luz, aluguel e alimentação com um salário mínimo ou até com a aposentadoria como é o caso de João. Já Silvia sofre com o outro problema da maioria: a falta de tempo. O trabalho ocupa quase que todo dia da maioria das pessoas, não sobrando tempo pra lazer ou pra família e se eles não possuem tempo para isto, quanto mais para fazerem algum tipo de atividade relacionada à arte.

**Pesquisadora:** *Esse apreço pela arte fez com que sua depressão sumisse não foi? Lembro-me que sua saúde teve uma melhora satisfatória. Foi um processo de descoberta. O que o senhor pensa sobre isso?*

**João:** *Eu não sei explicar como foi, mas foi uma beleza. Eu não sabia que existia esse lado artístico dentro de mim, porque eu nunca esperava fazer tudo isso. Eu fui muito valorizado. Quer dizer, pra mim foi uma novidade... não só pra mim como também pra minha família também. Minha mulher saía de casa e falava: Bem, hoje você tem que fazer arroz hoje pra janta hem?! Nossa! Eu perdia hora. Não via o tempo passar...o dia pra mim era super pequenininho. Era tudo pra mim Carol. Eu me sentia útil, sabe quando você não se sente um zero a esquerda?*

João através da arte conseguiu achar caminhos que o levaram em um caminho oposto ao da apatia e da tristeza. Ao saber como expressar, ou saber onde encontrar expressos os seus sentimentos possui um guia seguro para desvelá-los e conseqüentemente entendê-los (DUARTE, 1988).

**Pesquisadora:** *E hoje, os dias são longos?*

**João:** *Nossa...hoje é! Hoje eu to me sentindo novamente um zero à esquerda. Pra piorar o INSS cortou meu benefício. Agora eu to mais deprimido ainda. Material de arte é caro...tintas são caras...telas são caras.*

Doeu muito gravar esta fala final.

## Considerações Finais

*“Se pode olhar vê. Se podes ver, repara”*

*José Saramago*

Vivemos numa sociedade em que a cada segundo surge algo novo. Um objeto vê seu valor totalmente perdido a partir do momento que outro melhor surge. O descartável se tornou natural em nossas vidas e tempo para refletir, ponderar e até mesmo sentir é cada vez mais raro. Pensar? Para que? Sentir? Para que? Somos a geração tecnológica, a geração dos Realities Shows e dos Fast Foods. Nossas casas e ruas são invadidas por recursos que mal temos tempo de absorvê-las e eles já se tornaram obsoletos. Além disso, temos uma mídia que define por cada um de nós valores de acordo com seus próprios parâmetros e estes são aceitos sem nenhum questionamento pela grande maioria. O que é belo e o que é feio, o que é útil ou inútil, certo ou errado, o que está na moda ou não; tudo isto é imposto à massa e tomado como referência para uma vida toda. Na arte-educação, também é possível diagnosticar a superficialidade e a imposição de valores.

Esta pesquisa me proporcionou um novo olhar para as aulas de arte na Educação de Jovens e Adultos – seus conteúdos, seus instrumentos e seus objetivos - uma vez que estes alunos por motivos particulares e variados retomam os estudos com uma visão retrógrada da escola e ainda condicionados por tais valores impostos pela sociedade. Por isso, o processo de arte-educação com esse tipo de aluno é muito mais desafiador. É preciso romper conceitos, quebrar paradigmas e criar novas possibilidades e atuação a partir do que eles trazem para dentro da sala de aula.

Constatei que há modificações nos processos de significações ao longo da vida e nos diversos contextos situacionais específicos quanto às possibilidades de comunicação e de construção de conceitos e da lógica de pensar. (BARBATO 2005, p.61). Porém, enquanto atuei como professora de arte dos sujeitos da pesquisa percebi que mudanças ocorriam com os passar do tempo, no entanto, não tinha uma noção clara de como essas mudanças foram significativas na vida de cada um deles.

As produções dos ex-alunos e as entrevistas audiogravadas, me possibilitaram compreender melhor meus sujeitos de pesquisa e quais foram os

sentidos produzidos por eles durante o tempo que estive dentro da sala de aula como professora.

Em suas falas, pude constatar que estão presentes em graus variados, transformações no modo de ver e sentir a arte, a vida e eles próprios como sujeitos produtores do conhecimento. Houve uma mudança no momento que se viram como seres produtores do próprio conhecimento e não como meros receptores de conteúdos prontos e sem sentido algum.

Os ex-alunos entrevistados, independente de classe social ou idade, enxergam em si mudanças ocorridas através da arte. Todos eles procuraram deixar claro em suas falas que arte faz parte do dia-a-dia de cada um, de maneiras e intensidades diferentes.

Consciente, do papel da escola e do professor, na vida desses alunos constatei até o momento que a escola construída pelos conceitos ocidentais separa arte da ciência e relega a ela o papel de mero passatempo. Excluí-se a arte de seu papel de formação de sentidos. Quando se trata de Educação de Jovens e Adultos, a disciplina é relegada ainda mais ao segundo plano. Esquece-se que um novo símbolo, uma nova palavra, um novo conceito somente é compreendido tomando-se por base vivências anteriores, (DUARTE, 1994, p.23) as quais os alunos da EJA trazem com toda intensidade para dentro da sala de aula. Partindo deste princípio, procurei mostrar através desta pesquisa, que elas podem e devem ser utilizadas como instrumento de construção de novos significados nas aulas de arte.

Mas como essa utilização pode ser feita de modo a gerar um resultado positivo, se o que encontramos na maioria das escolas são professores de arte mal preparados, que não conseguem se atualizar por terem que trabalhar por até três períodos do dia, buscando de alguma maneira transmitir o conteúdo que lhe é estipulado dentro do prazo e da maneira definida. Valores são passados e não podem ser questionados.

Através da análise dos documentos oficiais, contatei que teoria e prática estão longe de chegarem a um ponto comum. No papel, as aulas de arte são perfeitas, mas na prática não é isso que encontramos. Principalmente na escola pública, vê-se de um lado o professor fingindo que ensina e o aluno fingindo que aprende. Uma educação pela arte, a qual proponho com esta pesquisa, visa formar cidadãos não somente aptos a calcular e lerem, mas também sensíveis e críticos, preparados para as diversas situações do dia-a-dia. Alunos como João, que relata em sua

entrevista passar despercebido pelas ruas e hoje, ele adquiriu um olhar mais apurado para as coisas ao seu redor. Está mais atendo, mais sensível.

Faz-se necessário, a formação de professores menos preocupados com o belo ou a cópia e sim mais preocupados com a expressão de sentimentos e a construção de novos sentidos uma vez que fazemos parte de um mundo de múltiplas visualidades e informações, com as quais os alunos também convivem e podem aprender a lidar com elas, expressando-se e comunicando-se (FERRAZ, 2009, p.178). Portanto,

Trilhar esse caminho da arte na educação não corresponde a uma moda, mas sim conecta com um fenômeno mais geral que tem a ver com o papel da escolarização na sociedade da informação e da comunicação, e com a necessidade de oferecer alternativas aos alunos para que aprendam a orientar-se e a encontrar referências e pontos de ancoragem que lhes permitam avaliar, selecionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias. (HERNÁNDEZ, 2000, p.50)

Não tenho a pretensão de trazer soluções para o ensino de arte na EJA. Todavia enfatizo que em nossa sociedade a escola é para a maioria dos alunos o único meio de ligação entre eles e a arte-educação. Ter acesso aos bens culturais, ao que é produzido pela humanidade é um direito de cada ser humano. Através dos relatos e também do que presenciei durante os anos de trabalho com os alunos da EJA, percebi que eles chegam sedentos à escola. Vêem esta instituição como uma janela para novos olhares. Dona Silvia diz com um imenso sorriso nos lábios que a escola lhe abriu a mente e que as aulas de arte lhe proporcionaram momentos maravilhosos. Ela nunca havia entrado num espaço cultural antes. O conhecimento adquirido por ela não tem preço.

Cabe então a cada colega professor, cuidar para que a disciplina não seja mais vista como meio para se alcançar objetivos que não estão propriamente relacionados com seu ensino, mas sim que tenha um fim em si mesmo.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA



(Alunos da EJA – Ensino Médio. Técnica: papel sobre madeira, 90x60, 2006)

*“É do buscar e não do achar que nasce o que eu não sabia”*

*(Clarice Lispector)*

ALVARES, Sonia Carbonell. **Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno**. 2006, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005

\_\_\_\_\_**Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art & - Número 0 - Outubro de 2003. Disponível em <<http://www.revista.art.br/>>. Acesso em 12 de maio 2009.

\_\_\_\_\_**Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. São Paulo, v.3, n.7, p.170-182. Dezembro de 1989. ISSN: 0103-4014

\_\_\_\_\_**Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985

\_\_\_\_\_**Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978

BOURDIEU, Pierre. **O Amor Pela Arte: museus de arte na Europa e seu público**, Porto Alegre: Zouk, 2003

\_\_\_\_\_**A economia das trocas simbólicas**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBATO, Silviane. **A perspectiva sócio-histórica na alfabetização de jovens e adultos**. In, Revista da Alfabetização Solidária. São Paulo: Unimarco, v.5, n.5, p.59-72, 2005. ISSN 1519-9096

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Legislação, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2009.

\_\_\_\_\_**Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo IV, Ensino supletivo**. Legislação do Ensino

Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

\_\_\_\_\_ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Legislação, Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Coleção: Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos. Caderno 1: Alunas e alunos da EJA.** Brasília, 2006. Disponível em:<<http://www.forumeja.org.br>> Acesso em 20 de julho de 2009.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: vol. 3 – Arte** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002, p.145-154. Disponível em:<[http://mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundos segmento/vol3\\_arte.pdf](http://mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundos segmento/vol3_arte.pdf)>. Acesso em: 05 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. CNE. *Parecer CNE/CEB nº 11*, aprovado em 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)> Acesso em: 13 de julho de 2009

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. CNE. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 05 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 06 de abril de 2009

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental** / Vera Maria Masagão

Ribeiro (coordenação e texto final)— São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997- vários autores. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>>. Acesso em: 13 julho 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. v.6: Arte

CORRAL, Carla Maria Fernandes. **Partilhando olhares: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire**. 2005. 178f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, 2005.

CORRÊA, C.C. M. **Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei nº 9.394/96**. *Revista Eccos*, São Paulo, v.9, n.1, p.97-113, jan./jun.2007.

CUNHA, Maria Conceição. **Discutindo Conceitos Básicos**. In: SEED-MEC Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 1999.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**, Brasília: MEC/UNESCO, p. 41-49, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 7ª Ed. Campinas: Papirus, 1994

\_\_\_\_\_. João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 1988.

ENCICLOPEDIA ITAU CULTURAL. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 16 de julho de 2009

FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação**. In: *Revista Educação e Sociedade*. Revista de Ciência e Educação. Vol.

24, n.83, p. 495-505, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de dezembro de 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. “**Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**”. 2. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HADDAD, Sérgio, Di PIERRO, Maria Clara. **ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 14. p.108-13. maio-agosto de 2000. ISSN (Versión impressa):1413-2478

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JUSTINO, Maria José. **A Admirável Complexidade da Arte**. In: Para Filosofar. São Paulo: Scipione, 1996.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do Psiquismo. O homem e a cultura**, Ed. Livros Horizontes, 1978.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação**. 2ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais**. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; SIMÃO, Livia Mathias (orgs.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.77-99.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAIS, Regis de. *Arte: A Educação do Sentimento*. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

MORENO, Monserrat et al. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

NEVES, Márcia de Lima Carneiro. **Afetividade e expressão artística na escola : como os arte-educadores encaram o papel da arte**. 2008, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991

\_\_\_\_\_ **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PENTEADO, Cléa. **A arte e a educação na escola. Os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos**. 2001, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. *Revista Educação & Sociedade*. V. 21 n. 71. Campinas, July 2000

PORCHER, Louis. (Org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** Tradução de Yan Michalski; direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Sumus, 1982.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 16 edição. São Paulo: Ática, 2003.

REIS, Alice Casanova dos; ZANELLA, Andréa Vieira; FRANCA, Kelly Bedin e DA ROS, Sílvia Zanatta. **Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. Porto Alegre, vol.17, n.1, p. 51-60, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 de agosto 2009. ISSN 0102-7972.

Ros, Nora. **El Lenguaje Artístico, la Educación y la Creación**. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. p.1-8, 2004. Disponível em <[www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF)>. Acesso em 10 de maio de 2009. ISSN: 1681-5653.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOBRINHO, Laudo Rodrigues. **ARTE EDUCAÇÃO – DIREITO SOCIAL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: um estudo com adolescentes**. 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2003.

VIGNA, Mayre B. C. **Conhecendo um pouco mais sobre EJA**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_ **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores – Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1997

\_\_\_\_\_ **La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico**. Madrid: Ediciones AKAL S. A., 1990.

ZANELLA, Andréa Vieira, CABRAL, Marcelo Grimm, DA ROS, Sílvia Zanatta *et al.* **Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as)**. *Caderno de Psicopedagogia*. vol.6, n.10, 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S16761049200600010002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16761049200600010002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 de maio de 2009. ISSN 1676-1049.

## ANEXOS



(João. EJA – Ensino Médio. Técnica: lápis de cor sobre papel, 40x30, 2007)

## Anexo A: Termo utilizado para as entrevistas



### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....R.G.....  
 declaro estar ciente da minha participação no projeto de pesquisa de Carolina Braghini, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, intitulado “ ***Vivências e expressões: memórias e significações da Arte-educação na EJA***”

O presente trabalho tem por objetivo analisar os efeitos do projeto pedagógico diferenciado em arte-educação nos alunos da EJA que já terminaram seus estudos. Como estes Será que estes alunos reconhecem em si alguma mudança no seu modo de olhar o mundo? O Outro? Seu cotidiano? Como se manifesta a arte hoje na vida dos sujeitos pesquisados?

O trabalho é orientado pelo Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, e me é dada a liberdade de me recusar a continuar ou de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar, junto à coordenadora do projeto, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive os relativos à metodologia de trabalho. Finalmente, declaro ter ciência de que as atividades (incluindo imagens) podem vir a ser usadas para fins científicos, aqui incluídas publicações e participações em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo – e de que a participação nesse projeto não oferece riscos, nem desconfortos, sendo que a minha participação nesta pesquisa é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro.

Nome:

Data:

Assinatura:

Piracicaba, 2009

## Anexo B: Alunos Produzindo

As imagens abaixo foram feitas durante os anos de 2006 e 2007. Elas retratam os alunos da EJA – Ensino Médio produzindo em sala de aula durante as aulas de arte.



Figura 10: alunos do 1º A EJA



Figura 11: alunos do 1º B EJA



Figura 12: alunos do 1º A EJA



Figura 13: alunos do 1º B EJA



Figura 14: alunos do 1º A EJA

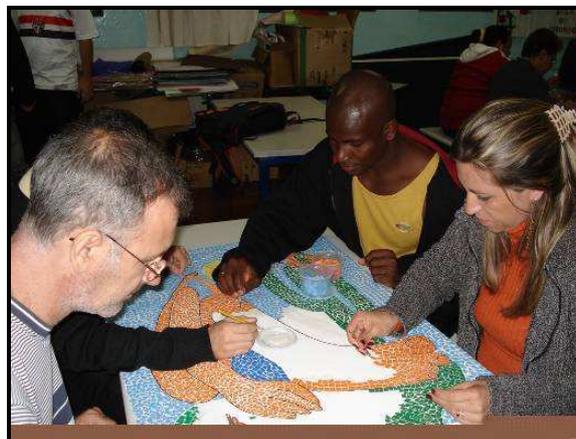


Figura 15: alunos do 3º A EJA



Figura 16: alunos do 3º A EJA



Figura 17: alunos do 2º A EJA



Figura 18: alunos do 2º A EJA



Figura 19: alunos do 2º A EJA

## Anexo C: Produção dos alunos

Durante os dois anos de trabalho com os alunos da EJA, 2006 e 2007, procurei registrar através de fotografias suas produções, porém, não foi possível fazer o registro de tudo. Parte do que foi produzido pelos alunos, está exposto ou guardado dentro da própria unidade escolar para análise e apreciação. Para esta pesquisa, foram utilizadas apenas uma parte dessas imagens.

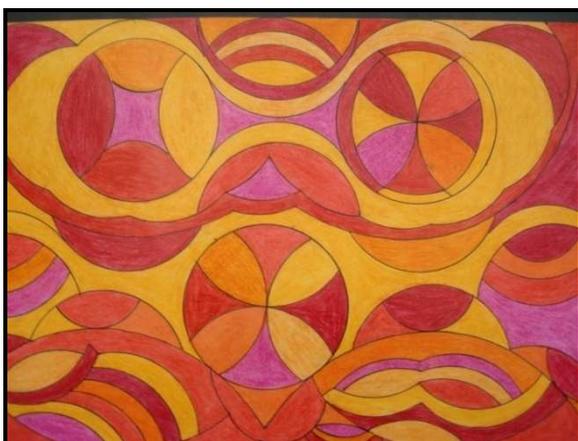


Figura 20  
Desenho do aluno João  
Técnica: Lápis sobre papel, 60x45.

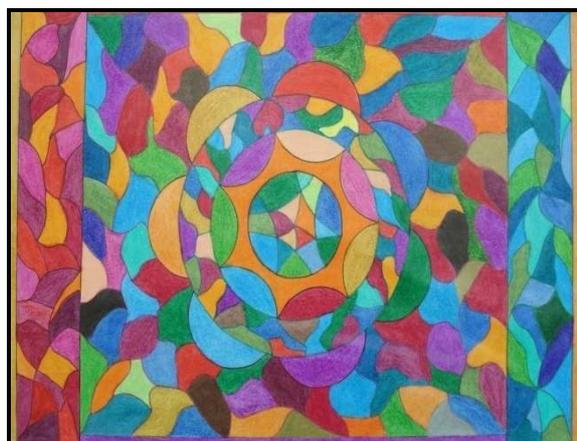


Figura 21  
Desenho do aluno João  
Técnica: Lápis sobre papel, 60x45

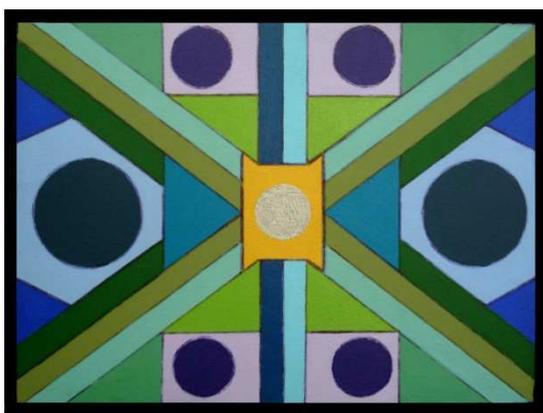


Figura 22  
Pintura do aluno João  
Técnica: Acrílica sobre Tela, 40X30.



Figura 23  
Pintura do aluno João  
Técnica: Acrílica sobre Tela, 60X45



Figura 24  
Desenho de aluno da EJA  
Técnica: Lápis sobre papel, 30x22  
Baseado no Quadro "Menino com Lagartixas"

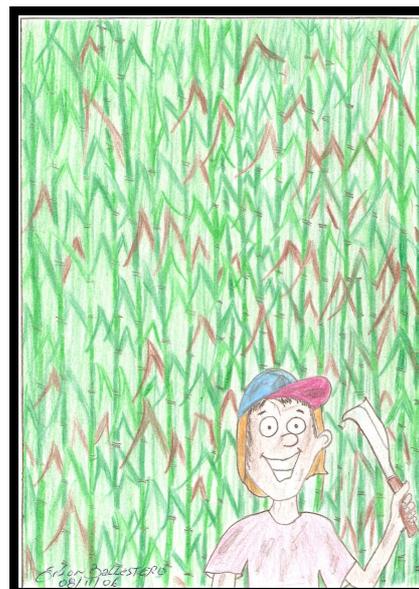


Figura 25  
Desenho de aluno da EJA  
Técnica: Lápis sobre papel, 30x22  
Baseado no Quadro "Menino com Lagartixas"

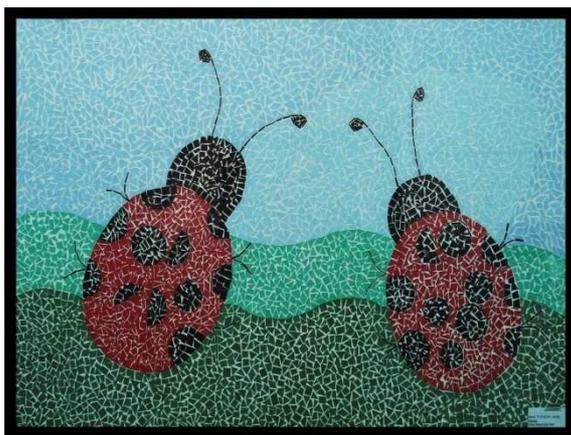


Figura 26  
Mosaico de alunos da EJA  
Técnica: Papel sobre Madeira, 90X65



Figura 27  
Mosaico de alunos da EJA  
Técnica: Papel Sobre Madeira, 90X65



Figura 28  
Mosaico de alunos da EJA  
Técnica: Papel sobre madeira, 90x65



Figura 29  
Mosaico de alunos da EJA  
Técnica: Papel sobre madeira, 90x65

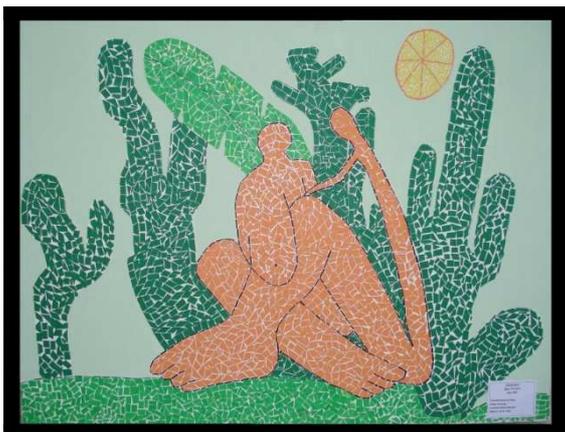


Figura 30  
Mosaico de alunos da EJA  
Técnica: Papel sobre madeira, 90x65



Figura 31  
Mosaico de alunos da EJA  
Técnica: Papel sobre madeira, 90x65



Figura 32  
Pintura do aluno da João  
Técnica: Acrílico sobre tela, 45x30

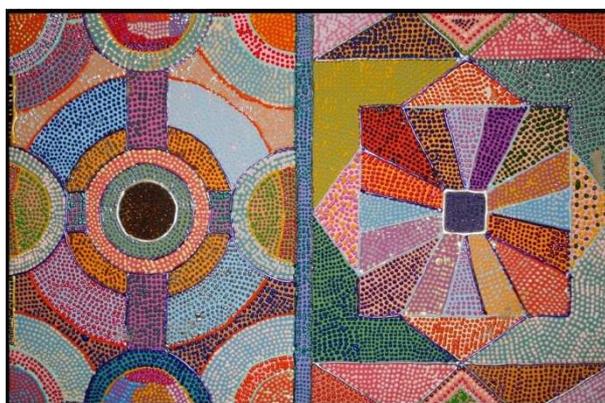


Figura 33  
Pintura do aluno João  
Técnica: Acrílico sobre tela, 55x40



Figura 34  
Colagem Alunos da EJA  
Técnica: colagem sobre papel, 60x45

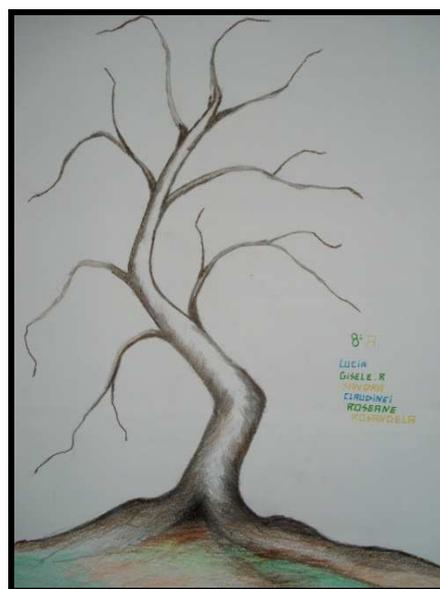


Figura 35  
Desenho Alunos da EJA  
Técnica: Lápis sobre Papel, 60x45

## Anexo D: Exposição Vivências e Expressões



Figura 36: Divulgação no Jornal de Piracicaba



Figura 37: Convite para abertura da exposição

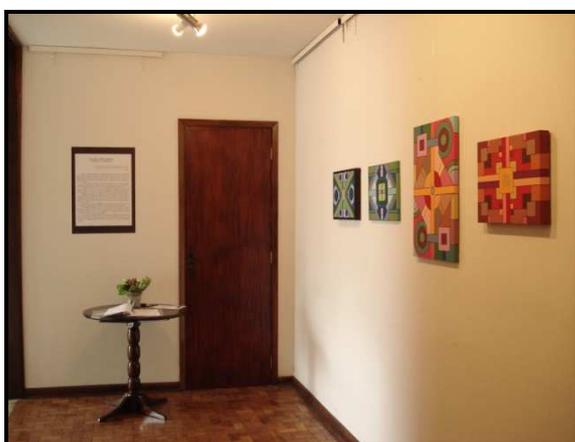


Figura 38  
Galeria Colombo



Figura 39  
Galeria Colombo



Figura 40  
Galeria Colombo



Figura 41  
Galeria Colombo



Figura 42  
Trabalhos selecionados expostos



Figura 43  
Trabalhos selecionados expostos



Figura 44  
Coquetel de abertura



figura 45  
Coquetel de abertura



Figura 46  
Coquetel de abertura



Figura 47  
Coquetel de abertura



Figura 48  
Coquetel de abertura



Figura 49  
Coquetel de Abertura



Figura 50  
Coquetel de abertura



Figura 51  
Grupo de alunos da EJA



Figura 52  
Coquetel de abertura



Figura 53  
Coquetel de abertura