

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*A arte e a educação na escola*  
*Os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos.*

Cléa Penteado

Porto Alegre  
2001

Cléa Penteado

*A arte e a educação na escola*  
*Os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos*

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientador:

Professor Dr. Fernando Becker

Porto Alegre  
2001

*Aos meus filhos Ivan e  
Janaína, pela paciência,  
compreensão e apoio  
demonstrados durante as muitas  
horas que dediquei à elaboração  
deste trabalho.*

*Ao concluir este trabalho, quero agradecer...*

*... ao professor Fernando Becker, pelo carinho, paciência pedagógica e confiança nas minhas possibilidades de construção teórica, estética e humana;*

*... aos educandos, sujeitos desta pesquisa, pela oportunidade de trocar vivências e conhecimentos numa dimensão humana e criativa;*

*... a todas aquelas pessoas com quem convivo, no universo da escola e da universidade, que valorizaram meu trabalho de educadora e incentivaram meus estudos;*

*... aos meus queridos parceiros de orientação, pelo privilégio de compartilhar experiências muito enriquecedoras;*

*... a minha querida amiga e colega de escola, Lúcia, pela riqueza poética do convívio e pela carinhosa revisão desta dissertação;*

*... a Anézia, minha mais nova companheira de trabalho, pelo respeito, pela possibilidade da troca, do diálogo esclarecedor diante das dúvidas e por contar com sua confiança de amiga;*

*A experiência que muitos de nós fazemos, ao trabalhar com os pobres e oprimidos, não é de pobreza, mas de imensa riqueza antropológica. Lógico, há miséria, opressão e toda sorte de empecilho à vida sensata e boa; não se há de idealizar o universo dos oprimidos. O primeiro contato com essa anti-realidade nos provoca indignação e um sentimento de profunda solidariedade e até de compaixão,(...) Mas basta conviver um pouco com eles para a gente se dar conta de que, por detrás daquela miséria, há muita vida, força de resistência, sentido de liberdade humana, capacidade de relacionamento, fé profunda, calor, fina sensibilidade, aguda percepção artística, enfim, muita sabedoria feita de sofrimento, reflexão doída e observação atenta dos caminhos da vida e da sorte. ( Boff, 1994)*

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	p.7
LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E ANEXOS.....	p.8
RESUMO.....	p.9
ABSTRACT.....	p.10
INTRODUÇÃO.....	p.11
I. A EDUCAÇÃO E A ARTE: Breve histórico.....	p.14
II. A DIMENSÃO DA ESTÉTICA .....	p.30
2.1 A trajetória estética de uma arte educadora.....	p.36
2.2 A questão da estética: de Platão à Globalização.....	p.47
III. CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	p.57
3.1 Um perfil cultural.....	p.68
3.2 A presença da arte na escolarização dos jovens e adultos.....	p.81
IV. O PENSAMENTO DOS JOVENS E ADULTOS.....	p.92
V. O SUJEITO E SUA ESTÉTICA.....	p.105
CONCLUSÕES.....	p.131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.141

## LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1: "Hagar, O Horrível" p. 29
- Fig. 2: "El último recorte" Alejandro Salazar. p. 34
- Fig. 3: "Grandes feitos contra a morte" J. e Dinos Chapman.  
p.35
- Fig. 4: "Hagar, O Horrível" p. 104
- Fig. 5: "A foto das minhas meditações" p. 114
- Fig. 6: "Espaço de exposições" p.114
- Fig. 7 e 8: "A paisagem"( ampliação) p.117
- Fig. 9 e 10: "O presídio". p.121
- Fig. 11: "Reminiscências" Iberê Camargo. p.122
- Fig. 12: "Lembranças" Iberê Camargo. p.122
- Fig. 13: "As coisas que eu mais amo" p.126

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

- 1: Afastamento da escola. p.61
  - 2: Escolaridade. p.64
  - 3: Profissões. p.66
  - 4: Leitura de revistas. p.68
  - 5: Leitura de jornais. p.70
  - 6: Preferências musicais em rádio. p.71
  - 7: Preferências na TV. p.72
  - 8: Filmes que assistem no cinema. p.73
  - 9: Freqüência ao teatro. p.73
  - 10: Opções de lazer. p.77
- Quadro 1: O que faziam e o que aprendeu nas aulas de arte? p.82
- Quadro 2: Você tem alguma obra de arte em sua casa? p.86

### ANEXO:

- Anexo 1: Questionário. p.145
- Anexo 2: Instruções para fotografar. p.146



## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo da apreciação estética de jovens e adultos que se encontram na escola com a intenção de concluir seus estudos no Ensino Fundamental.

Buscamos revelar o que pensam, o que mexe com sua sensibilidade, enfim, como vêem o mundo. Para isso, fazemos uma breve recapitulação da história do ensino de arte no Brasil, e um apanhado histórico do sentido do termo **estética**, como forma de situar nosso trabalho.

Incluimos também uma reflexão que envolve não só a estética e a arte, mas também a educadora e suas construções, relacionadas a suas vivências, processos de formação, e o papel da educação estética na escola. Constitui-se assim uma dialética que envolve a realidade pesquisada, a pesquisadora e as teorias que dão sustentação ao trabalho.

Os referenciais teóricos da construção do conhecimento de Piaget permeiam o texto, aliados a uma concepção socializadora da arte, no sentido de entender e afirmar os processos criativos como possíveis de serem desenvolvidos por todos os homens e mulheres.

A apreciação estética dos jovens e adultos mostra-se, através da escolha de imagens, que, quando analisadas, nos surpreendem, pois nos revelam um olhar voltado à realidade e uma apreciação sensível, humana e profundamente ética, uma realidade diferente das hipóteses que tínhamos ao iniciar este trabalho.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study of aesthetic appreciation from youths and adults who are in the school with a view to concluding their studies in Elementary School.

We purpose to reveal what they are thinking about, what is touching their sensibility, after all how they see the world. Take that into account we do a brief recapitulation of the history of art teaching in Brazil as well as a summary of the aesthetics sense through the times, in order to place our work.

A reflexion which involves the aesthetics, the art, the educator and her constructions related to her life experiences, formation processes and the role of the aesthetics education in the school was adding. In this way it creates a dialectics that involves the searched reality, the searcher, and the theories that give support to the work.

The theoretical references from Piaget's knowledge construction permeate the text allied to a socializer conception of art, in the sense of understanding and affirming the creative processes as possible to be developed for all men and women.

The aesthetics appreciation of youths and adults is presented through the image selection which surprise us when they are presented and analysed, because reveal us a look came to the reality as well as a sensible, a human and a deeply ethical appreciation different from the hypothesis that we had in the beginning of this work.

## ***INTRODUÇÃO***

Este é um trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito da escola que busca provocar reflexões em todos aqueles que se encontram envolvidos com o ato de educar e, mais especificamente, educar em arte no contexto da educação de jovens e adultos.

Minha pesquisa encontra-se entre aquelas que podem ser denominadas não-convencionais. Nas pesquisas ditas convencionais, conforme Fazenda (1992:123), “o pesquisador deve dissimular-se, ocultar-se, buscando laboriosamente não interferir, porque deve ser objetivo e neutro (...) O que interessa ao pesquisador é o referente que ele investiga, é o objetivo que tem de aparecer, o “eu” pesquisador deve ficar ausente.” Neste trabalho, estou inserida e envolvida diretamente com aqueles que são meus sujeitos de estudo. Ao mesmo tempo em que analiso a realidade, vou revisando os conceitos construídos durante minha formação acadêmica e prática de educadora. Constitui-se assim uma dialética que envolve a realidade pesquisada, e as teorias que dão sustentação ao trabalho onde a neutralidade é substituída pela minha inserção no universo pesquisado, construindo o objeto de pesquisa em conjunto com os educandos e, ao mesmo tempo, constituindo-me enquanto sujeito de conhecimento.

Na parte I faço uma revisão bibliográfica, apresentando uma síntese da trajetória do ensino da arte no Brasil. Nos anos noventa, passo a fazer parte desse contexto histórico, através da participação em outras instâncias de formação, que estavam em plena ebulição

em Porto Alegre nesse período, como o "Projeto Arte na escola", com grupos de estudos, seminários e discussões relacionadas aos fundamentos teóricos da educação em arte.

A parte II traz a dimensão da estética neste trabalho, apresentando a trajetória da construção estética da pesquisadora e sua atuação na educação de jovens e adultos, fazendo uma interface entre a apreciação estética dos educandos e a arte contemporânea, concluindo com uma abordagem histórica e filosófica da estética, partindo da civilização grega até o contexto atual de globalização.

Na terceira parte, apresentamos os sujeitos pesquisados, num contexto econômico e educacional, incluindo um perfil cultural. Ao mesmo tempo, apresentamos o Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA – sua estrutura curricular e funcionamento à luz da realidade escolar e das particularidades da educação voltada para jovens e adultos num projeto que se efetiva há 11 anos em Porto Alegre, associando ainda uma discussão relacionada à formação dos professores da rede municipal de educação.

O referencial teórico que permeia todo o trabalho está apresentado no capítulo IV e trata da construção do conhecimento em Piaget, trazendo um estudo da construção simbólica nas crianças e as diferentes etapas do desenvolvimento humano até atingir o estágio das operações formais.

A apreciação estética dos sujeitos da pesquisa está contida no capítulo V e mostra os resultados da estratégia usada para que os sujeitos revelassem as falas e imagens que constituem seus referenciais estéticos, seu olhar sobre o mundo e a realidade, sendo apresentadas e analisadas simultaneamente.

Nas conclusões, tecemos uma trama que vai amarrando as questões propostas e os resultados da pesquisa aos argumentos

teóricos que dão sustentação ao trabalho ousando propor, se não uma revisão, pelo menos uma reflexão sobre os mitos que configuram nosso imaginário contemporâneo em relação a questões de estética, trabalho e conhecimento.

## ***I. A EDUCAÇÃO E A ARTE - BREVE HISTÓRICO***

A educação formalizada e constituída dentro dos espaços escolares, tal como a conhecemos hoje, surge no final do século XVI e vem substituir a aprendizagem como meio de educação. Até então as crianças aprendiam no espaço diário de convivência com os adultos, nos espaços da casa, nas oficinas, ou no campo.

A escola surge na sociedade refletindo os interesses e a ideologia dessa sociedade. Segundo Varela (1992:7),

“as primeiras instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude....(colégios, albergues, casas-prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, seminários...) têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual. Entretanto interessamos ressaltar que este espaço fechado não é em absoluto homogêneo. Em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e reformandos, determinada por sua posição na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar enfim os destinos dos usuários.”

Assim simultaneamente ao surgimento do conceito de infância, surgem as formas diferenciadas de educação que irão preparar os filhos dos nobres para cargos e funções de mando, enquanto “o adestramento para os

*ofícios, a moralização e a fabricação de súditos virtuosos são os pilares sobre os quais se assenta a política de recolhimento dos pobres.” (1992:80)*

Do mesmo modo que a ideologia e a política dominante influenciam a educação geral, ministrada nas escolas, o ensino de arte tem refletido as influências pedagógicas, culturais e políticas nos diferentes períodos da educação brasileira.

Embora os registros e estudos bibliográficos relacionados à nossa história educacional iniciem a partir da colonização, não podemos deixar de referir aqui a existência de uma cultura educacional anterior, que se desenvolvia entre os primeiros habitantes desta terra. Constituíam-se em aprendizagens integradas ao meio social e cultural, demonstrando profundo respeito pelo desenvolvimento humano e pela natureza, como podemos comprovar nesta passagem de Schaden (1993:39) a respeito da cultura Guarani no Sul do Brasil:

“Entre os guaranis, cuja educação repressiva é quase inexistente, não se desenvolve forte senso de disciplina e autoridade. À medida que lho permite o desenvolvimento físico e a experiência mental, vai a criança guarani participando da vida, das atividades e dos problemas dos adultos. E por haver estabilidade cultural no tempo e fixidez de padrões, o conflito entre as gerações é praticamente nulo.”

A partir do descobrimento, os colonizadores europeus, majoritariamente portugueses, trazem consigo sua cultura e influências religiosas que tendem a predominar nas povoações brasileiras que vão se constituindo. Referindo-se à cultura missioneira do Rio Grande do Sul e à questão das origens de nossa dependência cultural, Trevisan (1995:10) nos diz que os jesuítas “estavam convencidos de que a cultura européia conquistara padrões universais, e que deveria ser transmitida aos aborígenes, por uma questão não só de civilização, mas de caridade. Era necessário repartir com

eles os bens espirituais e culturais que eles próprios tinham recebido.”

Assim, no período que vai de 1549 a 1759, a educação brasileira está a cargo dos jesuítas. Estes priorizam as atividades literárias em detrimento das artes plásticas, talvez pelo preconceito com as atividades manuais e reforçam assim uma dicotomia entre o trabalho intelectual e manual. Preconceito compreensível na época, se nos referirmos ao aprendizado dessas artes que se davam nas chamadas “corporações de ofício, em cujas oficinas os filhos e aprendizes assimilavam as técnicas de seus pais e mestres”.

O estilo predominante nesse período é o Barroco que está em moda na Europa, principalmente em Portugal e que vêm carregado de religiosidade e de pompa, mas que no Brasil é recriado de forma original, autêntica e nacional.

À semelhança dos espanhóis que desencadeiam saques e massacres de civilizações inteiras sobre os povos maias, astecas e incas, também Portugal necessitava de ouro e prata para intensificar seu comércio, indústria e acumular riqueza. Cerca de 50 anos depois de descoberto o Brasil, iniciaram-se as expedições em busca de ouro. Sua descoberta na região de Minas Gerais provoca o surgimento de cidades. Paralelo ao desenvolvimento dessas cidades, ocorre também um grande desenvolvimento artístico, produzido por uma intensa religiosidade, grande fascínio pelo ouro e também um desejo de afirmação e autonomia que se manifesta na construção de oratórios, que evoluem para capelas e, posteriormente, vão dar lugar a suntuosas igrejas.



A formação de artistas responsáveis por essas obras era feita em Minas. Segundo Brant (s/d. p. 25), os irmãos franciscanos fundaram em 1749 o Aprendizado Profissional de São Francisco de Assis: “Uma espécie de liceu, sem fins lucrativos e destinado à formação de candidatos vocacionais aos ofícios mecânicos, (...) que ensinava a arte da carpintaria, escultura, pintura, fundição, alfaiataria e olaria. Entre seus alunos figuraram artistas depois famosos, como o Aleijadinho, Ataíde e outros.”

Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, D. João VI funda as primeiras escolas superiores no país. Traz a Missão Artística Francesa que passa a influenciar o ensino de artes, substituindo o Barroco Brasileiro pelo Neoclassicismo e a concepção popular de arte por uma concepção burguesa. Barbosa (1982:15) esclarece que:

“O aprendizado através do trabalho do primeiro período foi substituído por árduos exercícios formais. Nas escolas secundárias dominavam o retrato e a cópia de estampas. Usavam-se os mesmos métodos nas escolas elementares particulares. A atividade artística não era incluída nas escolas elementares públicas.”

O período seguinte, até 1901, foi de lutas contra a monarquia e a escravidão. A educação em geral, assim como o ensino de arte, situavam-se entre duas forças: o Liberalismo, de influência americana, e os Republicanos influenciados pelo Positivismo europeu, que dão grande importância ao ensino do desenho para as classes populares, no currículo das escolas primárias e secundárias.

A partir de 1914 até 1927, surgem as primeiras influências da psicologia experimental na educação, os testes de QI e o uso de desenhos nos testes mentais. São desse período também os primeiros estudos sobre as características do desenho infantil.

Em 1922, eclode o Movimento Modernista no Brasil. Alguns intelectuais como Mário de Andrade, Anita Malfatti e Osvald de Andrade, influenciados pelos movimentos modernistas que ocorriam na Europa, reúnem-se em torno de idéias inovadoras, com intenção de despertar, principalmente nos meios artísticos, uma consciência nacional, mostrando e valorizando aspectos da cultura brasileira, libertando-a da adoção das influências estrangeiras ou, pelo menos, recriando-as a partir dos valores e da cultura de nosso país.

*A partir de 1935 até 1948 aparecem os primeiros estudos brasileiros sobre a arte das crianças, na Universidade do Distrito Federal, sob a orientação de Mário de Andrade e influenciados por John Dewey.*

A Pedagogia Nova ou Escolanovismo foi implantada no Brasil nos anos 30, aliás, como têm sido de forma sistemática, as pedagogias na educação brasileira: implantadas de outros contextos sócio-culturais, raras vezes construídas ou discutidas com nossos educadores. As origens da Pedagogia Nova no Brasil remontam ao final do século XIX, trazidas da Europa e Estados Unidos e influenciada por estudos da psicologia e da psicanálise.

Alguns professores brasileiros, seguidores do filósofo americano John Dewey, apresentam uma ruptura com o tradicional ensino baseado em cópias de modelos e passam a valorizar os estados psicológicos das pessoas. Dewey trabalha com a idéia da “educação pela arte”, divulgada no Brasil por Augusto Rodrigues, um dos criadores da “Escolinha de Arte do Brasil”, influenciadas pelo filósofo Herbert Read e pelo educador Viktor Lowenfeld.

O ensino de arte é centrado no aluno produtor, tem a função de liberar as emoções, cabendo ao professor o papel de propiciar um ambiente adequado para que o aluno possa expressar seu potencial criador. Para Fusari & Ferraz (1992:36)

“a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa "expressar-se" subjetiva e individualmente; Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade”.

A Escola Nova perde a liderança educacional do país durante a ditadura de Vargas, ressurgindo em 1945 até 1958, durante um período de redemocratização do país.

De 1958 a 1963, há uma retomada na política desenvolvimentista. O Brasil vive um período de afirmação de um modelo nacional e na educação são marcantes as influências de Paulo Freire, que vão até o início do golpe militar em 1964. Na educação brasileira, segundo Barbosa (1982:21) “depois de 1964, instala-se o modelo tecnocrático, e predomina a preocupação pela quantificação com um sistema de controle e expansão.”

Nos anos 70, em plena ditadura militar, a reforma na educação brasileira através da nova Lei de Diretrizes e Bases, 5692/71, determina a obrigatoriedade da arte no currículo do Ensino Fundamental, e em alguns currículos do 2º. grau. Assim, Fusari; Ferraz (1992:37) esclarecem que:

“os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”...Observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido...segundo o Parecer 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e interesses”.

Depois de sancionada a Lei, verificou-se a inexistência de professores de educação artística para atender a demanda das escolas. Criaram-se então licenciaturas de curta duração (2 anos), que tinham a pretensão de formar um professor habilitado a lecionar artes visuais, música e teatro para os alunos do ensino fundamental. Complementadas com mais dois anos de licenciatura, este mesmo professor estava habilitado a trabalhar no ensino de 2º. Grau, atualmente Ensino Médio.

Dessa política, resultaram professores que se transformaram em simples aplicadores de técnicas e atividades, sem uma fundamentação teórica aprofundada em qualquer uma das três áreas de conhecimento.

Nos anos oitenta, dez anos depois da obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares, as práticas dos professores encontravam-se fragmentadas, completamente desvinculadas do mundo da arte e dos artistas, constituindo-se em uma mistura de educação tradicional, escola nova e livre expressão. As aulas constituíam-se em uma seqüência de técnicas para a realização de objetos decorativos, artesanatos, estudos de geometria, perspectiva e ou desenho técnico. Descoladas umas das outras, superficiais, essas "atividades" eram justificadas com objetivos que não eram claros nem ao próprio professor.

Esse estado de coisas levou os professores a organizarem, em 1981, a Primeira Semana de Arte e Ensino, realizada na Universidade de São Paulo, com o objetivo de discutir a situação da Educação Artística no Brasil. A partir daí os professores começam a se organizar em Associações de arte-educadores nas diversas cidades, promovendo discussões, fóruns e simpósios para uma reflexão sobre a arte-educação. Esses movimentos propiciam a construção de uma identidade de grupo e, ao mesmo tempo, conseguem avanços teóricos que passam a se refletir nas práticas pedagógicas dos educadores. Surgem as primeiras organizações, como a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo - AESP - fundada em 1982.

No Rio Grande do Sul, cria-se a Associação Gaúcha de Arte Educadores - AGA- com intensa participação das Escolinhas de Arte<sup>1</sup> até 1985. Trata-se de um movimento articulado, com posicionamentos políticos claros. Posteriormente, a partir de 1986 há uma participação mais efetiva dos professores de educação artística que atuam nas escolas do ensino formal, buscando através desse movimento, que era essencialmente político, mudar algumas questões relacionadas ao ensino da arte na escola. A mudança dos rumos das discussões provoca um retraimento da participação das Escolinhas de arte nesse mesmo período.

A Associação Gaúcha de Arte-educadores prosseguiu muito atuante principalmente no interior do Rio Grande do Sul, tendo como presidentes, Marly Meira, Marcos Vilela, Maria Benites, Alice Benvenuti, e

---

<sup>1</sup> Conforme entrevista realizada com a arte-educadora Suzana Rangel Vieira da Cunha, uma das ativas participantes deste movimento, ao qual se vincula no ano de 1983, sendo coordenadora da AGA nos anos de 1983 a 1988.

coordenadoras como Suzana Rangel Vieira da Cunha, que atuou de 1983 a 1988 levando as *discussões para os mais distantes lugares do Estado, através da realização de fóruns, simpósios e seminários*.

Outras organizações foram surgindo e culminaram com a Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil – FAEB - em 1987, que passaram a discutir também os cursos de formação dos professores, já que, ao final dos anos oitenta ainda não existia no Brasil programas de mestrado e doutorado em arte- educação, com exceção da Universidade de São Paulo, onde havia o único programa de mestrado e doutorado em artes do país

Com a promulgação da Constituição em 1988, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996. Essa nova lei, através de uma Resolução do Conselho Federal de Educação<sup>2</sup>, propõe a não obrigatoriedade do ensino da arte, educação física, e educação moral e cívica, através da substituição de um termo na Lei 5692/71<sup>3</sup>. O resultado é que a disciplina de Educação Artística passa a ser retirada dos currículos ou diluída em outras áreas do conhecimento( Cunha, 1992).

Esse fato provoca uma intensa mobilização dos arte-educadores que encaminham um documento à Assembléia Nacional Constituinte enfatizando a importância do ensino da arte, por possibilitar a ampliação das leituras de mundo e as relações entre a escola e a cultura.

---

<sup>2</sup> Resolução 06/86 do Conselho Federal de Educação.

<sup>3</sup> Na lei 5692/71 o artigo 7º afirma: Será obrigatória a inclusão de Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso... substituindo por Exige-se também Educação Física, Educação Artística , Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso.

Graças à grande mobilização dos arte-educadores do país inteiro, consegue-se, a partir da *Lei 9.394/96, tornar o ensino da arte um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, revogando as disposições anteriores.*

A pós-modernidade traz consigo a crise dos modelos vigentes e aponta para a necessidade de buscar alternativas de construção de um campo teórico capaz de orientar as práticas educacionais na área da arte-educação. Neste sentido as pesquisas e estudos desenvolvidos por Barbosa (1998:33) nos anos oitenta, trazem a experiência da Proposta Triangular. Para a autora, essa Proposta deriva de uma dupla triangulação:

“A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. A Segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de outras três abordagens epistemológicas: As Escuelas del Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE ( Discipline Based Art Education) americano.”

A proposta foi sistematizada entre 1987 e 1993 e testada no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo sido experimentada nas escolas da rede municipal de São Paulo de 1989 a 1992, conduzida por Ana Mae Barbosa e posteriormente por Cristina Rizzi. As realizadoras desse trabalho o avaliam como uma experiência muito significativa e orientadora das discussões posteriores sobre o ensino da arte.

Em 1989, inicia-se em Porto Alegre uma pesquisa financiada pela Fundação Ioschpe, em convênio com a UFRGS e a Prefeitura Municipal

e coordenada por Analice Pillar e Denyse Vieira, com o objetivo de experimentar a Proposta Triangular a partir do uso do vídeo para a **leitura da obra de arte**<sup>4</sup>.

Os resultados otimistas obtidos nesta pesquisa resultaram na montagem de uma videoteca, doada pela Fundação Ioschpe e que seria sediada pela UFRGS. Esta deveria manter um serviço de empréstimo, assim como a produção de material de apoio para orientar o uso dos vídeos e a organização de cursos preparando professores para explorarem as diferentes possibilidades da leitura de imagens da arte. O Projeto Arte na Escola foi o nome escolhido para divulgar esse trabalho, do qual passaram a fazer parte os professores envolvidos na pesquisa assim como outros interessados em discutir a arte e a educação na escola. O “Arte na Escola”, através de Pólos Regionais, se estendeu a várias regiões do interior e também a outros Estados.

Barbosa reconhece os equívocos causados por ter usado em seu livro “A imagem no Ensino da Arte”, a denominação de “Metodologia Triangular”, “um apelido” dado por professores à Proposta, que causou muitas manifestações de protesto, principalmente entre os educadores de viés mais modernista. Publicações da autora nos anos 90/(1998) explicitam melhor as influências que contribuíram para constituir a Proposta Triangular, considerando “metodologia” o modo como cada professor desenvolve seu trabalho em aula.

Acreditamos que a preocupação e a crítica que se levantou em

---

<sup>4</sup> Para Barbosa foi o movimento Reader Reponse que a inspirou a usar a designação de “leitura de obra de arte”, que segundo ela “valoriza o objeto, mas não o cultura, como os desconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte.” p. 35



relação ao uso da Proposta Triangular no ensino de arte justifica-se, em parte, pela preocupação com a formação dos professores. Precária ou inexistente esta lacuna permite uma adesão a modismos, à repetição de técnicas e métodos, sem uma profunda avaliação de suas implicações, sem o conhecimento das bases teóricas e filosóficas dessas propostas, o que as leva gradativamente a um empobrecimento e uma deturpação. Estas preocupações são reconhecidas como pertinentes por Barbosa, ao tomar conhecimento dos resultados de pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas em várias regiões do país.

Podemos citar o exemplo da utilização da “releitura” de obras de arte, pelos professores, um dos eixos da Proposta Triangular. A releitura tem sido um instrumento muito utilizado pelos profissionais da mídia e dos meios de comunicação na atualidade. Trata-se da utilização de imagens ou textos, principalmente da arte, que fazem parte do universo cultural da humanidade, para recompô-las e apresentá-las de outras formas ou em um contexto totalmente novo. Esta ressignificação de imagens ou textos em um contexto novo implica uma dimensão criativa e crítica, tanto da parte de quem elabora, quanto para quem lê, pois se utiliza do pensamento divergente, infelizmente muito rara no universo escolar, propondo várias respostas para um mesmo contexto ou pergunta.

No entanto, a compreensão de releitura que muitos professores passaram a utilizar em suas aulas nada tinham a ver com a Proposta Triangular de Barbosa, (1998:35), para quem "leitor e objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação da compreensão do mundo". A falta de fundamentação teórica de alguns professores fez com que

passassem a usar em suas aulas, as reproduções de imagens da arte, propondo aos alunos a cópia dos mesmos, sem um estudo mais minucioso do artista, ou uma contextualização histórica, ou mesmo dos dados mais elementares da obra, chamando a essa *atividade* de releitura.

Vinculado ao "Projeto Arte na Escola", surgiu o "Grupo Reflexão", com a coordenação da professora Elizabeth Aguiar, que agregava inicialmente os professores participantes da pesquisa sobre a Metodologia Triangular, realizada em Porto Alegre, para discussões e trocas de experiência. Aos poucos passaram a fazer parte do grupo, outros educadores interessados em discutir a questão da arte na educação. Estes professores compreendiam a necessidade de discussões permanentes da Proposta e busca de adequações da mesma a cada realidade escolar. Os propósitos deste grupo, do qual fui fazer parte em 1992, eram de manter uma instância de discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido na educação e na arte, realizando leituras, estudos e publicações de experiências que viessem contribuir para formação de professores. Os encontros desenvolviam-se na Universidade, com reuniões semanais e se constituíram em um importante espaço de formação entre os educadores até o ano de 1998. Neste mesmo ano, este espaço de discussão, reflexão e qualificação dos arte-educadores, que se revelou fundamental para a sua formação, foi encerrado por falta de continuidade nas políticas e incentivos que lhe davam sustentação.

Em 1996, o MEC – Ministério de Educação e Cultura, divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais em sua versão preliminar, para

que sejam analisados pelas instituições de ensino superior e especialistas das diversas áreas da educação.

O parecer sobre a versão preliminar, elaborado pela Faculdade de Educação da UFRGS, parte de um questionamento em relação à própria existência dos parâmetros que, em síntese, é o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino *fundamental, numa proposta de currículo nacional. Tratando-se de um país de dimensões continentais, de características muito diferentes no que diz respeito à cultura, hábitos e condição econômica, tem sentido um currículo único? Outra questão diz respeito ao fato de os PCN terem sido estabelecidos por um número limitado de especialistas, em que estão ausentes as vozes dos professores do ensino Fundamental e Médio, assim como as de outros segmentos da sociedade, como sindicatos e movimentos sociais. Para a Faculdade de Educação da UFRGS “a discussão deveria ser reaberta, numa situação de plena participação e pluralidade, em todas as fases decisórias.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1996)*

Barbosa (1997:13), em um Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, faz várias críticas aos PCNs, referindo-se a alguns “equivocos teóricos” contidos no texto. Na sua opinião, o grupo que elaborou os textos fez um trabalho de boa qualidade teórica, mas diz que:

“ficaria mais tranqüila se soubesse que seriam aplicados por cinco anos, avaliados durante a aplicação e reestruturados de acordo com os resultados da avaliação. Especialmente em Artes, as mudanças de conceitos, valores e paradigmas são mais aceleradas. Há o perigo de sermos obrigados a conviver com abordagens desatualizadas como acontece com o currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Artística, criados em 1973 e que vigoram até hoje”.

Se por um lado, os parâmetros curriculares podem servir de referência para a constituição de políticas educacionais, há, por outro lado, uma distância entre a ação do professor de ensino fundamental e o que os parâmetros preconizam. Dificilmente o professor irá lançar mão dos parâmetros curriculares para nortear suas práticas pedagógicas. Se as proposições que constam dos parâmetros curriculares se constituírem em temas de estudo e discussão para os educadores, num processo de reflexão e análise crítica, aí sim poderão influenciar a prática pedagógica cotidiana. Porém, se usados simplesmente como receita, constituir-se-ão como uma listagem de conteúdos atualizada, contribuindo para reforçar o papel do professor como mero executor de atividades pensadas e consideradas importantes em outras instâncias, reforçando a dicotomia entre os produtores de teorias e aqueles que efetivamente exercem as práticas pedagógicas.

**HAGAR** O HORRÍVEL *M*  *DIK* BY *BROWNE*



Figura 1: Hagar, O Horrível.

Fonte da Fig. 1: BROWNE, Dik. O melhor de Hagar O Horrível. Porto Alegre: L&PM, 1996

## ***II. A DIMENSÃO DA ESTÉTICA***

A construção desta Dissertação foi se delineando à medida que as questões que me preocupavam iam se apresentando mais claramente. Pesquisar os próprios sujeitos do meu trabalho de arte educadora no espaço escolar, o desejo de conhecer melhor a forma como vêm o mundo, como aprendem arte, como ela é ensinada, o que deve ser ensinado, que relações têm com o mundo da arte, eram algumas das nossas questões. A busca de respostas levou-me a mergulhar corajosamente no trabalho como educadora e, paralelamente ao de pesquisadora e estudiosa dessas questões. Depois de elaborada e defendida a proposta de trabalho, dei-me conta do desafio que me colocara em relação à construção do conceito de estética. Que significação estava atribuindo à estética no meu trabalho?

Isso me produziu profundos “desequilíbrios cognitivos. Ao mesmo tempo, surge um curso de estética oferecido pelo Instituto de Artes da UFRGS<sup>5</sup>, “Kant e a Experiência Estética. Com profundo interesse, mergulhei

---

<sup>5</sup> Seminário “Kant e a Experiência Estética”, realizado pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvido pelos professores Álvaro Valls, da Faculdade de Filosofia desta Universidade e pela professora Christel Fricke da Universidade de Heidelberg, Alemanha, de setembro a novembro de 1999, Porto Alegre.

neste mundo desconhecido da filosofia, tentando compreender se, afinal de contas, o modo como havia encaminhado a questão da apreciação estética na pesquisa era coerente com o sentido filosófico da estética. A preocupação aparece. A proposta da pesquisa não havia partido da apreciação estética da arte. Por que não partira da arte? Por dois motivos: em primeiro lugar, porque buscávamos conhecer as concepções sobre “arte” e sobre “obra de arte” que possuíam os educandos. Se partíssemos de uma proposta de apreciação de uma obra já considerada dentro do contexto artístico, estaria automaticamente conferindo a ela a legitimidade de obra de arte, não permitindo, portanto, aos sujeitos da pesquisa, a oportunidade de revelar seus conceitos sobre o tema. O segundo motivo dizia respeito ao fato de que a apreciação estética não estava vinculada apenas à apreciação de obras de arte. Kant, em sua obra “Crítica da Faculdade de Julgar”, constrói toda uma teoria sobre a estética sem referir-se à arte mas à apreciação da natureza.

Trevisan (1990,77) afirma que “a obra de arte é um objeto de prazer, que visa a provocar determinada experiência gratificante, que consiste numa espécie de vivência sensorial-perceptivo-intelectual, onde são engajadas especialmente a memória e a imaginação.”

Mas não é apenas diante de obras de arte que temos essas experiências. Para Acha (1988:168), “na maioria dos homens os sentimentos estéticos são espontâneos e transcorrem sem ter nada a ver com os conceitos ocidentais de arte”. Para ele, é Hegel que reduz a estética à arte e é a estética marxista que vem propor um retorno da estética à preocupação com a sensibilidade.

Desencadeava-se uma verdadeira desconstrução conceitual, afinal também a educadora buscava situar esses conceitos que haviam sido “transmitidos” pelo processo de escolarização e não verdadeiramente construídos e compreendidos. Era preciso reencontrar o lugar da arte dentro da sociedade e o porquê do seu acesso a alguns poucos, e o “não lugar” dessa arte para muitos. Para Bourdieu, apud CANCLINI (1982:38):

“Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem *realmente* a todos (ainda que *formalmente* sejam oferecidos a todos), mas àqueles que dispõem de meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar de uma obra musical são necessários a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir a sua decifração. Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros – de acordo com a posição sócio-econômica – os recursos para apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura prévia da distribuição deste capital por entre as classes.”

Por que devemos aceitar um objeto como “obra de arte”? Essa questão abre a discussão para o verdadeiro sentir e emocionar desses sujeitos pesquisados. As respostas que construíram, tanto no momento de registrar seu “objeto de emoção”, quanto no momento de revelá-lo ao grupo, mostraram um surpreendente senso de realidade, de preocupação com o futuro do homem. Esse senso de realidade não está apenas nas imagens escolhidas, mas nas justificativas e nas reflexões apresentadas para essa escolha.

Curiosamente, essas preocupações e proposições também são percebidas nas obras dos artistas contemporâneos, como as que foram expostas na II Bienal do Mercosul, realizada em novembro de 1999, em Porto Alegre,



(Figura 1), onde o corpo humano apresenta-se fragmentado, ferido, como um jogo de armar. Também na Mostra “Sensation” (Figura 2) realizada em Londres, Fortuna (1997:5) destaca que: “obras de 42 jovens artistas plásticos britânicos escandalizam a crítica e a opinião pública com sua mistura de erotismo, violência, humor e arte.” Nelas o corpo humano é mostrado decapitado, seccionado, amarrado, em estado de sofrimento, provocando fortes reações do público.

Vamos apresentar, a seguir, um breve histórico da construção estética da educadora, mostrando suas influências sociais, familiares e também no seu processo de escolarização. Concluiremos esta parte do trabalho com um apanhado histórico e filosófico do termo estética na cultura ocidental.



Figura 2: "El último recorte" Alejandro Salazar"

Fonte da Figura 2: FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL, *Arte e conhecimento, Propostas Educativas*. Material elaborado para subsidiar as ações pedagógicas por ocasião da II Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Ação Educativa. Porto Alegre: 1999 - 2000.

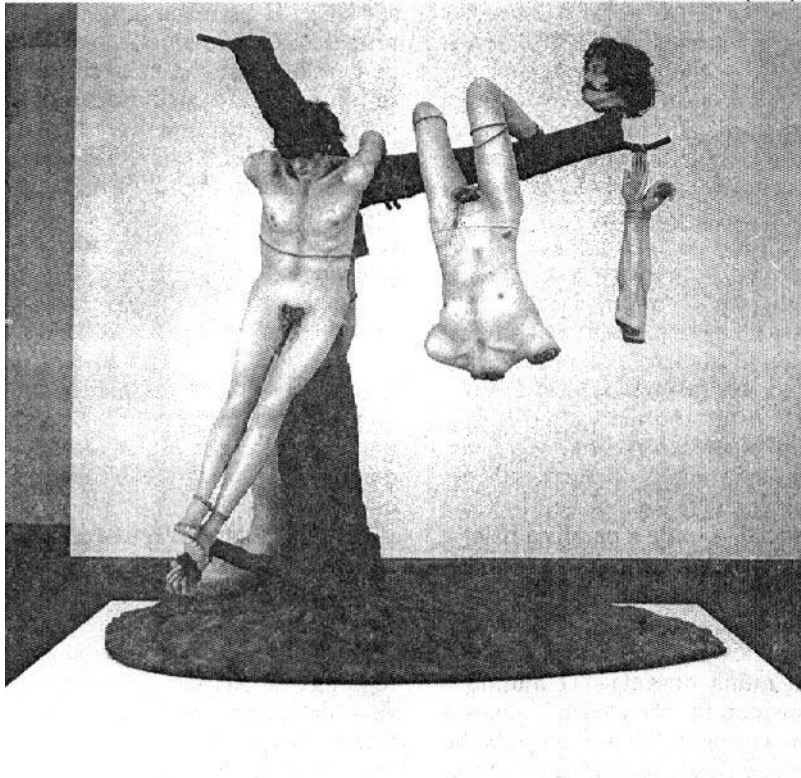


Figura 3: "Great Deeds against the Dead" (Grandes Feitos contra a Morte, 1994)

Obra de Jake e Dinos Chapman.

Fonte da Fig. 3: FORTUNA, Felipe. Indivíduo sensacional. Folha de São Paulo. São paulo: 23 nov, 1997, Caderno Mais, p. 5

## 2.1 A TRAJETÓRIA ESTÉTICA DE UMA EDUCADORA

Vou colocar aqui um pouco da trajetória e das principais influências que contribuíram na construção dos meus conceitos artísticos, estéticos e pedagógicos. Para entrar neste assunto, começo escrevendo sobre algumas das imagens mais marcantes de minha infância.

Quando eu era criança, meu pai sentava-se na varanda de nossa casa durante as noites de verão e começava a tocar velhas canções em seu acordeon, que o deixavam com o olhar distante, parecendo transportá-lo a uma outra dimensão. Enquanto nós nos deliciávamos ouvindo as melodias cheias de profunda melancolia, chorinhos, valsas, iam enchendo o ar e misturando-se ao perfume dos jasmims e de outras flores cultivadas por minha mãe. Lembro-me que uma das músicas chamava-se “Um doce olhar”. As valsas eram suas melodias preferidas. Não ousávamos interromper suas divagações musicais, respeitando esses momentos de solidão e deleite estético a que ele se entregava e, por sua vez, nos proporcionava.

Meu pai teve menos de quatro anos de escolaridade e realizava com segurança as operações que seu cotidiano lhe exigia, como calcular a

metragem cúbica da lenha que devia ser comprada, ou das madeiras para construir um barco de pesca. Esses poucos anos de escolaridade lhe propiciaram autonomia suficiente para continuar seu processo de desenvolvimento. Seu gosto pela leitura o fazia adquirir livros e revistas com freqüência. Nunca tinha estudado música, dizia que tocava “de ouvido”, assim que ouvia alguma melodia interessante, pegava qualquer instrumento, violão, cavaquinho, flauta para tentar tocá-la. Até saxofone ele trouxe lá em casa para que conhecêssemos. Ficava insistindo até conseguir tocar as músicas que gostava naquele novo instrumento. Descobria em todos eles a sua afinação. Também sabia ler música, comprava revistas especializadas, lembro-me das pautas, das notas, das músicas como “Meu Boi Barroso” e outras modinhas da época.

Recordo também que meu pai desejava que algum dos seus seis filhos tivesse o “dom” para a música, que aprendesse a tocar algum instrumento. Eu tinha interesse e ele tentou me ensinar. Mas, embora ele soubesse como fazer, não sabia ensinar. Hoje não sei tocar nenhum instrumento, ainda que tivesse aprendido um pouco de “piston”, aos 11-12 anos, com a professora que ensaiava a banda do ginásio.

Minha família não tinha bens ou propriedades. Tudo o que possuíamos tinha sido fruto de muito trabalho e economia. Morávamos na periferia de uma pequena cidade do interior. Só fui ver televisão a partir dos 12 anos de idade. Habituei-me a ler muito. Também gostava de ouvir rádio e ler jornais. Eram esses os elos de ligação que tínhamos com o mundo.

Passei depois por outros lugares; ainda adolescente, constituí família e fui morar em outro Estado. Quando vim morar em Porto Alegre,

deixei para trás dez anos de convívio com uma comunidade rural do interior de São Paulo onde desenvolvia atividades agrícolas numa região montanhosa e de clima muito agradável. A cidade mais próxima, com recursos de saúde e alimentação, ficava a uns 40 Km, de estrada de chão, que se tornava intransitável quando chovia. Tudo isso a uns 200 Km da capital de São Paulo. Como fui parar lá não vem ao caso neste momento, mas, sim, as preocupações, os desejos que iam surgindo e a riqueza da experiência vivida.

Muito aprendi ao conviver e observar como as pessoas do lugar, sem nenhuma instrução escolar, resolviam os problemas e as dificuldades que iam surgindo. Isso era algo fascinante. Foi marcante para nós a convivência com um agricultor, analfabeto e pai de oito filhos. Vou chamá-lo aqui de Zé M. Não havia situação que ele não encarasse corajosamente e apresentasse uma solução rápida e criativa.

Nos meses de calor, que começam em setembro e, como diz aquela canção que Elis Regina interpretava: “São as águas de março fechando o verão...”, chove muito e praticamente todos os dias. Como se trata de uma região montanhosa, as estradas viravam lamaçais e as pontes eram levadas pela enxurrada. Era comum nessa época, viajar para a cidade pela manhã e não ser possível retornar para casa porque a ponte que dava acesso ao sítio tinha sido levada pela violência das águas. Estou me referindo a esse assunto por que era certo que nestes casos Zé M. resolvia a situação. Puxava uma foice e uma enxada debaixo do banco do jipe, cortava algumas árvores próximas e em pouco tempo, as coisas estavam resolvidas. E ele sentia verdadeiro prazer em ajudar.

Chamava-me a atenção essa facilidade para resolver problemas e só mais tarde vim a compreender que estava diante de uma pessoa extremamente criativa e que criatividade não era um conceito relacionado apenas à área das artes, mas uma atitude diante de problemas que se colocam em nossa vida e que somos desafiados a resolver. Da mesma forma, os grandes cientistas, inventores e artistas, diante de certos problemas, trabalham intensa e incansavelmente em busca de respostas, testando milhares de possibilidades antes de chegar à solução mais adequada.

Além da paixão pela terra e pelo cultivo das plantas, a plasticidade dos materiais naturais chamava minha atenção. Me interessavam os trabalhos que implicassem no manuseio de materiais, normalmente chamados de artesanato. Aprendi com as artesãs do lugar a fazer esteiras de “taboa”, uma planta que cresce em lugares pantanosos e que deve ser colhida na lua minguante, para que permaneça macia depois de seca, do mesmo modo que o bambu, para tramar e fazer peneiras, balaios e cestas ou tecer bolsas com palhas de milho e de trigo. Esses interesses me aproximavam das mulheres do lugar, assim trocávamos informações sobre plantas, discutíamos suas dúvidas sobre anticoncepção, que se constituía na principal preocupação das mulheres, pois tinham um grande número de filhos. Percebia suas limitações econômicas, aliadas aos sofrimentos impostos pela religião, bem como a falta de acesso à educação e à saúde mais elementares.

Havia uma identificação e um profundo respeito de minha parte para com essas pessoas. Um respeito pela sua sabedoria, sua humildade e

principalmente sua generosidade. Sem querer, e até sem saber, já iniciava aí minha formação pedagógica no encontro de saberes que havia entre nós, assim como aprendia a fazer o queijo e a construir paredes de pau a pique, ensinava a fazer o pão e a cultivar verduras. Descubro hoje nos escritos de Paulo Freire a teorização destas aprendizagens que, de forma tão gratificante, tive oportunidade de vivenciar.

Saindo dessa realidade e vindo para Porto Alegre, nos anos 80, concluo, através do Supletivo, o Ensino Médio e busco o curso de Artes Plásticas da UFRGS. Meu desejo era unir os conhecimentos dos materiais naturais construídos na prática e o gosto pela sua transformação, com as técnicas mais desenvolvidas que eu supunha encontrar na universidade.

O academismo e o ensino voltado para a formação de artistas, então presentes no Instituto de Artes, me assustavam. Não conseguia compreender a maior parte daqueles discursos sobre as obras de arte e sobre os slides das disciplinas de história da arte, que entre nós, alunos, chamávamos de “história do slide”. Tratava-se de discursos teóricos muito bem elaborados, mas que não encontravam referenciais, para mim pelo menos, com os quais pudessem ser relacionados e que me permitissem construir um conhecimento.

A concepção de artista como um *a priori* pairava como uma nuvem sobre o Curso. A maior parte das aulas práticas de desenho e pintura eram realizadas sem uma fundamentação teórica ou técnica, com algumas aulas teóricas expositivas e outras práticas, que se constituíam muitas vezes num *laissez-faire*, onde se resolviam ou não as questões formais, quase sempre solitariamente. Algum sucesso era elogiado, a mediocridade dos resultados não era questionada, nem trabalhada como um processo de conhecimento. Parecia que, ou já se sabia fazer ou então não era possível ensinar ou aprender. Confesso que minha formação prática e teórica foi inconsistente, com algumas exceções. Claro que havia dificuldades



de tempo para dedicar à pesquisa e também uma limitação de recursos para a aquisição dos materiais, bastante onerosos, associados a um horário de aulas distribuídas nos três turnos. Nas disciplinas do curso de Bacharelado em Pintura, encontrei uma orientação mais segura e constante de alguns professores “mais tradicionais”. Assim foi possível encontrar, conhecer e desenvolver melhor meu próprio processo criativo. Sobre aquelas experiências de São Paulo, bem, aquilo era considerado pelos professores como artesanato, portanto nada tinham em comum com o processo de criação do artista. Posteriormente, participando de outras discussões sobre o assunto, principalmente ao trabalhar como educadora de jovens e adultos, pude compreender o lugar e a importância da cultura popular, tanto em minha própria formação, quanto na educação e no ensino da arte, principalmente na educação fundamental. Parece ser um tipo de discussão que infelizmente ainda não está devidamente colocada, principalmente nos meios acadêmicos. Como não reconhecer o enriquecimento promovido pela cultura popular em relação à construção dos padrões estéticos eruditos? Felizmente algumas iniciativas já apontam nesta direção, como o concerto realizado em agosto do último ano, pela Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, interpretando as canções do compositor e cantor gaúcho Lupicínio Rodrigues.

A valorização das produções da arte popular e de artistas autodidatas pelas instâncias culturais, assim como o estabelecimento de políticas públicas indutoras e difusoras dessa cultura são mecanismos que provocam a valorização da auto-estima do povo e proporcionam a difusão dos valores que constituem suas raízes. Com certeza, acreditamos que este é um dos instrumentos capazes de refrear a imposição de produtos “culturais” fabricados,

consumíveis e de qualidade discutível à população, por parte dos meios de comunicação.

A busca de um trabalho e preocupações com a subsistência apontou-me a licenciatura como uma das possibilidades no curso de Artes Plásticas. Nesta caminhada, passou a ser significativo o papel da Faculdade de Educação, os primeiros contatos com a Psicologia da Educação, com a Didática e as Práticas de Ensino e principalmente o contato com o ensino de arte nas escolas. Alguns professores, a partir da influência da Proposta Triangular, estavam num movimento de discussões em busca da reestruturação de objetivos, conteúdos e conceitos sobre o ensino da arte.

Os seminários de formação organizados pelo “Projeto Arte na Escola” trazendo educadores<sup>6</sup> de outros países, problematizaram e trouxeram discussões e críticas do contexto de ensino da arte nas escolas, apontando alguns rumos. Essa reestruturação foi extremamente positiva em minha formação pois me permitiu uma olhada crítica sobre o que estava acontecendo na escola e sobre minhas práticas pedagógicas.

A participação no grupo de discussões, “Arte na Escola”, que se formou na Universidade, reunindo professores de arte, davam a dimensão teórica e também a possibilidade de trocas e aprofundamentos sobre a prática, entre professores que já vinham atuando no ensino fundamental e outros novos, como eu.

Em 1993, ingresso no ensino escolar formal como professora da Rede Estadual no ensino Fundamental e em 1996 na Rede Municipal, como professora do SEJA<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Destaca-se como muito significativa entre outras, a formação realizada pelo professor Fernando Hernandez "Entre o construtivismo e o multiculturalismo" organizado pela Fundação Ioschpe, pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, outubro de 1994.

<sup>7</sup> SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos da SMED de Porto Alegre.

Essas memórias trazem à tona algumas questões, que hoje, ao cursar o mestrado em educação, fazem-me refletir sobre meu processo de aprendizagem e sobre o meu lugar de educadora diante das teorias do conhecimento que tenho oportunidade de conhecer e estudar.

Uma das questões fundamentais diz respeito ao fato de trabalhar com o ensino da arte para jovens e adultos.

Em 1999, o SEJA completou dez anos de trabalho e constante crescimento no atendimento aos jovens e adultos. Através de parecer aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, deixa de ser ensino Supletivo e passa a ser considerado Ensino Fundamental. Mantém suas características, como a organização curricular por Totalidades de Conhecimento e uma modalidade de avaliação Emancipatória, onde o aluno vai avançando segundo suas possibilidades de desenvolvimento, sem necessidade de uma carga horária mínima a cumprir em cada totalidade.

Uma das dificuldades de se compreender o trabalho desenvolvido no SEJA está justamente nessa forma de organização onde tudo se movimenta: Os alunos podem ingressar a qualquer momento e avançam para a totalidade seguinte também a qualquer tempo. É importante destacar que o SEJA tem se caracterizado como uma das poucas experiências públicas continuadas, de educação de jovens e adultos no país. Sua proposta, contempla, para as Totalidades Finais, oito disciplinas com carga horária idêntica. Essa característica resgata o ensino da arte e de outras áreas de conhecimento consideradas "menores" e não valorizadas na mesma medida pelos currículos escolares.

Muito se tem falado e produzido sobre o ensino de artes para as crianças, mas existem poucas produções a respeito do ensino de

arte para jovens e adultos e foi o desafio provocado pela prática que me conduziu ao caminho da pesquisa, retomando os estudos em nível de mestrado.

A relação que se estabelece entre professor e aluno e a transformação que pode resultar desse encontro, aí estão minhas maiores preocupações. Aí estão, também, contidas duas dimensões teóricas da máxima importância e complexidade: a educação popular de Paulo Freire e o construtivismo de Piaget, que são linhas teóricas norteadoras do SEJA e que permitem estabelecer uma reflexão entre a minha trajetória pessoal e a dimensão estética possível na Educação de Jovens e Adultos.

Quando me percebo educadora, branca, de descendência germânica, me pergunto: afinal qual é a minha dimensão estética e cultural? Descubro que não gosto de futebol, nem de pagode, não sei dançar samba, não gosto de carnaval. Um aluno me disse: A senhora tem cara de quem gosta de música clássica, professora! Gosto mesmo, mas não é só de música clássica. Afinal, nasci na década de 60, me criei na ditadura militar ouvindo as baladas românticas do Roberto Carlos, Elvis Presley, Beatles e Rolling Stones. Adoro Chorinho, Bossa Nova, Frevo. Na verdade, minhas experiências em arte obtidas na escola Fundamental e Média foram insignificantes. Nunca frequentei um atelier de desenho e pintura, um curso de teatro, dança, ou aprendi música, embora minha vivência familiar tivesse me propiciado uma educação e uma vivência estética que considero significativa.

Um dos desafios que tenho clareza enquanto educadora é de transformar o espaço da escola num lugar de interações, de trocas entre os diversos saberes. Preciso aprender com meus alunos mais jovens sobre o Movimento Hip Hop, saber o que pensam sobre as

letras do pagode, porque gostam delas, que lugar ocupa o carnaval em suas vidas, conhecendo e compreendendo sua apreciação estética e cultural. Quero levar também para discussão as questões da arte moderna, do abstracionismo, da arte conceitual, da arte clássica renascentista e o artesanato, para que possam compreender esses códigos e usufruir desse universo cultural legitimado socialmente, ao qual dificilmente terão acesso fora da escola.

Freire nos traz essa preocupação com a situação limite do aluno que, de certa forma revela também a situação limite do educador, numa relação dialética a ser estabelecida sem que se saiba ao certo aonde poderão chegar.

De forma semelhante, a teoria de Piaget nos questiona, desafia a perguntar, a descobrir a forma de pensar dos sujeitos, a ouvir e buscar onde ocorre a transformação, como se dá a interação, como se constituem as representações, (não é por acaso que todas essas palavras terminam em “ação”) para que efetivamente se dê a construção de conceitos.

Concluimos, então, que mais do que teorias do conhecimento, as Epistemologias de Piaget e Freire, quando compreendidas, vividas e assumidas, transformam-se em posturas pedagógicas do educador.

## **2.2. A QUESTÃO ESTÉTICA: DE PLATÃO À GLOBALIZAÇÃO**

Assim como a arte, a estética parece estar presente na história da humanidade desde seu surgimento. Quando encontramos ferramentas pré-históricas como um machado de pedra e este apresenta desenhos ou inscrições, elementos que não alteram seu uso, não têm como objetivo melhorar sua eficiência, paredes inteiras de cavernas com pinturas e inscrições pré-históricas, fica evidente essa característica humana, essa necessidade de criação, de expressão para além da utilidade, da finalidade. Sempre que alguém sentir uma emoção, emitir um parecer ou um julgamento diante de uma realização humana ou diante da natureza, aí estará presente a estética.

A arte e a estética revelam-se de acordo com a sociedade e o tempo histórico a que pertencem. Caracterizá-la, situá-la, justificá-la e criticá-la tem sido tarefa de filósofos, críticos, teóricos e historiadores no decorrer de nossa história.

Vamos principiar pelas reflexões filosóficas que mais influíram na formação do pensamento da humanidade, principalmente no Ocidente, partindo da filosofia de Platão. Para compreender sua estética, é importante situá-la historicamente. No século V a.C, num momento de grande crise política e social, Atenas se rende a Esparta pondo fim à Guerra do Peloponeso. “...desgostoso com a situação política, Platão, pupilo de Sócrates, acreditava que a situação sócio-política só poderia mudar se um novo código moral, baseado em verdades imutáveis fosse desenvolvido e adotado por todos”. (Gleiser, 1997:66)

A filosofia de Platão divide o mundo em um mundo de idéias, que representa a essência da realidade e o mundo dos sentidos. Para ele, arte e filosofia são campos separados: a arte está ligada ao sensível, à sensualidade, às paixões, às emoções, aos afetos. A filosofia tem relação com o inteligível, o conhecimento, o espírito. Sua poética submete a arte à autoridade da filosofia, à competência e vigilância do filósofo: “Para a poesia só são admitidos os hinos em honra dos deuses e os elogios de pessoas de bem, mas todos que cantam a voluptuosidade, o prazer e a dor devem ser excluídos da Cidade”. (JIMENEZ, 1999:204)

Seus critérios estéticos estão mais ligados às exigências morais do que à arte.

“Platão respeita a beleza, mas desconfia da arte; de fato, esta desconfiança, por razões morais e políticas, está à altura da importância que ele reconhece nela: a arte está longe de ser uma questão menor. Ela se torna mesmo uma questão maior quando é assumida pela filosofia.” ( 1999:209)

As considerações de Platão sobre a arte e a estética estão diretamente relacionadas às condições históricas daquele período. A submissão da arte à filosofia reflete seu inconformismo com a decadência social, a entrega aos vícios, aos prazeres dos sentidos a que se haviam entregue os gregos, determinando sua derrota frente a

Esparta. É preciso que a razão atue sobre os sentidos, determinando seu lugar e vigiando seus excessos.

Aristóteles, discípulo rebelde de Platão, se opõe à teoria das idéias, recusando a separação entre o mundo inteligível e o sensível, associando o prazer à imitação artística da natureza. Para Aristóteles, a imitação é tendência natural, concerne a coisas e não a idéias abstratas.

“Imitar é logo definido como um ato legítimo, é uma tendência natural: parece realmente que a poesia deve, em geral, sua origem a duas causas e duas causas naturais. Imitar é natural nos homens e manifesta-se já na infância (o homem difere dos outros animais por ser capaz de imitação e é através dela que adquire seus primeiros conhecimentos) e em segundo lugar, todos os homens gostam das imitações”. (1999: 218)

Aristóteles revoga a proibição que pesava sobre a imitação, mas podemos nos questionar sobre as conseqüências deste ato, pois, durante séculos, a imitação se transforma em dogma, submetendo a ela toda produção artística. Não é só o conceito de imitação que perdura, também a filosofia de Aristóteles influencia o mundo ocidental do século IV ao século XVII, sendo que a *mimese* permanece até o início do século XIX, até as primeiras vanguardas artísticas romperem com a questão figurativa da arte e continua presente até hoje nas apreciações estéticas da maioria das pessoas que não possuam maiores contatos ou vivências com a arte.

Esta influência duradoura é atribuída por Gleiser (1997) a algumas características do pensamento de Aristóteles, que compilou, classificou e organizou todo um corpo de conhecimentos desenvolvidos no século IV a.C. A abrangência de sua obra vai da teoria política, até ética, física e teoria poética, inclusive criando novas áreas de conhecimento como a Biologia. Essa longa influência de Aristóteles talvez seja devida à simplicidade de suas idéias físicas, que apelam para o senso comum,



assim como sua concepção de universo físico e concreto, em oposição ao mundo das idéias de Platão. No entanto, embora trabalhasse sobre o mundo físico nunca testou suas idéias por observação, assim a maioria delas não está comprovada.

Outro fato que determinou essa longa permanência das idéias Aristotélicas foi a apropriação delas pela Igreja Cristã, no século XIII, pela influência de São Tomás de Aquino. A cosmologia de Aristóteles, que se baseava na separação entre a vida na terra, decadente e efêmera e a perfeita e eterna existência no paraíso servia perfeitamente aos dogmas do catolicismo. A poética dos Antigos e Modernos envolvia dois sentidos: uma poética que se preocupava com as regras, voltadas para as técnicas de fazer poesia, e uma poética filosófica preocupada em definir, em essência o que é a poesia. Aristóteles reúne as duas numa só.

A partir de 1770, a poética voltada para a técnica do fazer perde a força e começa a surgir uma poética filosófica que não procura regras mais um conhecimento que se baste a si mesmo. No século XVIII, a poética se constitui numa área da estética geral: a filosofia da arte, que vai ter sua elaboração formal em filósofos como Schelling, Hegel e Schopenhauer.

Em 1790, o filósofo alemão Immanuel Kant publica sua Crítica da Faculdade do Juízo, que, embora não sendo uma obra de estética, tem conseqüências relevantes para a mesma. Sua obra é importante porque resolve as questões estéticas pendentes no século XVIII e abre caminho para as estéticas filosóficas. Para Ferry (1994:50),

“O nascimento da estética está associada a um retraimento do divino. A reflexão – em Kant – propõe a possibilidade de um sujeito

finito – ou seja, sensível e vivo à distância de Deus. O artista deixa de ser aquele que se limita a descobrir e exprimir modestamente as verdades criadas por Deus, mas torna-se aquele que inventa. A faculdade de imaginação torna-se aquela que rivaliza com o divino na produção de obras inéditas”.

Weber, de acordo com Terra (1994), caracteriza a modernidade cultural como a diferenciação das esferas de valor com legalidades próprias e vê em Kant o inaugurador da modernidade filosófica, com suas três críticas que analisam os três campos de legislação: o teórico, o prático e do juízo estético. Na modernidade, a esfera do conhecimento e da ciência adquire independência com seus procedimentos metodológicos e o surgimento das instituições de pesquisa; no plano prático e do direito, a formação dos princípios e valores independentes dos cognitivos, a formação de um sistema judiciário e de instituições; e a arte, que se separa dessas outras esferas devido ao fortalecimento da crítica artística e das instituições a ela relacionadas.

Há um conflito nos séculos XVII e XVIII entre uma postura objetivista, com regras racionais da estética clássica sobre a obra de arte e uma postura empirista que não se ocupa diretamente das obras de arte, mas do sujeito e da sua fruição artística através de teorias do sentimento do belo e do sublime. “Fazendo a crítica do sentimento como faculdade autônoma Kant repensa conjuntamente a estética anterior a ele e com isso transforma radicalmente a questão.” (1994:117)

Na Crítica do Juízo, Kant propõe a autonomia da terceira faculdade : além da faculdade do conhecimento, que trata do entendimento, da faculdade de desejar, que trata da razão ele propõe

a faculdade do sentimento de prazer e desprazer. A beleza e o juízo estéticos são afirmados em sua plena autonomia. Para Kant o belo satisfaz sem nenhum interesse, sem conceito, apraz universalmente, trata a beleza como finalidade sem fim, diferentes do perfeito e do útil que envolvem uma finalidade objetiva e diferentes do agradável e do bom que são vinculados ao interesse e se referem à faculdade de desejar. Analisando a obra de Kant, Terra (1994:123) afirma que:

“No juízo estético não há determinação do entendimento, e sim livre jogo do entendimento e da imaginação. Desta forma, tanto se pode pensar na autonomia da estética quanto na possibilidade de formação e transformação do gosto. O juízo de gosto e a criação genial de obras estéticas não são redutíveis à determinação de alguma faculdade nem são expressão de um período histórico. Mas nem por isso são a-históricos.”

O sentido da estética em Kant e Hegel tem como objetivo determinar em que condições se exprime o juízo de gosto, seja em relação ao agradável, ao sublime ou ao belo e não a definir estas mesmas noções. Para Jimenez (1999:23),

“A idéia de um Belo ideal, absoluto, como concebe Platão, não preocupa a estética contemporânea. A antropologia da arte ensina-nos que o belo, assim como o feio, são valores relativos não somente a uma cultura, a uma civilização, mas também a um tipo de sociedade, a seus costumes, à sua visão de mundo em um dado momento de sua história”.

A estética contemporânea tem suas origens marcadas por um contexto histórico bastante peculiar: o final da Primeira Guerra Mundial, a revolução soviética com a instauração de um partido marxista-leninista e o fascismo na Europa. Esse período reflete uma descrença, uma crise filosófica que se agrava com a crise social causada pelo desemprego, grandes manifestações de trabalhadores e um clima de desesperança pelo futuro da sociedade.

As reflexões filosóficas de pensadores como Georg Lukács, Martin Heidegger, Ernest Bloch, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Theodor Adorno são influenciadas pelos filósofos do idealismo e romantismo alemães como Kant, Hegel, Fichte e Schopenhauer. Também são influenciadas pelas teorias de Marx, Nietzsche, Freud e Husserl, alguns deles encontrando particularmente no socialismo, um caminho que aponta para um futuro melhor. Também nas discussões estéticas as contribuições marxistas são significativas. Para Marx,

“... todas as nossas representações repousam sobre uma base econômica determinada pela produção e pelo comércio material dos homens. O mesmo acontece com a arte e a cultura: elas não são emanações de um poder supra-sensível ou de uma faculdade transcendente, ainda menos de uma vontade divina; são os produtos de uma sociedade organizada e estruturada pelos intercâmbios econômicos, ao mesmo título que a política, as leis, a religião, a metafísica e a ética.” (JIMENEZ, 1999:233)

As idéias marxistas continuam alimentando as utopias daqueles que acreditam na possibilidade de uma sociedade mais igualitária, mas também influenciam trabalhos de pesquisa e de denúncia das desigualdades sociais e culturais principalmente na América Latina.

Para discutir algumas questões que são centrais neste trabalho, escolhemos as contribuições de Canclini,<sup>8</sup> pois tem encaminhado um trabalho filosófico no sentido de desenvolver uma reflexão estética e uma teoria da cultura. Achamos que suas reflexões são de fundamental importância para este trabalho, por pelo menos por dois motivos: em primeiro lugar porque compartilhamos suas idéias sobre o lugar da arte e da cultura na

sociedade contemporânea, acreditando na necessidade de um trabalho, principalmente educativo, mas também político e social, capaz de alterar essa desigual distribuição do capital cultural entre as diferentes classes sociais; em segundo lugar, por tratar-se de um teórico latino-americano que analisa desde dentro o nosso contexto social, revelando suas contradições, mas principalmente suas possibilidades de transformação.

Para Canclini, como tantas vezes ocorreu em outros campos culturais, como o científico e o filosófico, em nosso continente adotam-se as idéias estéticas desligadas da prática que as gerou noutras sociedades e sem que existam condições estruturais que correspondam à proposta importada.

São também de fundamental importância, em nosso meio, os eventos como a II Bienal de Artes Visuais do Mercosul, realizada em 1999, em Porto Alegre, para que se discutam as condições e as possibilidades da arte contemporânea, principalmente aquela realizada na América Latina.

Durante seminário realizado em Porto Alegre, nesta ocasião, Teixeira Coelho<sup>9</sup>, crítico de arte e diretor do Museu de Arte Contemporânea da USP, afirma em sua conferência que as tendências deste final de século são opostas às tendências do século XIX, que propunham uma diluição da figura. Há um retorno à figuração e à arte narrativa, ao contrário da arte conceitual que ocultava, e, por assim dizer, desmanchava a figura. Para o crítico, há um retorno à questão do Belo, não resolvida no final do século. Durante uns trinta anos do século 20, os teóricos e artistas baniram

---

<sup>8</sup> CANCLINI, Nestor Garcia, autor argentino que reside no México desde 1976, onde é professor e pesquisador junto ao Mestrado em Antropologia Social, responsável por publicações relacionadas aos problemas da arte e da sociedade contemporâneas.

<sup>9</sup> SEMINÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA E PÓS-MODERNIDADE: II BIENAL DO MERCOSUL, Porto Alegre, 1999.

do cenário da arte o prazer animal que o belo produz na nossa espécie. Diante do belo, temos uma reação conceitual, intelectual e física. A visão do belo causa coisas orgânicas, provoca desmaios, vômitos, arrepio. Provoca o afeto. Em relação a filmes que te fazem pular da cadeira, parece que a arte abriu mão do belo para a mídia. A arte se retirou, mas o ser humano, não. Afinal, belo é o que causa enorme prazer, grande mexida interna. Para Nietzsche, o homem sempre procura o belo.

Na mesma ocasião, Fábio Magalhães, crítico de arte e Curador geral da II Bienal do Mercosul, afirma:

*“O prazer e as sensações foram banidas do Modernismo. Pelo banimento do belo e do prazer este século poderá ser considerado como o vazio, chegamos ao fundo do poço e para sair é preciso uma convocação para o prazer, que não é de agora, já está há 30 anos sem ser ouvido.”*

Noutra conferência deste mesmo Seminário, Jimenez analisa a arte no contexto mundial e indaga sobre o papel de uma estética que ele chama de pós-pós-moderna, num contexto globalizado. Ao explicar as diferenças entre *mundialização* - uma experiência planetária de um modelo econômico, político, ideológico único - e *globalização*, reconhece a mundialização como um processo inevitável e irreversível mas que poderia se efetivar no reconhecimento das diferenças culturais sob o nome de hibridização cultural. Já a globalização significa a absorção dessas diferenças em um pensamento único total e totalitário. Neste contexto, o papel da reflexão estética atual é o de denunciar os riscos de uma globalização cultural que não é outra coisa além de um

multiculturalismo de consumo a serviço do capitalismo mundial para não dizer, em vias de globalização. Para encerrar, afirma<sup>10</sup>:

“A verdadeira arte, ou seja, aquela que não se contenta com variações sobre modelos prontos, mas se importa por dar uma expressão às necessidades internas do homem e da humanidade de hoje, não pode não se revolucionar, não aspirar a uma revolução total e completa da sociedade”. Mesmo que releguemos esta idéia da revolução ao plano da utopia, e se não pudermos realizar esta utopia, nada nos impede de lembrar que ela existiu e é talvez a persistência dessa lembrança que os artistas tendam a assumir.”

---

<sup>10</sup> SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARTE CONTEMPORÂNEA E PÓS-MODERNIDADE. Nov/ 2000, Porto Alegre. ( transcrição da conferência gravada pela pesquisadora)





### **III. CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA**

*"Se não saís de ti, não chegas a saber quem és."<sup>11</sup>*

Este capítulo tem o objetivo de qualificar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Sabemos de antemão que nenhum instrumento, por mais elaborado e minucioso que seja, é capaz de traduzir a complexidade que caracteriza os seres humanos. Conscientes dessa limitação, vamos “retratá-los” apresentando os dados que obtivemos a partir de algumas questões estruturadas (anexo 1) e que vão dar uma idéia mais aproximada de quem são estes educandos, de onde vêm, o que fazem. Ao mesmo tempo, vamos analisando esses dados e fazendo referências às questões que envolvem o retorno desses jovens e adultos à escola.

Vamos avançando e mostrando o que lêem, o que gostam de fazer, que opções de lazer desfrutam, enfim como se situam neste universo onde a informação é globalizada, ideologizada, mas não é socializada para todos.

Para concluir esta etapa, resgataremos suas experiências na educação e na arte, que aprendizados e conhecimentos lhes foram

---

<sup>11</sup> Saramago. *O Conto da Ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

acessíveis, mostrar que acessos culturais dispõem e quais são as suas concepções e conceitos relacionados à arte e à obra de arte.

Ao iniciar o levantamento dos dados com essa turma da Totalidade 5<sup>12</sup>, contávamos com um grupo de 24 educandos jovens e adultos. Ao final do semestre, apenas 14 alunos continuavam freqüentando as aulas.

Sabemos que o alto índice de evasão registrado na educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental é um grande desafio para as políticas públicas e uma questão que precisa ser estudada e aprofundada. Há uma adequação do Projeto do SEJA<sup>13</sup> neste sentido, que busca adaptar-se a esse movimento de entrada e saída dos alunos, usando na avaliação o critério do “afastamento”, em lugar de “evasão”, que possibilita o retorno aos estudos a qualquer momento. Essa mobilidade tem como objetivo adaptar-se à realidade e às necessidades dos educandos.

O grande número de afastamentos da escola, quando vistos de forma superficial parecem restringir-se a problemas individuais, mas, quando são vistos de forma mais atenta, aprofundada e contextualizada mostram que estão diretamente relacionadas ao mundo dos jovens e adultos e às questões sociais, políticas, econômicas e do mundo do trabalho.

---

<sup>12</sup> Vamos nos referir neste trabalho às Totalidades Finais, T4, T5, e T6, com oito disciplinas, de carga horária idêntica, onde o aluno ingressa ao comprovar sua escolaridade até a 4ª série, ou após passar pelas Totalidades Iniciais, T1, T2, e T3, que correspondem ao processo de alfabetização nas quatro antigas primeiras séries do Ensino Fundamental. São três Totalidades Finais, com avaliações diárias e Conselhos de Classe periódicos, com a participação dos alunos, com avanços para a totalidade seguinte, que podem ocorrer a qualquer momento, definido pelo grupo de professores de acordo com o desenvolvimento do educando.

<sup>13</sup> SEJA: Serviço de Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de Ensino Fundamental oferecido pela Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, para jovens a partir de 14 anos de idade e adultos que desejam retomar seu processo de escolarização e concluir o ensino Fundamental.

Vamos apontar algumas das causas mais freqüentes de afastamento que temos acompanhado em nossa prática.

Particularmente no caso das mulheres, é cada vez maior e mais precoce o aparecimento da gravidez na juventude. Normalmente estas jovens com 14 anos ou até menos, estudam no ensino regular diurno. Essa situação as afasta da escola e as coloca forçosamente numa situação diferenciada, há um salto da condição de adolescente para a de adulta e mãe, que precisa cuidar do seu filho e muitas vezes buscar trabalho para seu sustento, que se faz necessário mesmo quando há apoio e acolhida da família, devido às difíceis condições financeiras dos núcleos familiares. Ao buscar trabalho, deparam-se com um mercado saturado, com salários aviltados. Quando encontram, são trabalhos temporários, sem amparo legal, ou são empregos informais.

Voltam-se então para a escola, em busca do prosseguimento dos estudos, acreditando que melhorar sua condição de escolaridade irá garantir melhor desempenho no mercado de trabalho. Ingressar no ensino noturno é uma opção, mas que revela outras dificuldades. Não há creche ou instituição que atenda no horário noturno e como nem todas as mulheres contam com o apoio familiar, então só lhes é possível retomar os estudos vários anos depois. Em relação ao mercado de trabalho, também para os rapazes que abandonaram precocemente a escola, a situação é similar.

Percebemos, enquanto professores, um aumento na demanda por vagas para educandos mais jovens, que procuram o SEJA para concluir o Ensino Fundamental. Este diagnóstico aponta para um aumento da evasão dos jovens da escola diurna e inserção cada vez mais precoce no mundo do trabalho, revelando o sentido de um círculo vicioso que se estabelece: abandono da escola, busca de

trabalho mais cedo, com menor escolarização, menor qualificação, menores salários o que por sua vez, produzem este movimento de retorno à escola.

Neste ponto reside um fator importantíssimo e que precisa também ser estudado, discutido e implementado pois são questões que desafiam um estado democrático. Esse ensino formal para jovens e adultos, assim como todo o espaço educativo, deve ser de acolhimento, de constituição da cidadania, de exercício do diálogo, de resgate da voz e da auto-estima e, ao mesmo tempo de acesso ao conhecimento para esses educandos, muitos dos quais já tiveram vivências escolares e passaram por diferentes tipos de exclusão e discriminação.

Neste primeiro gráfico, relacionamos a idade dos alunos com o tempo que ficaram sem estudar e ele traduz com clareza, as políticas públicas do setor *não desenvolvidas*. As primeiras legislações surgem durante a ditadura militar através da lei 5692/71, com um capítulo específico para a educação de adultos que, contraditoriamente, reconhece sua necessidade e importância, mas, ao mesmo tempo, limita a obrigação do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos. Já na Constituição de 1988<sup>14</sup>, há uma ampliação do dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independente da idade. O Capítulo III, em seu art. 208 afirma que:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

---

<sup>14</sup> CONSTITUIÇÃO, República Federativa do Brasil. 1988. Edição do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. CORAG, Porto Alegre, RS.

*I.- Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”*

Ao mesmo tempo, no Artigo 212, que trata dos recursos a serem aplicados na educação, o parágrafo terceiro afirma que: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.”

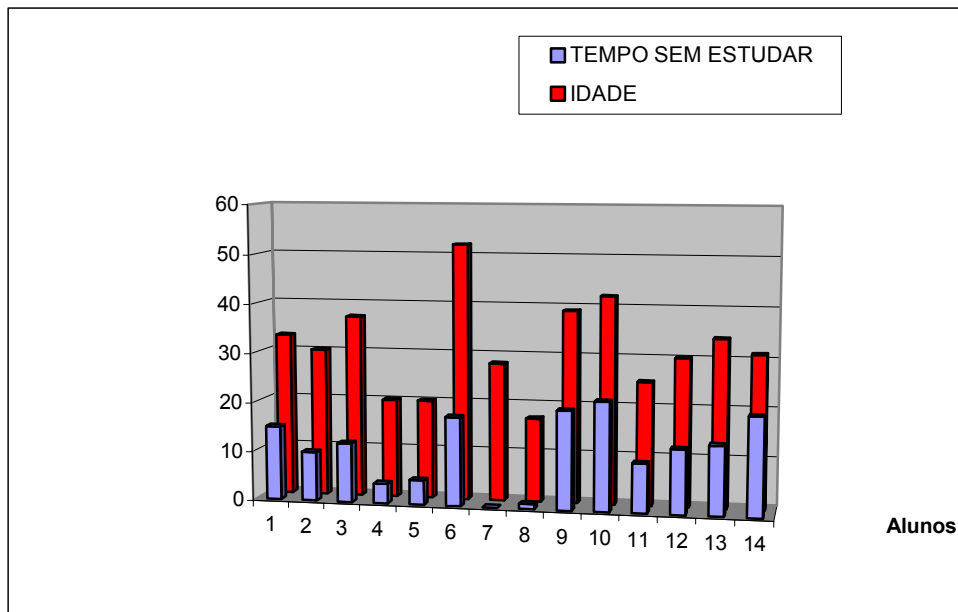


Gráfico 1: Afastamento da escola.

Esse artigo deixa a cargo da vontade política dos estados e municípios a criação de cursos de Ensino Fundamental para jovens e adultos, já que para estes é necessária uma política indutória e convocatória, ou seja, a criação e organização destes cursos para que surja a demanda, ao contrário da educação para as crianças de 7 a 14 anos, já instituída culturalmente.

A nova LDB, sob a influência de alguns educadores brasileiros e do Banco Mundial, mantém a gratuidade da educação de jovens e adultos mas suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, através de uma proposta de emenda Constitucional transformada em Projeto de Lei, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que suprime também o compromisso da eliminação do analfabetismo em dez anos.<sup>15</sup> Esse mesmo projeto de lei cria o Fundo de Valorização do Magistério, excluindo os jovens e adultos do cômputo do número de alunos do Ensino Fundamental nos estados e municípios, alegando a não confiabilidade dos dados e também o receio de proliferação dos cursos supletivos de qualidade duvidosa pelas administrações dos estados e municípios. Essa atitude vem prejudicar justamente as administrações públicas que desenvolvem políticas sérias para atender essa parcela da população.

A confirmação do resultado dessas últimas legislações refletem-se nos dados, pois “em 1995, 50% da população com mais de 14 anos de idade não concluiu as quatro primeiras séries do ensino regular e são considerados analfabetos funcionais.” (HADDAD, 1997)

O Serviço de Educação de Jovens e Adultos, que iniciou em 1989, nos altos do Mercado Público de Porto Alegre, tem crescido e mostrado grande aumento na demanda por matrículas, confirmando a tese anterior de que, à medida que o Estado cria as condições, a demanda surge e se amplia gradativamente. Inicialmente com o objetivo de alfabetizar os funcionários do Município, foi crescendo e ocupando os espaços das Escolas Municipais, que se localizam em bairros periféricos e próximas ao local onde moram os alunos. Possui também o Centro Municipal de Educação de Jovens e

---

<sup>15</sup> Artigo 60 das disposições transitórias.

Adultos Trabalhadores – CMET – única escola específica de educação de jovens e adultos, localizada no centro de Porto Alegre e que funciona nos três turnos para atender àqueles que trabalham no centro da cidade.

A possibilidade de ingresso em qualquer período do ano, assim como a forma de organização do ensino por Totalidades de Conhecimento, tem como objetivo desenvolver os conhecimentos fundamentais necessários ao educando em cada área do conhecimento. O trabalho é planejado, desenvolvido e avaliado envolvendo o grupo de professores e contando com a participação dos educandos. Esse trabalho está apoiado em princípios políticos, pedagógicos e psicológicos construídos, ao longo dos anos, por professores e alunos em conjunto com a coordenação pedagógica<sup>16</sup>.

Esta forma de organização, muito exigente e desafiadora para os educadores, permite que se trabalhe com turmas heterogêneas, onde os educandos têm idades, tempos de escolaridade e de afastamento escolar diferenciados, exigindo um olhar e uma avaliação muito atentos. Tendo por base as avaliações diárias e o desempenho do educando nos trabalhos desenvolvidos em aula, o Conselho de Classe, realizado com a presença de todos os professores, pode determinar seu avanço para a Totalidade seguinte a qualquer período do ano. Essa mobilidade em todo o processo, assim como a proximidade da escola ao local de moradia, tem favorecido a conclusão do Ensino Fundamental a uma grande parcela de jovens e adultos.

---

<sup>16</sup> Para mais detalhes da proposta consultar CADERNOS PEDAGÓGICOS DA SMED, n. 8, Totalidades de Conhecimento: Em busca da Unidade Perdida. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, setembro de 1997.

O gráfico seguinte apresenta a escolaridade dos sujeitos e vem completar os dados anteriores:

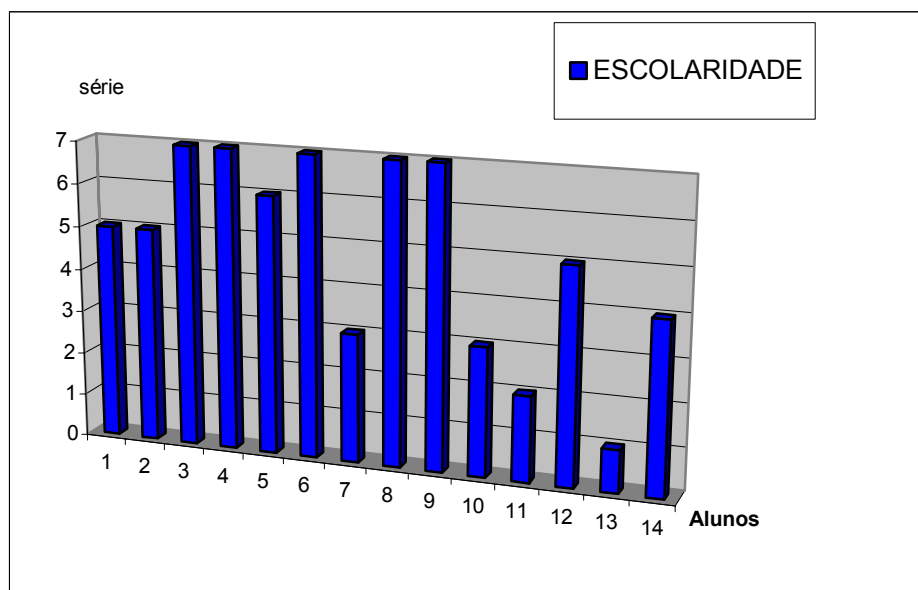


Gráfico 2: Escolaridade<sup>17</sup>

Neste quadro, apresentamos uma pequena amostragem, localizada, de uma turma e verificamos que apenas 28% destes educandos tinham menos de quatro anos de estudo, enquanto que 43% havia ultrapassado a 5ª série, e mais de 35% havia cursado até a 7ª série do Ensino Fundamental. Esse tempo maior de escolarização não significa exatamente uma maior apropriação do conhecimento.

Esta heterogeneidade exige um olhar atento do educador à produção de cada educando para que este possa avançar de forma

<sup>17</sup>Amostra composta pelo grupo dos 14 alunos pesquisados.



segura e de acordo com suas possibilidades, para a Totalidade seguinte. O nível de desenvolvimento, o interesse e o gosto pelo estudo apresentado pelo grupo durante as aulas, o prazer da descoberta da possibilidade do convívio com os colegas depois de tanto tempo fora da escola, somadas às poucas oportunidades de socialização para os adultos trabalhadores, transformam as aulas em um espaço de conversas e discussões enriquecedoras para educadores e educandos.

Trata-se portanto de um grupo que permaneceu pouco tempo na escola, (dezoito meses em média), para concluir sua educação fundamental, cursando as três Totalidades de Conhecimento, indicando que muitos iriam continuar seus estudos no Ensino Médio.

Quanto à origem dos educandos, 57% dos sujeitos deste grupo são naturais de Porto Alegre e os demais são do interior dos Estados do Sul, mostrando que as dificuldades de escolarização não estão relacionadas, pelo menos nesta pequena amostragem, apenas aos que migram do interior para a cidade, mas que atingem igualmente aqueles que nascem nas grandes cidades.

Para melhor conhecer esses sujeitos, vamos visualizar as profissões que desenvolvem em suas vidas. A maioria já tem família constituída. As circunstâncias, ou a urgência, os levaram a escolher profissões que exigem muitas horas de trabalho e proporcionam uma remuneração bastante aviltada, como é o caso de domésticas, auxiliares de cozinha, atendentes de creche, serviços gerais, vigilante, com algumas exceções, quando se especializam, ou no caso de funcionários públicos que vão adquirindo algumas

vantagens por tempo de serviço, melhorando um pouco sua remuneração.

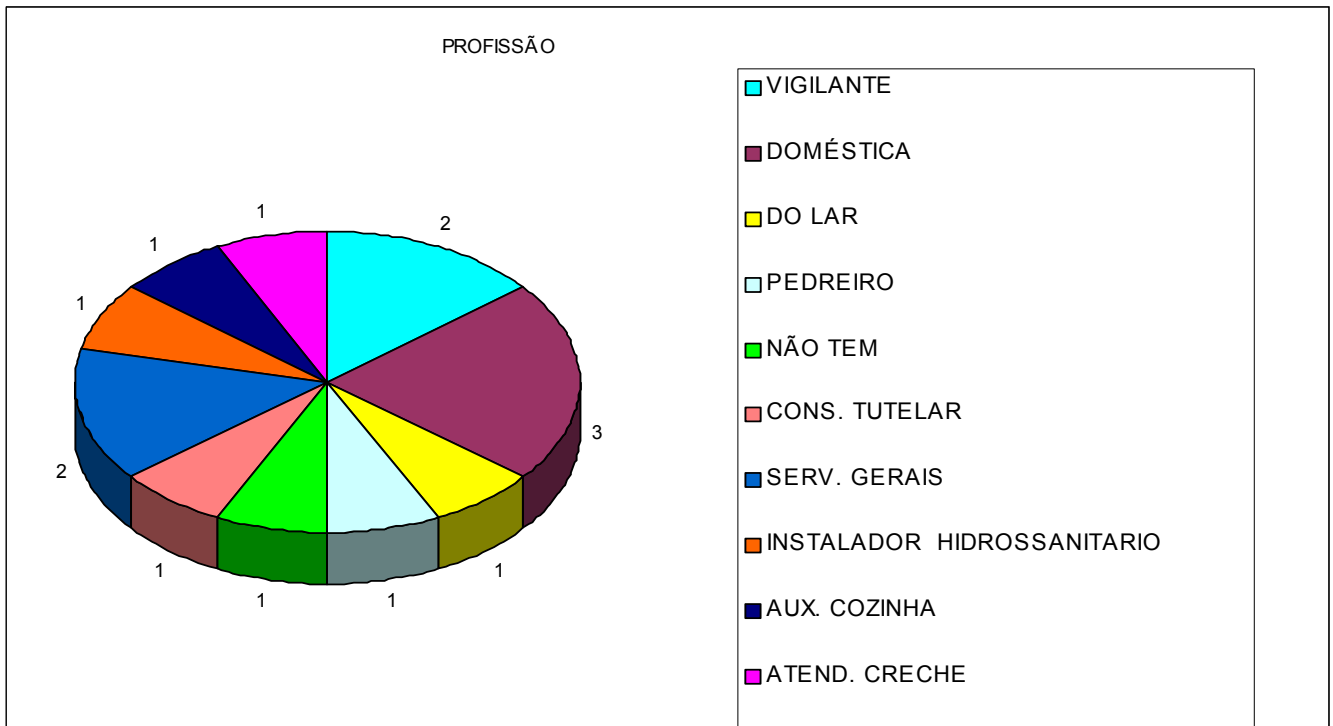


Gráfico 3: Profissões

Os interesses que os fazem retornar à escola estão relacionados ao desejo de melhorar de profissão, de poder prestar um concurso, não precisar acordar de madrugada, ou deixar tantas horas o seu filho nas creches, de terminar a construção de sua casa, enfim, a educação escolar é vista como um caminho de superação para as difíceis condições de sobrevivência. Embora não seja garantia de um emprego melhor, dados os altos índices de desemprego também para pessoas de maior escolarização, a educação é vista como uma alternativa que pode influir na melhoria da qualidade de vida e da auto-estima dos que conseguem superar a exclusão e concluir o primeiro grau.

No momento do levantamento dos dados, 28% dos educandos não possuíam emprego, os demais estavam trabalhando.

### 3.1. UM PERFIL CULTURAL

Os dados obtidos nos permitem traçar um perfil cultural desse grupo de educandos. Vamos verificar então quais são os acessos à cultura e quais as informações veiculadas pela mídia que fazem parte de suas vidas:

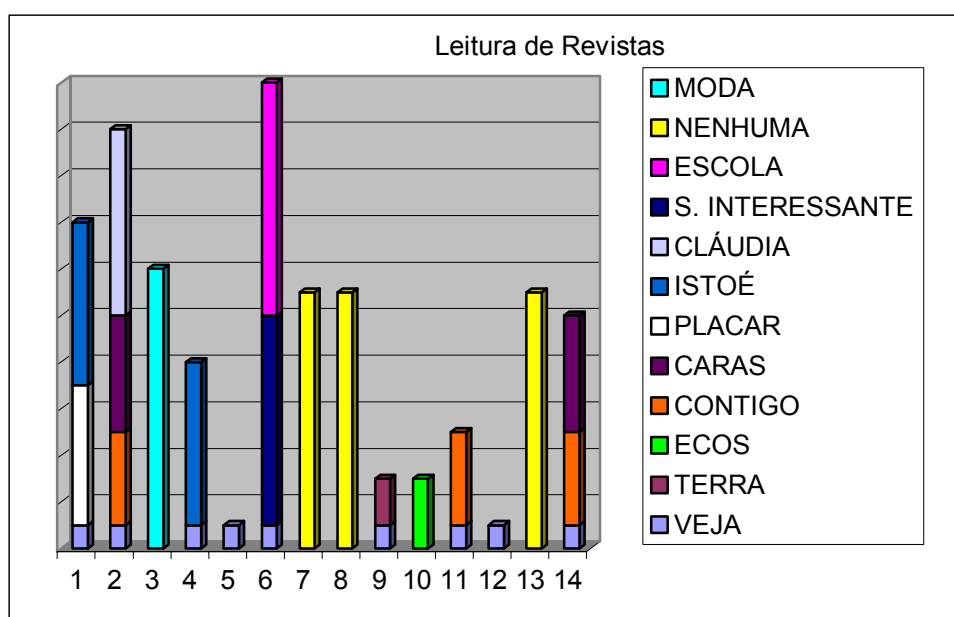


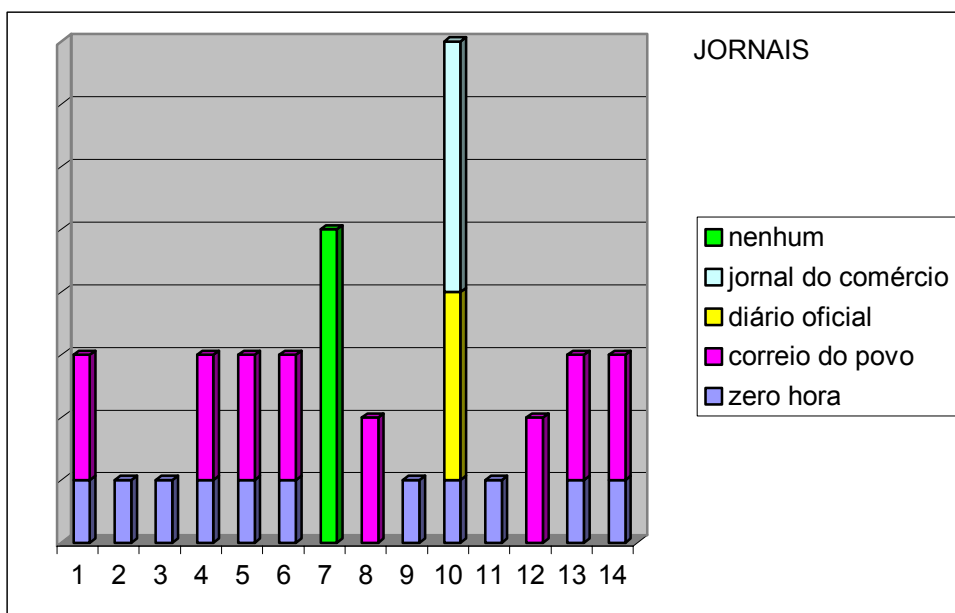
Gráfico 4: Leitura de revistas

Com exceção de três alunos, todos os demais lêem pelo menos uma revista. Geralmente lêem em seu local de trabalho, já que não possuem assinatura. São leituras esporádicas, realizadas quando elas estão disponíveis e nos intervalos de trabalho. Não são leituras escolhidas, específicas de algum interesse particular. São aquelas que normalmente encontramos em consultórios e salas de espera, voltadas para o entretenimento e passagem do tempo. Embora o conteúdo de grande parte das revistas que circulam no país sejam tendenciosas ou estejam voltadas para a formação de consumidores, ou tentem impor determinados padrões de comportamento, como as revistas femininas e principalmente aquelas voltadas para as adolescentes, há algumas que podem contribuir com suas informações pelo seu caráter mais sério e comprometido com alguma causa

específica. Uma das educandas informa que “não leio porque não posso adquiri-las”. Como não está trabalhando, não tem acesso a nenhum tipo de leitura.

Esta informação aponta o local de trabalho como uma possibilidade de acesso aos materiais de leitura. Disponibilizar livros aos funcionários contribuiria para incentivar o hábito da leitura e melhorar seu nível de informação. Esse hábito pode ser criado e incentivado nas diversas instâncias, de todas as formas possíveis, principalmente para jovens e adultos de uma geração que vive a era da televisão e que lê muito pouco. Mesmo considerada uma das regiões do país onde o percentual de leitura por habitante é maior, há um grande desconhecimento da literatura e da história do próprio Estado, do país e também da América Latina. Grande parcela da população não dispõe de condições materiais para suprir mesmo suas necessidades mais urgentes de sobrevivência, ficando pois à margem do consumo desses bens culturais.

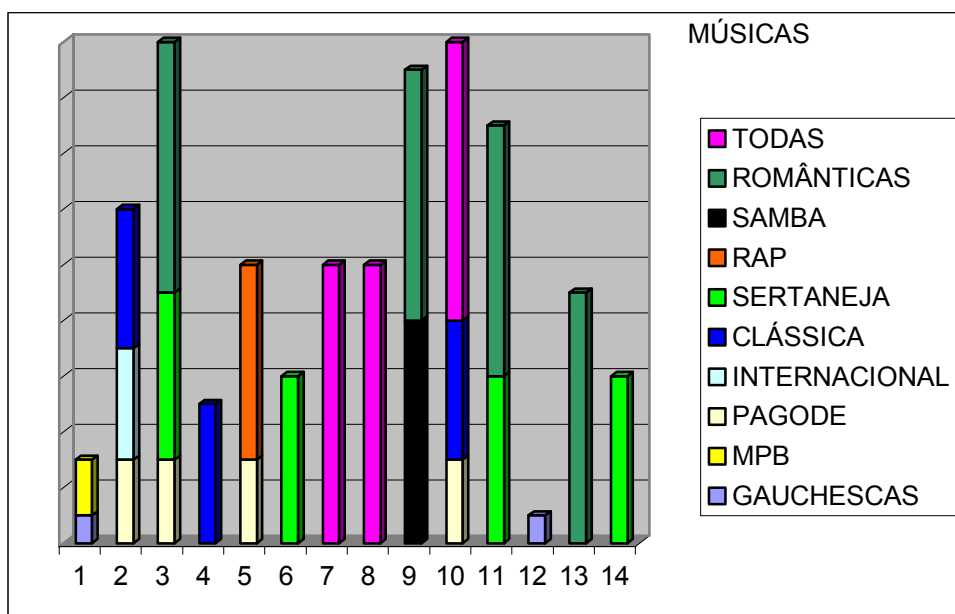
Gráfico 5: Leitura de Jornais



Da mesma forma, com relação à leitura de jornais, a aluna 7, desempregada, não lê nenhum jornal. Os demais lêem pelo menos um tipo, em seus locais de trabalho.

Todos ouvem rádio, diariamente, principalmente música, e é curioso que apenas dois educandos tenham afirmado acompanhar os programas esportivos pelo rádio, apesar do conhecimento que temos da paixão dos brasileiros pelos esportes. Quanto ao gosto musical, apresenta-se bem diversificado. Não há preferência predominante por nenhum tipo de música. São os diversos gêneros musicais que se ouvem diariamente nas rádios AMs e FMs locais. Todos possuem um aparelho de rádio ou de som para ouvir CDs e fitas, mas no cotidiano preferem ouvir as músicas divulgadas pelas rádios. Os CDs são ouvidos em festas, reuniões, e horas de lazer.

Gráfico 6: Preferências musicais em rádio



Quanto aos programas que assistem na TV, há referências a programas, a determinados canais e dia que assistem. Isso nos permite perceber que as pessoas não escolhem os programas, mas determinados canais, ficando submetidas à sua programação. Não há referência específica dos educandos em relação a assistir futebol, embora esse item esteja de certa forma incluído nos programas de final de semana, tanto no rádio como na TV. Na questão seguinte, quando perguntados se vão aos jogos de futebol no estádio, a resposta surpreende e vem contrariar uma hipótese que possuíamos, de que havia uma preferência em assistir jogos de futebol a programas culturais como teatro ou cinema. Verificamos, porém, que apenas três dos quatorze educandos pesquisados iam ao estádio, isso quando seus times jogavam. Talvez não se trate de uma questão de preferência mas das condições econômicas, que determinam a escolha de um ou outro programa.

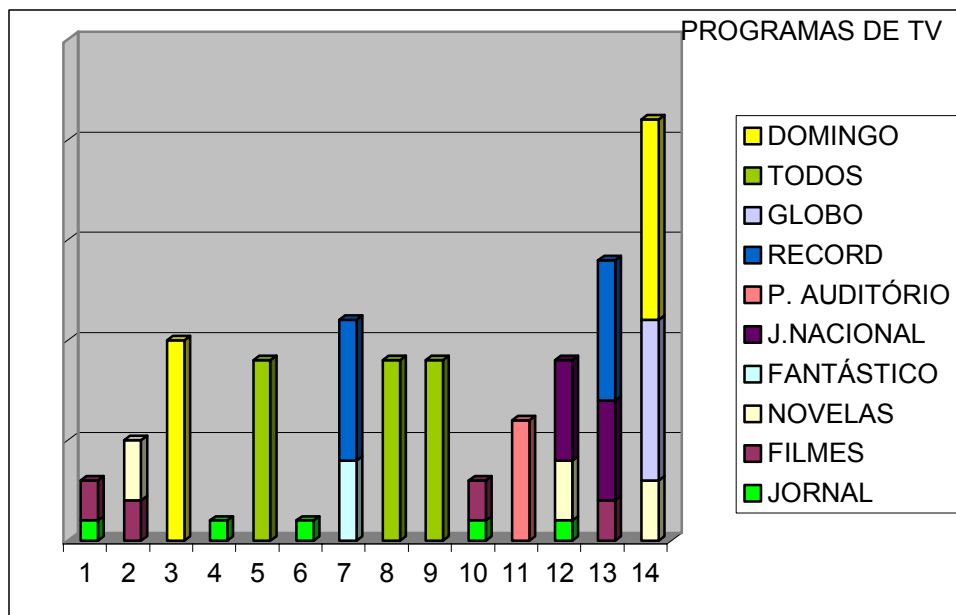


Gráfico 7: Preferências na TV

O educando jovem ou adulto trabalhador, após exaustiva jornada de trabalho, encontra-se, à noite na escola, o que relega suas horas diante da TV para os finais de semana. Assistem pouco a novelas, pois a maioria delas são apresentadas nos horários da noite.



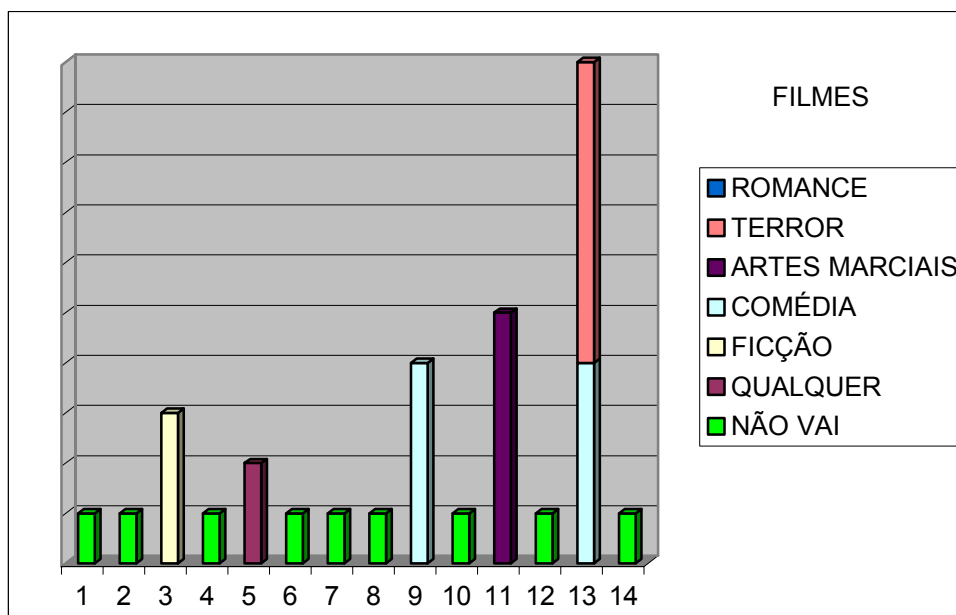


Gráfico 8: Filmes que assistem no cinema.

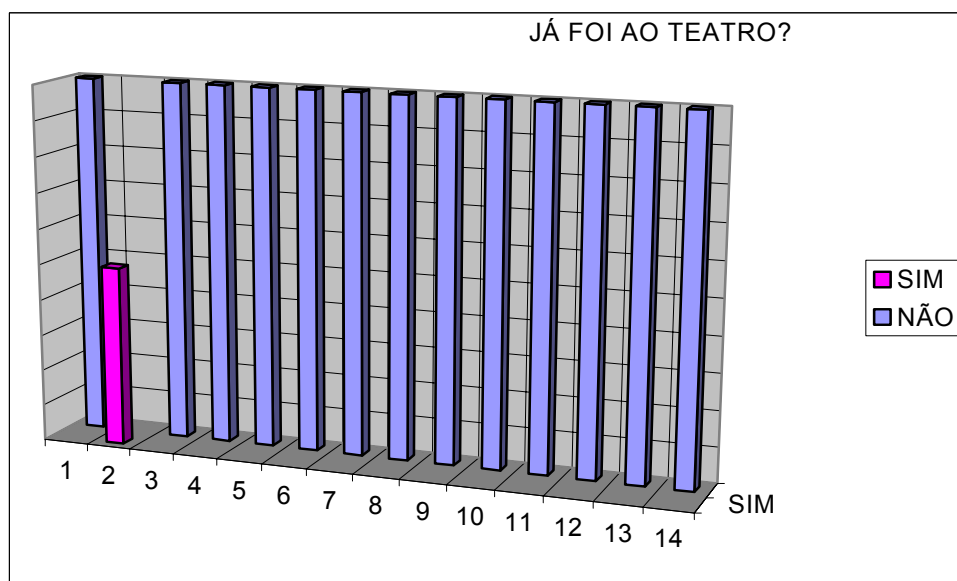


Gráfico 9: Frequência ao teatro

Estes dois conjuntos de dados nos dão com clareza uma visão dos acessos culturais que esses sujeitos dispõem: 64% deles não vão ao cinema, e

apenas um educando já fora ao teatro. Quando questionados a respeito, argumentam com a questão econômica que envolve o transporte, o preço do ingresso e, além disso, a falta do hábito cultural de ir ao teatro, mesmo nas poucas ocasiões em que este é gratuito.

Afinal, onde está o teatro e o cinema em nossas vidas? Qual o preço médio de um ingresso? O cinema de certa forma fica substituído por vídeos, mas que tipo de vídeos são divulgados e acessíveis nas pequenas locadoras de periferia? Os filmes nacionais precisam competir com uma divulgação maciça de filmes estrangeiros. Essas locadoras acabam se transformando em grandes difusoras de filmes importados, principalmente norte-americanos, de qualidade duvidosa, que impõem padrões culturais e comportamento diferentes dos nossos, carregados de violência, e acabam influenciando não só os jovens e adultos mas também as crianças. O vídeo, assim como a TV e o rádio, são hoje instrumentos amplamente acessíveis às diversas camadas da população, principalmente aos trabalhadores das classes populares e têm se constituído em veículos de homogeneização das culturas locais, em lugar de serem instrumentos de informação e de atualização dos conhecimentos científicos e dos produtos culturais do mundo contemporâneo, como se pensava que seriam há alguns anos atrás. É considerável a influência dos principais meios de comunicação, como TV e rádio, no tipo de apreciação estética dos espectadores, reforçando um gosto naturalista.

“Considerando a programação televisiva, toda ela tem por objetivo criar a ilusão de realidade, e mais que isso fazer-nos acreditar nesta realidade criada... Assim nas novelas, a casa do trabalhador, da empregada doméstica, que todos sabemos, ganham pouco, tem móveis e objetos de decoração bastante caros... e raramente aparecem trabalhando. Essa realidade não nos perturba, não nos incomoda. Muito pelo contrário, nos diz que o mundo está

em ordem e as pessoas felizes(...) É o naturalismo a serviço da ideologia dominante." (ARANHA, 1986:396)

Parece que, no campo teatral, o desconhecimento e o não acesso é ainda maior que em outras áreas artísticas, apesar de algumas políticas públicas neste sentido. Como se produz um cidadão que vai ao teatro? O que é o teatro? Que difusão existe para esse tipo de espetáculo? Quem já teve oportunidade de participar de uma aula, de um curso, de uma oficina de teatro? Mostra-se relevante a necessidade de constituição desse campo da arte dentro da escola. Parece que as escolas particulares, formadoras da elite disponibilizam mais essa forma de arte. Assim, distanciado e desconhecido da maior parte dos jovens, não se constitui em uma forma de lazer cultural. Em um capítulo específico, Canclini (1984:155) aborda a questão do teatro e sua relação com o popular:

“Na realidade, o teatro foi , durante muitos séculos, uma atividade popular. Na época medieval, era uma criação coletiva, não literária, sem sujeição ao texto; as corporações de artesãos competiam entre si, nas ruas e nas feiras com um desprendimento multitudinário e festivo que, hoje, só se encontra em alguns acontecimentos folclóricos e políticos. A compartimentação efetuada pelo capitalismo na vida urbana – separação técnica e espacial das funções – atribuiu ao teatro um âmbito bem delimitado. A apropriação privada de todos os bens, inclusive os culturais, primeiro levou os espetáculos da praça pública aos espaços fechados e, depois, encerrou-os em cenários à italiana. Dentro de salas, a arquitetura renascentista marcou uma rigorosa diferença entre palco e platéia; o rococó e o romantismo estreitaram ainda mais o espaço cênico, com o qual afastaram da platéia o foco de atenção e tornaram irreal a ação dramática, deram à ficção representada uma autonomia e ao público uma passividade distanciada como nunca se tinha conhecido.”

A tentativa de recuperar o teatro popular ocorreu em vários continentes e deu origem a variadas e novas técnicas de encenação. Um dos expoentes

deste tipo de teatro na América Latina é Augusto Boal, que realizou experiências em vários continentes nos anos 60, dirigindo várias formas de teatro de resistência que conseguiram, segundo Canclini (1984:170)

“quebrar a barreira que separa os atores dos espectadores, o palco da platéia, a arte da vida cotidiana. A representação dramática da realidade – sem deixar de incluir a elaboração fantástica – passa a realizar-se no local dos fatos aos quais alude; deixa de ser praticada exclusivamente por especialistas e converte-se num trabalho dos protagonistas reais, do próprio povo”.

Parece-nos interessante essa idéia de reativar o teatro popular, desenvolvendo grupos nas diversas regiões da cidade. Este trabalho funcionaria no sentido de estimular as manifestações culturais da comunidade, constituindo-se como um contraponto à massificação e homogeneização dos gostos, que tem produzido tanto empobrecimento cultural na população.

Para concluir este capítulo que trata dos aspectos culturais dos sujeitos deste trabalho, veremos as outras opções de lazer que fazem parte de suas vidas.

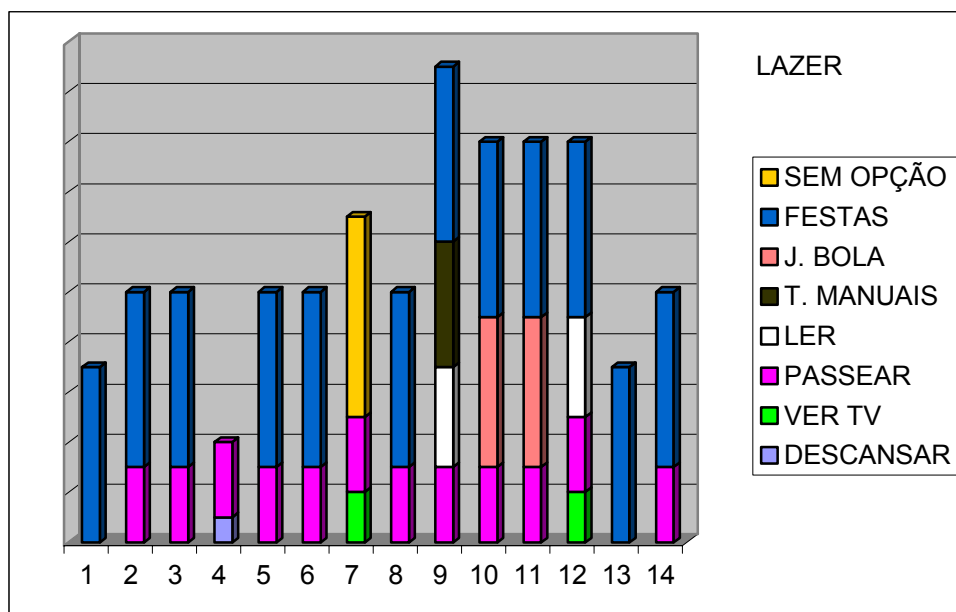


Gráfico 10: Opções de lazer.

As festas são presença importante na vida das comunidades, incluindo desde as festas de aniversário, festas de jovens, que se juntam na casa de alguém para ouvir músicas, beber, conversar e namorar. As festas em clubes e salões localizados nos bairros, nas periferias, com um ingresso de custo reduzido, possibilitam que dancem e namorem, ao som de músicas divulgadas nos principais meios de comunicação, como as rádios e os programas de TV. Também existem as festas nos Centros de Tradição Gaúcha, comuns no RS e em outros estados vizinhos, onde chega a cultura gaúcha. E não podemos esquecer as festas religiosas. Referindo-se às festas do Candomblé, Serra (1994:17) afirma que:

“Para os homens, ela traz um grande desafio. Teima em opor-se à experiência do cotidiano em tudo e por tudo. No dia a dia, prevalece a aplicação no trabalho eficaz, na labuta que promete o ganho. Vê-se o mundo pobre, com poucos recursos para tanta gente; é cada um por sua conta. A festa proclama a riqueza inesgotável do mundo, diz que ela

aumenta repartindo-se. Em vez do trabalho sério, privilegia o brinquedo; assegura que brincar é a atividade mais importante de todas. No cotidiano, o certo é poupar, o desperdício não se admite. A festa gosta do exagero, do excesso, do derramamento gratuito, não gosta de poupança. A normalidade exige que cada qual se mantenha senhor de si, na posse controlada de si mesmo. A festa quer o êxtase, o arrebatado, a viagem das almas de umas para as outras.”

Vamos nos permitir imaginar um tempo em que a vida humana pudesse ser regulada pela natureza. Haveria assim o tempo de arar a terra, o tempo das chuvas e o de lançar ao chão a semente. O tempo da espera e o tempo da colheita. E uma grande festa marcaria este momento de grande fartura, de repartição do fruto do trabalho igualmente entre todos, que então satisfeitos, poderiam compor canções e poesias para agradecer aos deuses as delícias dessa vida. E respeitando o ritmo da vida, todos se recolheriam no frio e trabalhariam intensamente quando o clima fosse propício. E naturalmente seria tempo de amor quando chegasse a primavera. O homem estaria inserido neste ritmo vital ou então não sobreviveria. Seria então o mito a reinar.

Em tempos recentes, inventou-se a ciência; com ela a divisão do trabalho e também a divisão dos frutos do trabalho, de uma forma desigual, onde cabe menos a quem mais trabalha e muito mais para quem já tem tanto. Inventou-se a linha de montagem, a luz elétrica e o trabalho por turnos. Trabalha-se de noite e pode-se dormir de dia. No Shopping Center, não vemos quando está chovendo ou quando florescem os jacarandás. As festas já não ocorrem porque há algo a comemorar mas porque se tornaram convenções

no calendário. E, se não conseguimos festejar como todos, entramos em profunda depressão.

O que restaria então para esta humanidade se depois de madrugar, trabalhar doze horas ou mais, retornar à casa, lavar a roupa, cuidar dos filhos não fosse mais possível dançar, cantar e festejar, deixando aflorar a alegria de sentir-se, apesar de todo desenvolvimento tecnológico, apenas homem, mulher?



LAVADO, Joaquim. (Quino). Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1989



### 3.2. A PRESENÇA DA ARTE NA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS

*Pintor nenhum  
jamais conseguiu pintar,  
o brilho do olhar  
de quem gosta de ensinar,  
a quem deseja aprender.*<sup>18</sup>

O período de escolarização dos educandos deste grupo é significativo, já que 64% deles têm mais de quatro anos de escolaridade, portanto tiveram experiências relacionadas ao ensino de arte na escola, com professor habilitado.

O quadro seguinte nos dá uma idéia do tipo de *trabalho*, ou *conteúdo* desenvolvido pela disciplina de educação artística no ensino fundamental. Com a intenção de verificar que tipo de conhecimentos e aprendizagens tem sido propiciados aos educandos, aproximamos duas questões em nossa pesquisa: o que faziam e o que aprendiam nas aulas de arte.

Fica evidentes, em suas respostas, a dicotomia entre essas duas instâncias. Uma seqüência de atividades propostas pelo educador pode conter uma intenção, no sentido de construir algum conhecimento, ou

---

<sup>18</sup> Hamilton, aluno do SEJA.

simplesmente constituem-se em um amontoado de práticas, que não chegam a constituir um sentido, não propõem nenhum desafio, além do domínio mais imediato de alguma técnica, ou muitas vezes nem isso. Não estabelece vínculo com o mundo da arte, com artistas ou com o conhecimento artístico produzido pela humanidade. Trata-se muitas vezes de trabalhos manuais que ocupam as crianças ou os jovens durante determinado tempo, sem objetivos além do "fazer" e sem critérios de avaliação.

Quadro1

	<b>3. O QUE FAZIAM NA AULA DE ARTE?</b>	<b>4. O QUE APRENDEU NAS AULAS DE ARTE?</b>
1	ESCULTURA COM GESSO E PINTURA	TRABALHOS EM GESSO E PINTURA
2	-	-
3	ARGILA, BONEQUINHOS E DESENHOS.	-
4	DESENHO E TEORIA	NADA, ESTOU APRENDENDO HOJE
5	DESENHOS	APRENDI COMO SÃO UTILIZADOS OS INSTRUMENTOS DE SOPRO, A VER AS CORES, ETC....
6	RECORTE, COLAGEM, RABISCOS	BORDAR
7	DESENHOS, PINTURAS, MONTAGEM	POUCA COISA
8	DESENHOS, ARTESANATO	MUITAS COISAS, DESENHAR, PINTAR.
9	DESENHOS, TRABALHOS COM CORDÃO E COLA E ARGILA	-
10	-	-
11	BONECAS DE ARGILA	A FAZER ALGUNS DESENHOS
12	-	-
13	-	-
14	DESENHO E ARGILA	POUCAS COISAS, A MODELAR BONECOS

Este quadro reflete o ensino de arte em muitas escolas públicas de ensino fundamental em nosso país nos últimos trinta anos e encaminha para

a discussão de duas questões: a primeira relaciona-se com a necessidade de definição do tipo de conhecimento que pode ser construído pelos educandos nesta disciplina e o segundo diz respeito à formação dos professores.

No capítulo que tratamos da história da arte-educação no país, fazemos referência ao aspecto histórico e político das legislações nesta área e de suas conseqüências, que são confirmadas nas respostas do quadro anterior. A própria legislação mostra-se indefinida em relação ao papel e ao lugar da arte dentro da escola.

Os parâmetros curriculares nacionais apontam para reflexões bastante atualizadas e qualificadas das produções teóricas acadêmicas na área da arte-educação. Mas, como já apontamos anteriormente, esses parâmetros curriculares nacionais - que consideramos relevantes, mas com os quais não concordamos, por não terem sido construídos a partir das diferentes realidades que compõem o nosso país - por si só não se constituem em possibilidade de qualificação das práticas pedagógicas dos educadores.

Apenas uma discussão continuada com o conjunto dos arte-educadores, qualificada com estudos e leituras permanentes, pode resultar na construção de um currículo que proponha reflexões sobre o contexto social e artístico dos sujeitos envolvidos e que tenha clareza dos objetivos e conceitos fundamentais que devem ser contemplados por esta área de conhecimento na escola.

Os educadores contam atualmente com formações esporádicas, que não contemplam os anseios dos professores. Não há, até esse momento, uma

política ou linha norteadora para o ensino da arte na rede municipal de Porto Alegre. A qualidade do que é desenvolvido atualmente está diretamente relacionado à excelente qualificação de uma grande parcela dos professores, que, já na sua formação universitária, nos anos 80 e 90, construíram outros referenciais teóricos.

Um dos poucos espaços de troca entre os arte-educadores, o “Fórum escola faz arte” realizado anualmente, embora criado como forma de socializar e discutir as experiências dessa área de conhecimento, tornou-se um espaço de divulgação de propostas consideradas pontuais de alguns, não contemplando os anseios e discussões do conjunto dos educadores. É urgente uma discussão de todos os educadores ligados ao ensino da arte, no sentido de elaborar uma política de formação continuada, que tenha a realidade escolar como ponto de partida para as reflexões teóricas e que auxiliem na superação das lacunas da formação acadêmica.

Para termos idéia da inserção dos educandos no universo da arte, realizamos uma abordagem que incluía questões sobre seu conhecimento ou proximidade com a produção da arte, com artistas; se já haviam visitado um museu de arte e qual sua opinião sobre o mesmo.

Dentre os quatorze educandos, nove afirmaram não conhecer nenhum artista. Duas referem-se a pessoas que trabalham com escultura, apenas um nome de escultor é lembrado e de um músico gauchesco. As outras respostas foram referentes a pessoas conhecidas dos educandos que fazem artesanato. Seu contato com o mundo dos que produzem arte é restrito. Colocam o artista e o artesão sob o mesmo conceito, ou seja, todos que possuem domínio dos materiais e que realizam algum trabalho belo. Apenas

sete educandos já haviam visitado um museu de arte, os demais revelaram a intenção de fazê-lo. Nos chama a atenção a colocação de um educando sobre o que achou do museu: -“interessante, as pessoas valorizam o que outras pessoas colocariam fora”. Está implícita na resposta uma concepção de museu, que revela o desconhecimento do papel que essas instituições desempenham na sociedade contemporânea com relação à preservação da memória, da história, da estética de um povo. Essa compreensão de arte como lixo, algo sem sentido, está relacionada também ao desconhecimento do público dos padrões estéticos da arte moderna e contemporânea. Por outro lado, reflete também o distanciamento do grande público desses espaços. Afinal quem frequenta os museus? Qual o horário de visitação? Para o trabalhador fica impossível durante a semana. Que tipo de chamamento deve ser feito para que ele vá visitar o museu num domingo, junto com a família? À noite, no horário da escola, esses espaços não estão disponíveis. É urgente uma mobilização dos educadores junto a essas instituições no sentido de proporcionar horários alternativos, adequados ao jovem e adulto trabalhador.

Os diretores de museus já perceberam a necessidade de estabelecer parceria com os educadores, através de projetos que incentivem o acesso ao museu, o maior conhecimento do seu acervo, que sejam capazes de estimular e criar futuros frequentadores. Entendemos que uma educação estética voltada para os jovens e adultos deve envolver a compreensão dos códigos da arte, o desvelamento dos seus mecanismos e espaços de legitimação, de forma a despertar o interesse dos sujeitos em frequentar esses espaços culturais, contribuindo no desenvolvimento do seu senso crítico e estético.

Na questão apresentada no quadro 2, queríamos verificar o que consideram como “obra de arte”, e que familiaridade têm com ela. E as respostas refletem novamente as confusões entre objeto artístico e objeto decorativo. É considerada obra de arte aquele objeto que agrada, o objeto belo, que produz admiração pela habilidade com que foi realizado, ou com o qual possuem uma afinidade. Falando a respeito de obra de arte, Maraschin (1994:11) afirma que: “Ela situa-se no domínio da experiência humana. Embora essa obra de arte seja hoje em dia objeto conspurcado pela economia de mercado, ela, como arte, não é mercadoria.”

Quadro 2:

<b>12. VOCÊ TEM ALGUMA OBRA DE ARTE EM SUA CASA?</b>
1. SIM.
2. NÃO, SÓ UM QUADRO QUE TENHO NO QUARTO COM TRÊS CORAÇÕES.
3. NÃO
4. ALGUMAS FOTOS
5. NÃO
6. NÃO
7. NÃO
8. SIM, UM CINZEIRO EM FORMA DE CASA
9. TENHO, UMA CASA FEITA DE PALITOS DE FÓSFORO E ENVERNIZADA, É LINDA , MAS NÃO SEI SE É OBRA DE ARTE.
10. SIM, MINHA MULHER FAZ TRABALHOS COM TELHAS
11. NÃO
12. SÃO UNS QUADROS COM UM CASTELO, CAVALO
13. FOTOGRAFIAS DO PASSADO, UM QUADRO COM PAISAGEM, DESENHO DE UMA BÍBLIA
14. SIM UMA PINTURA DE FLÁVIA GUIMARÃES QUE EU GANHEI NO MEU TRABALHO

Para Canclini (1984:50)

“a arte popular, produzida pela classe trabalhadora ou por artistas que representam seus interesses e objetivos, põe toda sua tônica no consumo não mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria, não em sua originalidade ou no lucro que resulte da venda; a qualidade da produção e a amplitude de sua difusão estão subordinadas ao uso, à satisfação de necessidades do conjunto do povo”.

Assim, a pergunta é vista com naturalidade pelos educandos, pois aquilo que consideram “obras de arte” são objetos com os quais tem uma aproximação afetiva, que lhes são acessíveis, como reproduções de imagens de artistas desconhecidos, de quadros de santos, etc. Apenas uma das educandas se refere a uma obra e à autoria de uma artista.

Incluimos a questão “O que existe no lugar onde mora que você considera arte?”, neste trabalho para verificar se há algum evento significativo relacionado à arte nessa comunidade. Apenas quatro alunos lembraram do evento que todos os anos movimenta a sua comunidade. Isso revela a princípio, que talvez não seja tão significativo, embora exista um envolvimento com as instituições públicas e conste no calendário de eventos culturais da cidade.

É a encenação da “Paixão de Cristo”, realizada durante a Semana Santa, no Morro da Cruz. Esse espetáculo, realizado há vários anos, é uma manifestação religiosa autêntica da comunidade, em que os atores são os próprios moradores. Atualmente o espetáculo conta com a orientação de um diretor de teatro e alguns atores profissionais. Sobre esse aspecto da religiosidade e do misticismo do povo brasileiro, Leonardo Boff (1994) afirma que isso se dá porque ele não passou pela crítica do Iluminismo, nem freqüentou os mestres da suspeita como Marx, Freud e Nietzsche, que submeteram a religião a todo tipo de objeção.

“Essa religião confere dignidade ao ser humano reduzido a não-pessoa e excluído da presente ordem. Faz com que ele sempre tenha uma perspectiva de esperança que é uma verdadeira virtude teologal, porque tem a Deus como objeto e referência. Dessa esperança teológica se derivam esperança de vida, de trabalho, de saúde para os filhos, de possibilidade de uma vida melhor para a frente.” (1994:14)

Outros aspectos considerados como arte, como “o morro” a “paisagem” estão ligados ao belo, ao prazer de serem contemplados. Pela sua posição geográfica, o Morro da Cruz possui uma vista privilegiada da cidade. Alguns pontos de referência como a “Igreja”, “A Cruz”, “A Escadaria” são valorizados pela sua ligação com o aspecto religioso que envolve a comunidade.

Analisando as respostas do último grupo de questões relacionadas a educação e à arte: “O que você gostaria de aprender nas aulas de arte?” e “Você considera o ensino de arte importante?” ficam evidentes os aspectos relacionados ao que já experimentaram nessa disciplina. São idéias bem definidas no sentido de aprender coisas que normalmente se constituem em problemas para sua auto-estima, como “aprender a desenhar e pintar”. Ouvi vários relatos de situações desagradáveis a que os educandos firam expostos na escola, pelo fato de não saberem desenhar<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Seu entendimento de “saber desenhar” refere-se a uma representação realista e naturalista dos objetos. Esta é também, às vezes, a concepção do professor onde concepções e preconceitos se misturam. Saber desenhar é visto como um dom, como se não fosse possível ensinar a desenhar.



Outra resposta que causa preocupação está relacionada à autoridade delegada ao professor na escolha do conteúdo a ser trabalhado e aprendido.

Entre os adolescentes que não têm ainda clareza a respeito do que querem, aos quais a escola pouco oferece ou quer saber das coisas que gostariam de desenvolver, ou lhes dá chances de sugerir, faltam conhecimentos até para sugerir o que gostariam de trabalhar. É comum que se ouça: "A senhora que sabe, professora!", ou, "tudo o que a professora ensinar!" Ouvimos também muitas respostas em relação ao que gostariam de aprender e se referem aos conceitos fundamentais, que existem em qualquer disciplina e também no campo da arte: "Entender mais sobre arte; poder falar sobre ela; e decifrar obras." Fica evidente a compreensão do educando de que se trata de um universo restrito, com códigos próprios, ao qual ele gostaria de ter acesso.

Esse desejo, revelado nas suas respostas, nos questiona a respeito do conceito de *arte* que pretendemos desenvolver dentro dos espaços da escola. Na educação de adultos, mais especificamente no SEJA, o tempo que este aluno permanecerá na escola é relativamente curto. Então é importante termos clareza dos conceitos que consideramos fundamentais e que podem ser desenvolvidos durante esse tempo. Outro ponto importante, principalmente para o ensino fundamental, é que esta pode ser a única oportunidade que o educando tenha para estabelecer contatos e discussões sobre estética e arte.

No último Fórum "Escola faz Arte" de Porto Alegre realizado em novembro de 2000, que contou com a presença dos arte-educadores da Rede

Municipal de Educação de Porto Alegre, apresentávamos nossas preocupações com esse tipo de ensino de arte, apontando para a necessidade de uma formação permanente para o grupo de professores. Estas idéias tiveram imediata acolhida da parte dos presentes e resultou na elaboração de um documento que foi enviado às autoridades competentes, propondo espaços de discussão, de formação e também políticas de organização curricular da disciplina no contexto de uma escola organizada por Ciclos de Formação<sup>20</sup> e também a garantia de espaço físico adequado para as aulas.

Queremos retomar aqui a discussão do início deste texto sobre o distanciamento e a fragilidade da formação acadêmica do professor e a realidade da escola. Para Effland, (1995) os professores implementam suas práticas de acordo com suas concepções acerca da natureza da arte. Se o professor vê a arte como imitação e cópia, sua tendência será de apoiar seu ensino-aprendizagem a partir da cópia de modelos bem sucedidos. Se o professor possui uma visão pragmática do ensino da arte, estará sempre condicionando seu ensino à instrumentalização do indivíduo para que possa adaptar-se às mudanças exigidas pela sociedade. Um professor com visão expressionista centrará seu trabalho na crença de que a arte é produto da imaginação, apoiado nas sensações. E um professor com uma visão formalista da arte “possivelmente abrace uma visão cognitivista da aprendizagem”, por

---

<sup>20</sup> A escola Municipal está organizada durante o diurno por Ciclos de Formação, e à noite por Totalidades de Conhecimento. Muitas vezes é o mesmo educador que atua nos dois espaços da escola.

No SEJA, as discussões da disciplina tem acontecido, pois há periodicamente os encontros por disciplina, onde se encontram todos os professores para discutir o currículo.

acreditar que os “objetos de arte adquirem seu status como arte em virtude dos aspectos estruturais do objeto, visto como uma entidade organizada.”

Muitos de nós, professores, somos fruto de uma formação que envolve uma ou mais teorias a respeito da arte. Mesmo na academia não havia consenso sobre a formação de artistas ou de professores. Todos somos, em alguma medida, tradicionais, expressionistas e formalistas em nossas práticas e vamos transformando essas práticas à medida que provocamos discussões e nelas incluímos questões novas, como o artesanato como possibilidade expressiva, a arte pós-moderna com suas instalações surpreendentes, uma visão mais sociológica da arte e outras. Essas discussões que contribuem na formação do professor devem ser constantes e permanentes.

“tudo isso sugere a necessidade de um currículo de arte eclético, apesar do fato de que isto possa sugerir contradição e inconsistência... Compreender esta diversidade e suas bases históricas e sociais é o desafio com o qual se defrontam o aprendiz e o elaborador do currículo da mesma maneira.” (1995:96)

O que Canclini (1984) propõe em sua obra e com o qual concordamos refere-se ao que deve ser possibilitado pelo ensino da arte que é, na verdade, uma experiência de socialização dos meios de produção da arte. Que a classe trabalhadora deixe de ser mera espectadora dos produtos artísticos produzidos por seres especiais, para uma experiência de compartilhar os meios de produção. Para Boal, citado por Canclini (1984:39), "o verdadeiro artista popular é o que, além de saber produzir arte, deve saber ensinar o público a produzi-la. O que deve ser popularizado não é o produto acabado, mas os meios de produção.”

## IV. O PENSAMENTO DOS JOVENS E ADULTOS

*Bom, eu não sabia o que era arte, acho que aprendi bastante, mas ainda não alcancei a meta que gostaria, pretendo continuar estudando, quero fazer magistério, estou pensando seriamente em ser professora de arte.<sup>21</sup>*

Nos estudos que desenvolvemos sobre Piaget<sup>22</sup>, mais particularmente sobre a formação simbólica da criança, procuramos estabelecer uma relação entre esse processo e os de simbolização e da construção estética dos jovens e adultos.

Avançamos aqui, contemplando o período das operações formais, que dizem respeito ao pensamento dos jovens e adultos, possibilitando uma maior fundamentação das discussões propostas neste trabalho.

---

<sup>21</sup> Sonia, 40 anos, aluna do SEJA, concluiu sua educação fundamental em dezembro de 2000.

<sup>22</sup> Texto produzido a partir do Seminário avançado "A formação da função semiótica: um estudo de fundamentação", abordando a gênese da formação simbólica na criança e relacionando-a com o processocriativo e de simbolização dos jovens e adultos, publicado nas coletâneas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, porto Alegre, v.7, n. 19/20, (out. 1998), p. 19-23.

Quais as principais diferenças entre o pensamento das crianças e o pensamento dos adolescentes e adultos? Os extensos e minuciosos estudos desenvolvidos por Piaget e seus colaboradores sobre o desenvolvimento da inteligência foram organizados em quatro grandes níveis, acompanhando o desenvolvimento das crianças a partir do seu nascimento e verificando que:

“a ordem de sucessão desses estágios, (...) é extremamente regular e comparável aos estágios de uma embriogênese. A velocidade do desenvolvimento, no entanto, pode variar de um a outro indivíduo e também de um a outro meio social.” (PIAGET, 1973:3)

Piaget propõe sua teoria sobre a gênese do conhecimento de uma forma dialética, através de díades complementares<sup>23</sup>, como assimilação/acomodação, organização/ adaptação, aprendizagem/desenvolvimento, entre outros, que, do período sensório-motor ao surgimento do pensamento operatório, explicam a ação do sujeito sobre o meio e o modo como essas ações alteram e modificam as estruturas mentais do sujeito de forma simultânea e complementar.

Seu estudo propõe o conhecimento como totalidade, onde sujeito e meio formam um todo que se relaciona e se altera mutuamente. Sua teoria explica o desenvolvimento pela ação, não descarta o meio nem a herança genética, sujeito e meio transformam um ao outro através da ação.

A tese central do seu trabalho é justamente "considerar as diversas formas de pensamento representativo como a imitação, o jogo simbólico e a representação cognitiva como solidárias umas com as outras e evoluindo todas

---

<sup>23</sup> Díade complementar é entendida aqui como o par de termos em que o significado de um implica o significado do outro. Becker, Fernando. Educação e construção do conhecimento. p. 110

as três em função do equilíbrio progressivo da assimilação e da acomodação." (PIAGET, 1990:345)

Ao nascer, a criança está de posse de alguns reflexos como a prensão e a sucção e, ao entrar em contato com a realidade, o seio da mãe, por exemplo, ela vai exercer seus primeiros esforços. Nesse gesto, estão já contidas as invariantes funcionais: a assimilação, que exigirá do sujeito um reconhecimento, um esforço sobre o seio da mãe. Observa-se, nas mamadas seguintes, como o bebê torna-se mais competente e muito mais efetiva sua mamada; e a acomodação, que provocará a modificação dos movimentos e do ponto de vista do sujeito ocasionado pelos movimentos e posições exteriores.

A assimilação e a acomodação transitam inicialmente por uma predominância de uma sobre a outra, provocando um desequilíbrio, mas que evoluem no sentido de uma equilibração ou adaptação.

Quando a acomodação predomina sobre a assimilação, caracteriza-se a imitação. A imitação não é hereditária, a criança aprende a imitar, sendo a imitação pré-verbal uma das manifestações de sua inteligência. A criança imita quando é excitada externamente, de modo reflexo a princípio, mas vai evoluindo da imitação dos sons conhecidos, passando pela imitação dos gestos já executados de maneira visível sobre o próprio corpo, até a imitação diferida, inícios de uma interiorização que irá se prolongar em representação.

Quando a assimilação predomina sobre a acomodação temos o jogo, que é, nos seus primórdios, recíproca da imitação.

Esse predomínio da assimilação sobre a acomodação é uma forma

do sujeito receber as influências, os efeitos do meio e devolvê-los na forma de jogo, isto é, sem dispendir nenhum esforço de acomodação sobre esses dados exteriores, exercendo-os pelo simples prazer de fazê-lo.

Os jogos são classificados por Piaget em jogos de exercício, próprios do período sensório-motor, onde a criança "...põe em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual" (1990:144) Essas construções lúdicas evoluem para o jogo simbólico, que implica a representação de um objeto ausente, e evoluem por sua vez para o jogo de regras, quando "...o simbolismo compartilhado por vários pode engendrar a regra..." (1990:282) O jogo de regras determina a evolução da criança, de uma relação egocêntrica com o mundo, para uma socialização crescente.

A imitação possibilita o surgimento das primeiras "imagens mentais", prenúncio da função simbólica que no período sensório-motor estão ligadas aos atos e objetos presentes mas que irão favorecendo o aparecimento dos primeiros esquemas verbais.

Esses esquemas verbais evoluem na direção dos esquemas conceituais, a partir do momento em que a criança deixa de acompanhar apenas as ações presentes mas passa a se referir às ações passadas. É o surgimento da "imitação diferida", e o começo da representação.

É encantador observar as primeiras imitações diferidas nas crianças. Para ilustrar este conceito, apresento aqui uma breve experiência desta pesquisadora quando criança. Minha irmãzinha de três anos veio narrar uma cena que a havia excitado muito, através de monossílabos, para a mãe: "mãe, asso inco ola óca aco anque éco." Quando cheguei da escola, minha mãe pediu

que eu lhe ‘traduzisse’ o que isso significava. Não tive dificuldades: mãe, Tarso(meu irmão maior) fincou a vassoura pitoca no buraco do tanque dos marrecos”. (Ele estava fazendo uma limpeza no tanque). Além de contar uma ação que tinha transcorrido anteriormente, ela estava indignada porque ele usou sua vassourinha de brinquedo, objeto de grande importância para ela.

Dos quatro aos sete anos, esses pré-conceitos apontam na direção do conceito operatório, mas estão ainda ligados a uma articulação do pensamento intuitivo. “a criança já não se limita a raciocinar em atos sobre o que vê e manipula mas evoca em palavras o fim que busca e os meios a empregar”.(1990:298) Isso permite a criança deformar a realidade, resultando nas primeiras construções dedutivas.

É o pensamento intuitivo que se constitui como um intermediário entre o pensamento pré-conceitual e o pensamento operatório. Ele assegura todos os intermediários graças a uma equilibração progressiva da assimilação com uma acomodação generalizada.

Piaget evidencia sua crítica às teorias de Wallon e Vigotsky ao afirmar que ‘não basta o aparecimento da linguagem para desde logo, um pensamento lógico superpor-se à atividade sensório-motora” e explica essa passagem basicamente pelas diferenças entre o pensamento sensório-motor e o pensamento lógico. (1990:303)

Na inteligência sensório-motora, o raciocínio da criança funciona através de imagens ligadas ao presente, ela não consegue relacioná-la com o passado nem ter visão de conjunto dessas ações. Sua inteligência está restrita



aos seus instrumentos perceptivos e motores, é individual em oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos com o uso dos signos.

Para que se estabeleça uma continuidade funcional entre a inteligência sensório-motora e o pensamento conceitual, é necessária uma aceleração dos movimentos e ações que permitam à criança uma visão de conjunto, junto a uma tomada de consciência, capaz de lhe possibilitar uma compreensão entre as ações atuais e passadas. Estas ações precisam ser somadas a um sistema de signos que lhe permitam a construção dos conceitos e completadas por uma socialização que acompanha esse emprego dos signos e insere a criança na realidade objetiva e comum.

O pensamento representativo é possibilitado por um jogo complementar de assimilações e acomodações. Enquanto há desequilíbrio e a acomodação precede a assimilação, há imitação representativa. Quando a assimilação vence, há jogo simbólico. Esse jogo duplo e complementar de assimilações e acomodações atuais e passadas, possibilitadas pelo equilíbrio é atingido apenas no final da primeira infância. Quando o equilíbrio aumenta e atinge a permanência a imitação torna-se refletida e o jogo construtivo.

A representação cognitiva chega ao nível operatório graças à reversibilidade que caracteriza o equilíbrio entre uma assimilação e uma acomodação generalizadas.

A medida que a criança entra no período representativo há um enfraquecimento da função simbólica, mas não o seu desaparecimento, o que é muito importante já que a linguagem ou o sistema de signos é convencionalizado e portanto limitado. A linguagem é limitada para narrar uma experiência muito

significativa, e é comum usarmos a expressão “me faltam as palavras”, ou seja, os significados extrapolam a existência dos significantes que a eles possam fazer referência. Isso se constitui num grande desafio para artistas e escritores que trabalham com a expressão de emoções e sentimentos extremamente subjetivos.

O que diferencia então as estruturas do pensamento concreto das estruturas do pensamento formal? Começaríamos com um esclarecimento a respeito da diferença entre puberdade e adolescência, um assunto que Piaget chama a atenção em mais de uma obra sua, de que “a puberdade aparece mais ou menos na mesma idade em todas as raças e em todas as sociedades.” (INHELDER; PIAGET, 1970:50)

O final da infância é determinado pela entrada em funcionamento das glândulas sexuais que colocam grandes quantidades de hormônios em circulação no organismo. Estes acionam o sistema reprodutor tanto no homem como na mulher, produzindo mudanças nos chamados caracteres sexuais secundários e determinando a puberdade. Já a adolescência, ou “a integração na sociedade dos adultos, ao contrário, varia consideravelmente nas várias sociedades e até em diferentes ambientes sociais” (1970:250)

O desenvolvimento das estruturas formais não é, portanto, uma consequência da puberdade. Embora esteja ligada ao desenvolvimento das estruturas cerebrais, está relacionado muito mais à integração do jovem à sociedade dos adultos, exigindo deste uma total reestruturação da personalidade, onde o afetivo e o intelectual irão se complementar.

O pensamento formal, ou operatório de segundo grau, ou seja, operações baseadas em operações, foi pesquisado por Inhelder e Piaget em seus estudos sobre as diferenças entre a lógica da criança e a lógica dos adolescentes, ao isolar os mecanismos operacionais que atuam num raciocínio formal, quando esse raciocínio se refere a noções já construídas no nível concreto.

*“...o adolescente se distingue da criança, antes de mais nada, por uma reflexão que ultrapassa o presente. O adolescente é o indivíduo que, embora diante de situações vividas e reais, se volta para a consideração de possibilidades (...) ao contrário do que ocorre com a criança, é o indivíduo que começa a construir sistemas ou teorias.” (1970:250)*

Algumas novidades psicológicas opõem o pensamento formal ao pensamento concreto quando, diante de um problema proposto, o sujeito não se limita a pensar baseado apenas no problema ou situação proposta, mas começa a perguntar-se “e se...”, “seria preciso que...”. É neste sentido que o pensamento operatório formal ultrapassa o real e passa a trabalhar com as possibilidades, subordinando o real ao possível.

*“O domínio do possível, atingido pelo pensamento formal não é de forma alguma o do arbitrário, ou da imaginação livre de qualquer regra e de toda objetividade. Ao contrário, o advento do possível deve ser considerado sob a dupla perspectiva física e lógica como a condição indispensável para a obtenção de uma forma geral de equilíbrio e como a condição não menos indispensável para a constituição de conexões necessárias, utilizadas pelo pensamento.” (1970:192)*

Para estudar o desenvolvimento psicológico do pensamento formal, Inhelder nos apresenta duas formas complementares: as condições de equilíbrio e a construção das estruturas. “As estruturas formais não são formas

inatas ou *a priori* do entendimento, tampouco são representações coletivas elaboradas fora e acima dos indivíduos. São formas de equilíbrio que se impõem aos poucos ao sistema de intercâmbios entre os indivíduos.” Elas decorrem de um processo circular onde o indivíduo interage com a sociedade influenciando-a e sendo por ela influenciado, mediadas pelo estabelecimento do equilíbrio:

“Há equilíbrio na medida em que essas transformações virtuais “se compensam” exatamente, ou, na linguagem das operações, na medida em que tais operações possíveis constituem um sistema rigorosamente reversível do ponto de vista lógico” (1970:252)

Podemos então considerar a adolescência como a etapa preparatória para a integração ao mundo dos adultos. Etapa em que o indivíduo em formação se depara com a realidade, que o provoca a posicionar-se e a compreendê-la ou rejeitá-la criticamente, produzindo suas teorias ou sistemas que objetivam reformar e transformar o mundo. Esse confronto pressupõe a construção e o uso de instrumentos intelectuais e afetivos, bem como a participação nas idéias e ideologias de um grupo social mais amplo. Os estudos apresentados por Piaget foram desenvolvidos com crianças de Genebra e Paris, onde a média de idade com que os jovens entram no período das operações formais vai dos 11-12 aos 14-15 anos. Estudos realizados em outras populações com condições de vida diferenciadas ou menos privilegiadas apresentaram variações consideráveis, inclusive apresentando defasagens, mas a ordem de sucessão dos estágios é a mesma. Essa constatação provocou novas pesquisas e considerações posteriores. Numa primeira hipótese, todos os indivíduos normais seriam capazes de chegar ao nível das estruturas formais, do

contrário não se caracterizaria um estágio e sim uma especialização, mas desde que o meio social e a experiência adquirida proporcionem condições de estímulo intelectual e cognitivo necessários para cada uma dessas construções. A segunda hipótese que explicaria porque todas as crianças de 14-15 anos não apresentam as estruturas formais, seria admitir “que apenas os indivíduos mais talentosos do ponto de vista da lógica, matemática e física conseguiriam construir tais estruturas formais, enquanto que indivíduos talentosos do ponto de vista da literatura e das artes seriam incapazes de fazê-lo.” (PIAGET, 1972:10)

Mas é a terceira hipótese deste estudo que permite aos pesquisadores conciliar o conceito de estágios com a idéia de aptidões progressivamente diferenciadas, ao afirmar que “todos os sujeitos normais atingem o estágio das operações formais ou estruturação se não entre 11-12 a 14-15 anos, pelo menos entre 15-20 anos. Porém, eles atingem este estágio em diferentes áreas de acordo com suas aptidões e suas especializações profissionais.”

A terceira hipótese nos remete diretamente aos sujeitos desta pesquisa. Que possibilidades de acessos, de reflexões sobre suas ações, o meio lhes oferece?

A maior parte das atividades de lazer oferecidas pelos meios culturais são condicionadas à disponibilidade financeira do público. Como freqüentar cinemas e teatros recebendo um ou dois salários mínimos? Que acessos têm aos livros, revistas, jornais, divulgadores dessas atividades. Além disso exigem uma familiaridade com estes espaços, um desejo de

responder à programação oferecida. Outra possibilidade poderia ser oferecida pela televisão, um dos veículos de comunicação e informação de maior alcance para a classe trabalhadora. Infelizmente, pelo menos nos países da América Latina, esse meio não tem garantido ao público que o assiste nenhum tipo de desenvolvimento ou evolução das formas de pensar ou de compreender a realidade, salvo raras exceções. A duvidosa qualidade dos programas disponíveis nos canais comerciais, sem maiores preocupações éticas ou morais, permitem a exploração e a ridicularização de pessoas menos favorecidas socialmente. As informações são intencionalmente apresentadas de forma segmentada e nem sempre correspondem à verdade. Esses fatos aliados à baixa escolarização da população, dificultam o estabelecimento das relações necessárias para a compreensão dos conceitos apresentados, impossibilitando ao espectador a construção de uma visão de conjunto da realidade.

É preciso que nos perguntemos então sobre o papel da escola na vida desses sujeitos jovens e adultos, em relação ao acesso às diferentes formas de pensar, mas principalmente no sentido de possibilitar a construção do conhecimento através de vivências sociais, culturais e estéticas capazes de interferir e ampliar a construção de suas representações acerca do mundo.

Um dos grandes méritos da escola ainda é o de favorecer as interações sociais, dos educandos entre si, entre os educandos e educadores, mediados pelo conhecimento. E se constituem num dos meios capazes de possibilitar aos sujeitos as reflexões sobre as ações e reflexões sobre essas

reflexões, para que os desequilíbrios produzidos permitam alcançar novos patamares de compreensão da realidade.

As representações simbólicas e estéticas do sujeito são construídas permanentemente, à medida que ele age sobre a realidade e, ao mesmo tempo, sofre as ações do meio sobre si mesmo. As influências ideológicas, políticas, culturais e estéticas que o sujeito vivencia vão constituindo suas representações estéticas, que podem ser adquiridas por uma assimilação dos padrões estéticos determinados pela sociedade, ou podem ser construídos criticamente, mediadas por situações de ensino-aprendizagem instigadoras para o sujeito.

*Eu gostei de ver as esculturas do Guma, as telas pintadas à óleo do Botticelli, as obras em argila da Katsuko, a tela do Portinari “Os Retirantes”. Essa me chamou muita atenção por que ela é a realidade do Brasil, as famílias deixando o interior e vindo para as cidades, só que eles não sabem que a miséria da cidade é pior que do interior.*

*Sonia, aluna do SEJA.*

**HÄGAR** O HORRÍVEL  DIK BY BROWNE



Figura 4: Hagar, O Horrível.

Fonte da Fig. 4: BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, O Horrível*. Porto Alegre: L&PM, 1996



## ***V. O SUJEITO E SUA ESTÉTICA***

### ***Imagens e reflexões sobre a realidade***

*Eu não vou ao teatro, faz mais de dez anos que não vou ao cinema, não tenho vídeo então não assisto a nenhum filme, não tenho nenhuma obra de arte em casa, então não sei que lugar a arte ocupa em minha vida.<sup>24</sup>*

Para termos acesso ao modo como os educandos apreciam o mundo, descobrir que temas provocam sua sensibilidade e desencadeiam suas emoções, usamos uma estratégia bem simples. Colocamos à disposição deles uma máquina fotográfica, para que, mediante rodízio, todos tivessem a possibilidade de fazer duas fotografias. Poderiam ser escolhidos individualmente, até dois temas ou assuntos para serem fotografados. Todos receberam uma pequena orientação escrita sobre o trabalho (Anexo 2).

---

<sup>24</sup> Sonia, 40 anos, aluna do SEJA.

Também deveriam preparar um pequeno texto, justificando os motivos de sua escolha para entregar à professora. Assim que todos houvessem tirado suas fotos, elas seriam reveladas e apresentadas pelo seu autor, à turma e ao professor, conforme um cronograma combinado, possibilitando uma análise e discussões sobre as imagens e o tema escolhidos.

O resultado dessa provocação pode ser agrupado basicamente em duas grandes temáticas. A natureza, como tema de apreciação estética apareceu em oito relatos, sendo que destes, dois referiam-se a espaços de natureza existentes no local de trabalho, tratados como fonte de prazer e espaço de reflexão. O segundo tema trata da sociedade, sua desigualdade e exclusão, com quatro relatos abordando temas sobre a infância, refletindo uma grande preocupação social, ética, política e religiosa. Em relação aos dois últimos relatos, um deles refere-se ao papel das instituições frente aos problemas sociais; o outro, à exclusão social e escolar vivenciada pelo sujeito e a desafiadora busca de superação dessa situação pelo jovem adulto dentro da instituição escolar.

Para que se possa fazer uma análise mais aprofundada dos materiais obtidos, selecionamos alguns relatos representativos dos temas tratados, que possibilitem maior aprofundamento, estabelecendo um diálogo entre os teóricos que dão fundamentação ao trabalho, a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

A questão do gênero mostra influências diferenciadas na escolha dos temas de apreciação estética. Enquanto os homens escolheram a natureza, revelando preocupações com as questões ambientais, afetivas e sociais, as mulheres apresentaram temas que envolvem a problemática relacionada à

infância, natalidade, miséria e instituições sociais como creches, escolas infantis e presídio.

Uma das questões centrais deste nosso trabalho é identificar o processo de construção das representações estéticas e como elas se configuram neste grupo de jovens e adultos durante sua trajetória pela Escola. Dentro destas questões, os objetivos específicos buscam revelar os critérios ou pressupostos que utilizam para estabelecer seus valores estéticos. Provocam-se, a partir daí, reflexões em relação ao ensino de arte na escola, discutindo sobre a possibilidade de uma educação da sensibilidade estética e, ao mesmo tempo, abrindo um espaço para que revelem suas histórias, sua forma de ver e compreender o mundo.

Os nomes que utilizaremos são pseudônimos que buscam preservar a identidade destes sujeitos que se disponibilizaram a participar deste trabalho de investigação.

### ***1. Flávio Silva:***

Flávio tem 42 anos, nasceu no interior de Santa Catarina, trabalha como instalador hidráulico, é casado e tem, de seus dois casamentos, 15 filhos. Estudou até a terceira série primária e ficou durante 22 anos afastado da escola. Retoma os estudos com a intenção de concluir o 1º Grau e realizar um concurso que melhore sua condição financeira, ou cargo, na empresa onde trabalha. Flávio, que já é avô, é uma pessoa de fala macia, conciliadora,

gosta de fazer brincadeiras, está sempre bem humorado e é muito bem aceito por seus colegas e professores.

Sua primeira fotografia nos mostra um grande jardim, onde estão dispostas várias pequenas sebes de forma circular, num belo gramado contornado por caminhos que desenham formas geométricas à volta das sebes, num jogo de tons esverdeados levemente quebrados pelo colorido de alguns canteiros com pequenas flores. Ao fundo se vê uma construção alta, em estilo neoclássico, alguns edifícios e árvores frondosas. A imagem desta fotografia transmite uma sensação de tranquilidade e sossego, que coincide com o início da sua narrativa:

F: Esta é a foto das minhas meditações. Quando estou com os meus neurônios muito atordoados com alguma coisa, alguma preocupação, eu vou para a janela e enxergo todo esse ângulo aí. Fico meditando por alguns minutos né, o tempo que for necessário, que der... Ali eu coloco os pontos e vírgulas em dia.<sup>25</sup>

A foto provoca exclamações dos colegas quanto à beleza do lugar, mas não é motivo de uma observação ou análise mais detalhada da imagem. Para Flávio, este é um espaço de tranquilidade cuja beleza provoca sua imaginação e reflexão. Esta reflexão desencadeia-se sobre seus conflitos interiores, seus problemas. É uma pausa no seu trabalho cotidiano.

**F: Eu não tenho tempo para ir a outros lugares fora da cidade, que não tenha tanto barulho ou movimento. Normalmente eu faço isso. Minha distração é passear pelo meio do mato e colocar as idéias em dia. Mas como eu não tenho tido o tempo necessário então eu olho para o que mostra aquela foto lá.”**

---

<sup>25</sup> Relato apresentado oralmente durante a apresentação da fotografia e posteriormente em forma escrita. Adotaremos este procedimento para diferenciá-lo das citações bibliográficas.

Sua segunda fotografia mostra um espaço de exposições temporárias que também está presente no seu local de trabalho, sob o jardim analisado anteriormente. É um espaço amplo, de paredes brancas e dividido por grandes arcos constituindo vários ambientes. Estão expostos sobre biombos alguns tapetes bordados e nas paredes há tapeçarias com motivos geométricos. Em primeiro plano, na parede, está uma tapeçaria com um motivo infantil, que chama a atenção das colegas durante a apresentação da imagem. Trata-se da Galeria de Arte e Cultura do DMAE. Esta fotografia é a única em todos os relatos que mostra algo relacionado à arte. Percebemos na fala de Flávio, que ele não selecionou uma “obra” que fazia parte da exposição para analisá-la, ele fotografou o “espaço de exposições”, a sala. Veja seu comentário a respeito da foto:

**F:** Essa aí é a nossa sala de cultura. Então a cada 15 dias troca o artista que vai expor lá. **Casualmente** quando eu fui tirar as fotos, tinha essa aí lá. Quadros grandes, bonitos, exposições de argila, tem de tudo!”

Não é sua preocupação comentar a respeito das obras que estão fazendo parte da exposição, não é a obra que lhe chama a atenção, mas sim o fato de ser um lugar onde periodicamente se podem ver belas coisas, não questiona o tipo de obras, suas técnicas ou formas. As obras expostas estão legitimadas por ocuparem um espaço destinado a elas, não há preocupações sobre quem é a artista. Quando perguntado afirma:

**F:** Até fiquei de anotar o nome dela, mas cada vez que eu chego lá, eu esqueço. Mas vou começar a trazer o catálogo das exposições.

E realmente ele traz o catálogo e faz um convite insistente para que se vá conhecer e visitar esse local.

Nesse ponto, chamamos a atenção para a importância do educador, como um provocador, capaz de despertar a sensibilidade e a reflexão diante do objeto estético. Chamar a atenção para que vejam com atenção as imagens, analisem seus elementos, suas formas, cores, a disposição dos objetos, o tipo de material usado, os temas representados, para que efetivamente possa se concretizar uma apreciação estética passível de julgamento, de uma opinião baseada na experimentação e não apenas na constatação e que permite ir além do “gosto, não gosto, é feio, é bonito”.

Os colegas, durante sua apresentação, o questionam a respeito das obras que aparecem:

**Colegas:** Aquele ali é tapete, tapeçaria? Na parede também é tapete?

**F:** - É tudo tapeçaria. É uma artista que trabalha só com tapeçaria!

A escolha desta imagem como objeto de sua apreciação está ainda relacionada a duas questões que aparecem em seus escritos: em primeiro lugar, à importância atribuída a seu espaço de trabalho, e o segundo, à possibilidade de compartilhá-lo com a professora e seus colegas. Isso é mais importante do que propriamente apreciar as obras que são expostas naquele local.

**F:** Eu tirei esta foto para mostrar à professora de arte a nossa sala de exposições onde a cada quinze dias um artista vai expor seu trabalho.

Este fato é comum em instituições que trabalham com exposições, com arte e com cultura, e até com educação, que os funcionários destes locais não sejam educados ou preparados para conhecer, apreciar ou valorizar as obras, objetos, livros, imagens, que ajudam a zelar, ou com as quais se relacionam diariamente. Percebe-se uma divisão de trabalhos e de papéis que revelam uma divisão de classes e uma distribuição diferenciada dos produtos da cultura, relativos à posição que o indivíduo ocupa na sociedade. E a segunda questão diz respeito à relação prazerosa que Flávio estabelece com seu local de trabalho. Embora sua abordagem não se refira às propriedades formais dos objetos e locais que aprecia, ela evidencia um respeito pelo espaço instituído e a valorização dos espaços com a presença da natureza.

Para Juan Acha (1998), a sensibilidade humana existe graças ao desenvolvimento de duas atividades: aquela que envolve os órgãos dos sentidos, corporais, portanto, e a mente ou a razão, com seus diversos componentes. Daí se origina nossa capacidade de responder com sentimentos de agrado ou desagrado a realidades que incidem em nosso corpo e em nossa habilidade de gerar emoções prazenteiras e complexas denominadas estéticas, ante belezas e valores culturais.

Quando indagado se possuía algum objeto, alguma obra de arte em sua casa, F. afirma que sim, pois sua esposa faz trabalhos em telhas.<sup>26</sup> É para ele desconhecido este critério que classifica os objetos como obras de arte ou artesanato. Acha atribui esta indiferenciação entre percepção comum e percepção artística à falta de beleza na vida cotidiana do povo.

---

<sup>26</sup> Trata-se de trabalhos artesanais, fachadas de casas antigas em miniatura pintadas sobre o suporte de uma telha de barro, muito usadas como decoração.

Na Grécia antiga não havia a idéia de artista no sentido que hoje empregamos, uma vez que a arte estava integrada à vida. As obras de arte da época eram utensílios (vasos, ânforas, copos, templos, etc.). O artífice que os produzia era considerado um trabalhador manual, do mesmo nível do agricultor ou ferramenteiro. Nas sociedades indígenas, por exemplo, não existe para os objetos o status de “obras de arte”. Os objetos não se distanciam do convívio diário, de seu produtor, não são isolados e agrupados em museus para serem apreciados. Eles fazem parte da vida, do cotidiano, são os pratos, os vasos, as flechas, o corpo pintado, não são apenas objetos de apreciação, são de apreciação e uso. (ARANHA, 1986)

Em que momento a civilização ocidental afastou o objeto estético do uso cotidiano e o colocou no museu apenas para apreciação estética? Para Acha (1979:76),

“No passado as artes plásticas foram populares porque suas obras ofereciam informações religiosas ou imagens da realidade profana ou da natureza. Sua legibilidade era popular. Há quatro séculos está confinada a palácios e residências e pouco à vista do público. O tema era lido e reconhecido. Se reconheciam e identificavam as figuras e se captavam os significados estabelecidos.”

Para Ferreira Gullar (1993:73), a Arte Moderna afastou-se do público, abandonou as referências figurativas, tornou-se conceitual e necessita de explicações para que se possa entendê-la.

“Se o pintor não imita mais a maçã, se ele desistiu de, pela imitação captar-lhe a essência, a maçã que ele agora nos mostra na tela, simples



imagem inconclusa da coisa, é uma nova coisa: um ente pictórico, cuja essência (ou natureza) é a própria materialidade da tela, da tinta, do traço, da pincelada... Vista deste ângulo, a pintura abstrata surge como consequência da progressiva redução da linguagem pictórica à sua própria materialidade, ou seja, da progressiva redução dos signos pictóricos à condição de coisa.”

Mas o público continuou olhando para esses signos em busca do objeto. Ao não achá-lo ou, ao não compreendê-lo, não gosta do que vê, pois seus parâmetros de análise da obra continuam considerando a arte como *mimese*, cópia naturalista da realidade, com padrões de beleza clássicos renascentistas.



Fig. 5: A foto das minhas meditações

Fig. 6: Espaço de exposições.

## ***2. Jairo de Oliveira***

Jairo tem 33 anos, é solteiro, nasceu em Porto Alegre e trabalha como vigilante. Retorna à escola depois de 15 anos sem estudar, embora já tivesse anteriormente tentado fazer um Supletivo, desistiu por ser muito caro e distante de sua casa. É sério, calado e comprometido com sua aprendizagem. Gostou muito das aulas em que abordamos o tema da pintura, desenvolvendo um trabalho meticuloso. Só considerava terminada uma pintura, quando esta apresentasse um resultado que o deixasse satisfeito.

Sua foto nos apresenta a parte mais alta do Morro da Cruz, onde ainda existe alguma cobertura vegetal. Aparecem outros morros na fotografia, que tem sua parte mais baixa coberta de vegetação, embora no topo do morro ela apresente-se mais rala, quase uma grama. Ao fundo, contrastando com o céu azul, pode-se ver uma antena de TV, postes de iluminação e na frente, bem no centro da paisagem, há uma cerca de arame, delimitando um terreno que será logo ocupado por uma casa.

A relação que estabelece com o lugar onde mora se reflete na sua fala:

**J:** É neste local que me sinto mais próximo da natureza, portanto é neste local que a minha alegria se completa, mas com uma ponta de tristeza por pensar que menos dia essa paisagem não estará mais intocada pelo simples fato de que a ação do homem é devastadora sobre a mãe natureza.

Também neste depoimento revela-se a importância da natureza como espaço de reflexão, de silêncio para elaborar as questões da problemática vivida pelo indivíduo :

J: Esta foto eu resolvi tirar por múltiplos motivos, entre eles, o mais importante é que neste local eu tenho a possibilidade de meditar e ficar em paz comigo mesmo.

Ao mesmo tempo, tem lugar uma reflexão que envolve preocupações éticas derivadas da ocupação progressiva dos morros, zonas periféricas e de risco, como espaços de moradia, para onde vão as populações pobres, empurradas pela exploração imobiliária. Instalam-se em lugares impróprios, à custa de queimadas e derrubadas de árvores, provocando erosões e desmatamentos. Para Acha (1988:168),

“A capacidade de sentir que todos possuímos se concretiza em um espaço histórico e em um tempo determinados, que moldam nossa sensibilidade e condicionam suas atividades e potencialidades. Não por igual, senão segundo as diferenças intra-sociais e intratransitórias e também de acordo com as possibilidades e desejos de cada indivíduo.”

Embora consciente deste processo de avanço desordenado do homem sobre os espaços naturais, há uma aceitação, um sentimento de conformidade que traduz uma certa compreensão dos mecanismos de produção da exclusão social que são tidos como naturais, chegando quase à solidariedade, como este comentário do autor da foto:

J: Tá certo que todo mundo precisa morar, principalmente nós pobres.

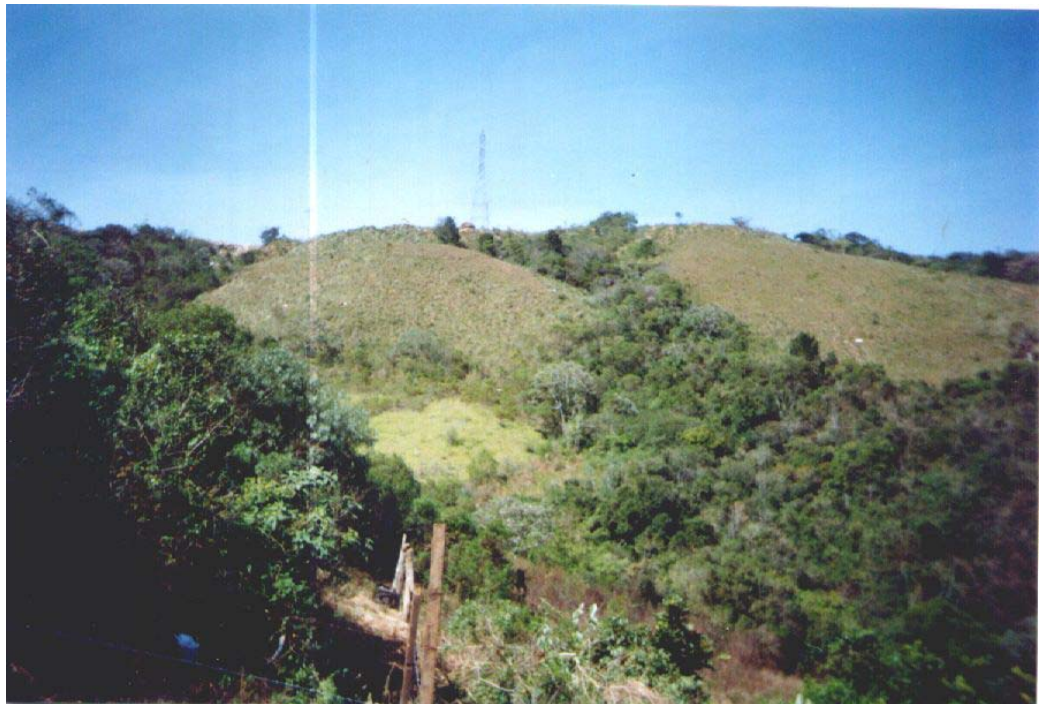


Fig. 7 e 8: A paisagem.

### 3. Liana Pereira

Liana tem 37 anos, nasceu em Porto Alegre, é dona de casa, estudou até a 7<sup>a</sup> série e ficou 12 anos sem voltar à escola. Não é de falar muito, mas ao apresentar seu trabalho entusiasmou-se provocando uma acalorada discussão com o grupo. Está sempre disposta a enfrentar os desafios propostos nas aulas, seja diante das questões teóricas que exijam leitura e concentração, ou práticas que impliquem o uso de materiais plásticos como a tinta e a argila.

As imagens escolhidas por Liana nos surpreendem quando são apresentadas. Referem-se a uma questão de caráter social e relevante de nossa estrutura social: trata-se do presídio masculino localizado no bairro Partenon, próximo ao bairro onde ela reside e estuda. São duas fotografias que mostram, de ângulos diferentes, um prédio, com uma torre à direita, todo cercado com uma tela alta. Na rua, vêem-se mulheres com crianças.

Quando o presídio foi construído, essa região era distante do centro da cidade e desabitada. Hoje encontra-se cercado de moradias, numa zona de grande densidade populacional. A princípio os terrenos em torno não eram valorizados pela questão da periculosidade, da proximidade do presídio. Mas a problemática da moradia se impõe com força, levando a população a ocupar todas as áreas disponíveis na periferia da cidade.

A outra foto mostra um ângulo diferente do presídio. Num primeiro plano, o asfalto da rua e a brancura do muro, que cercam os alojamentos daqueles que são responsáveis pela segurança do presídio. Mais

ao fundo os morros desenham um contorno que separam as construções do céu azulado.

**L:** Essas imagens me emocionaram e causaram tristeza, provocou-me uma sensação de medo, ao ver aqueles homens em suas celas parecendo bichos amontoados. Eles olhavam pelas janelas, nas grades, as pessoas que lá na rua passavam. Eu achei deprimente mas foi o que me chamou a atenção e resolvi falar sobre esse assunto, que não é bonito mas é a realidade da vida dura e cruel.

Novamente, as imagens em si mesmas não são objeto de apreciação, ou de uma análise de suas formas, mas o tema da foto é que provoca uma discussão sobre o papel que a instituição “presídio” representa hoje na sociedade.

*L: E sei lá, quando a gente passa na frente daquela coisa, dá aquela sensação de tristeza, de revolta... Se passar na rua já me sinto mal, deprimida.*

**Professora:** Quer dizer que é uma coisa tão forte para ti que resolveste fotografar isso, ao invés de escolher uma coisa que te desse prazer, ou que provocasse outro tipo de emoção?

**L:** É que geralmente as pessoas só querem falar de coisas bonitas. Eu não, quero falar de uma coisa que choque mesmo. As pessoas aqui disseram: Por que tu tirou a foto do presídio? Sei lá, são essas coisas que me dão tristeza.

Liana nunca visitou um museu de arte, nunca foi ao teatro, não conhece nenhum artista, e nas aulas de arte que havia tido na escola, só tinha aprendido a fazer bonequinhos de argila. No entanto, o objeto de sua apreciação estética nos remete para algumas obras de arte contemporâneas, que propõem um retorno à figuração, e expõe imagens que mostram o sofrimento físico, principalmente do corpo humano.

Quando tem oportunidade de realizar a apreciação estética de uma obra de arte, durante visita ao Museu na II Bienal do Mercosul, diante das

obras de Iberê Camargo<sup>27</sup>, um dos artistas homenageados da Bienal comenta:

I: Não gostei, muito forte, muito denso.

Trata-se de compreender, aqui, que a obra de arte conceitual, embora possibilite leituras formais e interpretações subjetivas diversas, exige uma contextualização da vida e da obra do artista, possibilitando uma compreensão mais significativa, principalmente a um público pouco familiarizado com a arte contemporânea. Esse trabalho pode ser desenvolvido por instituições encarregadas da difusão da obra de arte, em conjunto com os educadores, inclusive através dos meios de comunicação, permitindo ao educando compreender o que legitima um objeto como “obra de arte”, sendo então capaz de apreciá-lo, mesmo que não lhe agrade.

---

<sup>27</sup> Fig. 11 e 12: Trata-se de obras das diversas fases da carreira do artista, mas centralizados em torno dos carretéis – um dos assuntos centrais da obra de Iberê – que referem-se à infância do pintor, aos carretéis de costura da mãe que ele transformava em brinquedo.(Brito, 1994)





Figuras 9 e 10: "O presídio"

---



Figura 11: "Reminiscência I" 1980

Figura 12: "Lembranças" 1980

Fonte das Figuras 11 e 12: BRITO, Ronaldo. In Iberê Camargo, 1994.

#### *4. Elisete Oliveira*

Elisete tem 39 anos, nasceu no interior do estado, é casada, tem uma filha e trabalha como doméstica. Estudou até a 7<sup>a</sup> série e ficou 20 anos afastada da escola. É uma pessoa muito comunicativa, alegre, sensível e tem muita curiosidade por todos os assuntos trabalhados, envolvendo-se ativamente nas propostas.

As fotografias apresentadas por Elisete nos mostram um grupo de bebês sentados no tapete da sala de uma creche. São quase todos da mesma idade e, à sua frente, estão alguns brinquedos, uns bichinhos de pelúcia ou de plástico. Eles olham atentamente para a fotógrafa com exceção de uma menina com mamadeira na boca que prefere buscar um brinquedo a sua frente. A segunda foto é da mesma cena.

Ao apresentar as imagens, Elisete não faz referência à imagem em si, ou às crianças que aparecem. Quando indagada sobre por que havia escolhido essas imagens responde:

**E:** Essas fotos representam as coisas que eu mais amo. É que as vezes fico com muito medo. Adoro crianças mas fico preocupada com a grande quantidade de filhos que as famílias têm. Acho que deveria ter um controle rigoroso de natalidade no Brasil. Na minha opinião as famílias com menos condição deveriam ter um só filho, pois no Brasil temos dificuldade no acesso à saúde, educação, moradia e emprego.

Eu sou apaixonada por crianças, se eu fosse uma pessoa que tivesse condições eu teria tido uns dez filhos, mas como eu preciso trabalhar eu tive uma filha só.

E não tem coisa que mexe mais o coração da gente que uma criança na rua, se drogando, roubando, abandonada.

Ah! É proibido o aborto, esse negócio aí que o Papa fala que é proibido as mulheres tomarem remédio. Acho que o governo deveria obrigar. Se não tem condições de trabalho, se não gosta de criança, não deveria ter filho. Porque criança é uma coisa muito importante, é o espelho da gente. Será pecado pensar nisso tudo e não ter filhos? Ou ter filhos e não conseguir sustentá-los, educá-los e amá-los?

Eu sempre digo para minha filha que sou uma pessoa muito rica, tive uma mãe e um pai maravilhosos e uma criação muito boa.”

As abordagens de Elisete sobre o que a emociona estão relacionadas diretamente com as questões morais, o que é bom e o que é moralmente correto na sua opinião. Sua apreciação é ligada a seu cotidiano e seu pensamento se estende para além do gozo pessoal, com uma preocupação ética em relação à criança e ao destino do ser humano neste contexto de exclusão social vivido contemporaneamente. Apresenta uma contradição na sua fala quando acha que deveria existir um rigoroso controle da natalidade para as famílias que não tivessem recursos, ao mesmo tempo afirma que se pudesse teria uns dez filhos. Tem um censo crítico do papel do governo e da religião na sociedade.

Sua análise aponta para a ausência de futuro para os jovens na atualidade. Não há emprego, não há lugar para todos estudarem, não há realmente possibilidade de sonho ou de utopia para a juventude. Há guerras em praticamente todas as partes do planeta, étnicas, religiosas, políticas, econômicas, estúpidas todas elas, contribuindo para uma destruição do planeta, e tornando palpável e verdadeira a imagem transmitida por Serres, (1990) de dois contendores que lutam sobre areias movediças. Quanto mais se empenham na luta, mais afundam, e àqueles que observam completa: “...não nos esquecemos o mundo das próprias coisas, a areia movediça, a água, a lama, os caniços do pântano? Em que areias movediças nos atolamos em conjunto, adversários ativos e espectadores perigosos?”

Por outro lado, Elisete evidencia uma grande valorização da família e da sua casa como um espaço de sentir-se bem e ser **feliz, enfatizando, em sua** apreciação, uma dimensão afetiva, poética:

**E:** A minha casa não é um luxo, mas é a casa que eu tenho, que tantas pessoas sonhariam e não têm.

Bachelard (1978:20) constrói uma reflexão sobre os lugares, sobre os espaços e suas significações, inclusive sobre a casa, esse lugar único para nós:

“Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz freqüentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela. Os escritores de “apostos simples”, evocam com freqüência este elemento da poética do espaço. Mas essa evocação é sucinta demais. Tendo pouco a descrever no aposento modesto, tais escritores quase não se detêm nele. Caracterizam o aposento simples em sua atualidade, sem viver na verdade a sua primitividade, uma primitividade que pertence a todos, ricos e pobres, se aceitarem sonhar.”

Na visita realizada à Bienal, a apreciação das obras e a observação de Elisete mostram uma clareza de compreensão em relação à estética contemporânea, ao afirmar o que sentira diante das obras de Iberê Camargo:

**E:** Ele não queria pintar um quadro em que as pessoas chegassem na frente e dissessem “olha que lindo!” Não era essa a intenção dele. Ele queria trazer algo de diferente.

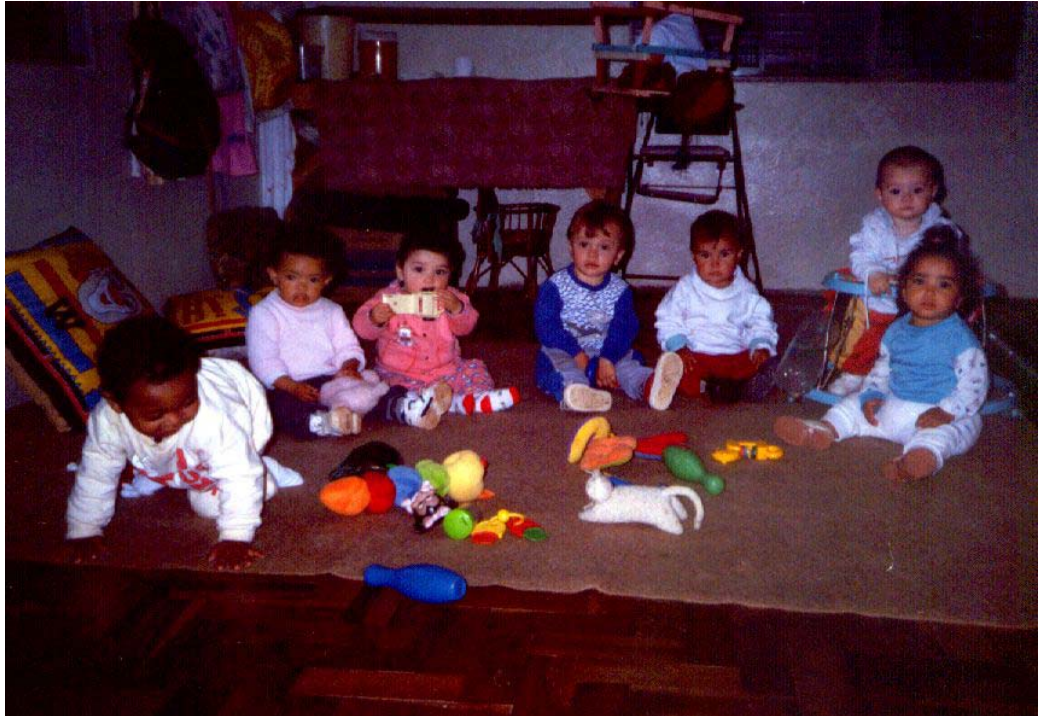


Figura 13: “As coisas que eu mais amo”

## ***5. Sílvia Farias***

Sílvia tem 25 anos, nasceu em Porto Alegre, já foi auxiliar de cozinha, de depósito e atualmente está desempregado. É bastante tímido, tem uma relação de grande afeto com seus colegas, durante as aulas. Aos poucos vai falando mais e se tornando mais comunicativo. Não vamos apresentar suas fotos pois estaria expondo seus colegas, já que foi este o tema de sua escolha.

As fotografias apresentadas por Sílvia nos mostram alguns de seus colegas na sala onde estudam à noite:

**S:** Essas fotos foram muito importantes para mim porque são uma parte da minha vida, muito a ver, eu queria ter tirado de todos os colegas, mas não deu para tirar. Quando eu era criança, com nove anos comecei a estudar e fiquei até os treze, nunca consegui sair da 1ª série. Aí então aos 22 anos de idade eu tive uma nova oportunidade. E o medo que eu tive foi que, se dos nove aos treze anos eu não consegui aprender nada, eu tive medo. Será que aos 22 anos eu vou aprender alguma coisa? Aí de repente uma voz na minha consciência disse assim: se tu não tentar, nunca mais vai te perdoar, porque tu teve uma chance, se não aproveitar agora, vai guardar para sempre e nunca mais vai te perdoar. Aí então, né, hoje estou aí!

O que torna emocionante esse relato é que a apreciação estética envolve o próprio sujeito. É o seu processo de desenvolvimento e inserção no universo da leitura e da escrita, apontando os limites e as dificuldades encontradas pelos jovens e adultos para acessar a escola, depois de já terem sido excluídos dela quando crianças.

**S:** *Então eu tive uma nova oportunidade na vida, hoje eu posso realizar o meu sonho recuperar o tempo perdido e eu aprendi uma coisa na vida: nunca é tarde para voltar a*

*estudar, porque, quando se tem força de vontade e muita dedicação, se torna mais fácil conseguir todos os nossos objetivos.*

Seu relato mostra o sonho de sair da exclusão via escola, um sonho difícil para a maior parte dos brasileiros. Ao ser questionado se foi difícil, afirma:

**S:** *Eu pensei em desistir também. Aí a professora falou pra mim: Não esquenta a cabeça, o que tu não souber eu vou te ensinar tudo. Ela foi a minha primeira professora. Com ela eu comecei na T1<sup>28</sup>.*

A apresentação deste trabalho foi tão significativo para Sílvio que refletiu-se na semana. Durante as aulas de Português, foi proposto ao grupo escrever sobre o tema: “Um acontecimento especial na semana” e o tema escolhido fazia referência direta ao nosso trabalho:

**Texto de S:** Tudo aconteceu ontem à noite quando eu apresentei duas fotos que significavam muito para mim porque eu contei um pouco da minha vida para todos os meus colegas e o quanto foi importante voltar a estudar. E hoje eu me sinto muito bem porque eu consegui abrir meu coração e demonstrar o meu sentimento, então isso foi um acontecimento importante para mim, hoje me sinto mais aliviado e em paz com a vida.”

A inclusão de Sílvio na escola não se restringe a essa superação da condição de analfabeto, incapaz, que descobre seu valor, também revela um sujeito que passa a se engajar nas instâncias de decisões que lhe são possibilitadas, como freqüentar as reuniões do Orçamento Participativo<sup>29</sup> para lutar por um prédio novo para a sua Escola. É tão efetiva e séria sua presença

---

<sup>28</sup> T1: Uma das três Totalidades Iniciais do SEJA., onde ingressam os alunos jovens e adultos que não estão alfabetizados. Estas três Totalidades corresponderiam às antigas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

<sup>29</sup> O Orçamento Participativo é uma modalidade de participação popular inédita, que tem sua experiência consolidada em Porto Alegre há mais de dez anos e serve de referência como um nova modalidade de democracia para diversos países. No OP, a cidade é dividida em Regiões, onde as comunidades dessas regiões apresentam suas demandas anualmente e apontam as prioridades onde serão aplicadas as verbas públicas. Há várias instâncias de decisão. Cada Região elege seus Delegados, estes elegem seus Conselheiros, que vão atuar nas diversas áreas de interesse da aplicação dos recursos, como saneamento básico, transporte, habitação, educação e outros.



que é escolhido como delegado da Região, acompanhando todo o processo e divulgando entre os seus colegas, conclamando-os à participação e ao envolvimento. Para Andreola (1993:3),

“Freire insiste sobre a dimensão crítica da alfabetização, como processo de inserção na realidade, de busca e criatividade.... Para eles, trata-se de conquistar a palavra para “pronunciar o mundo”, não de aprender a repetição mecânica das palavras.”

*Antes eu folheava uma revista e não dava muita importância para as imagens de arte que eu via. Agora, quando vejo um quadro ou uma imagem eu fico analisando se ela se parece com uma das pinturas do Botticelli, ou lembra o estilo do Cândido Portinari. Então eu passei a ver com outros olhos essas imagens, elas falam uma linguagem que agora eu compreendo.*

*Regina, 46 anos, aluna do SEJA*

## *CONCLUSÕES*

Vivemos numa sociedade onde a predominância de imagens é assustadora. Encontramos imagens de todos os tipos em quase todos os lugares do mundo. O grande desenvolvimento tecnológico alcançado na criação, registro, impressão e reprodução de imagens, assim como os meios de difusão atingiram excelência e rapidez na transmissão dos dados, possibilitando que cheguem simultaneamente aos mais distantes lugares, ultrapassando as barreiras do tempo e do espaço.

As imagens em movimento da televisão, do cinema e dos computadores, multiplicam-se rapidamente e com recursos que se desenvolvem de forma tão acelerada que mal temos tempo de aprendê-los e já são superados por outros mais sofisticados.

Essa multiplicidade de imagens de todos os tipos produz como consequência uma saturação dos sentidos. E mais do que isso, conduz a uma banalização, a um embotamento da sensibilidade e da própria atividade perceptiva. Deparamo-nos diariamente, dentro de nossa própria casa com inúmeras imagens de violência, de todos os graus e tipos, incluindo a exploração do corpo feminino e masculino, inclusive de crianças. O

tratamento dado a essas imagens tornando-as objetos de consumo, rapidamente descartáveis, faz com que elas se tornem naturais em nossa vida, acostumando-nos a elas. Não há tempo para a reflexão, para a ponderação ou para o sentimento. Há muitas outras catástrofes, guerras, ou mulheres lindas a serem mostradas, vistas e consumidas.

O escritor português José Saramago (1995) inicia um de seus livros com uma citação do Livro dos Conselhos que diz: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. De tudo o que olhamos, o que realmente vemos? Da multiplicidade do que vemos, o que reparamos e a que questões dedicamos uma devida atenção?

Bachelard refere-se a essa excessiva ocularidade da sociedade ocidental, chamando-a de imaginação formal que desmaterializa e “sutiliza a matéria ao torná-la apenas objeto da visão.”

Aliada a estas questões, os meios de comunicação impõem insistentemente os padrões estéticos que refletem as idéias de imutabilidade e permanência de um modelo social e econômico único, onde beleza e juventude eternas são os parâmetros.

Diante dessa realidade, tínhamos como hipótese de trabalho que a apreciação estética desses sujeitos estaria influenciada pela massificação, pela imposição de ideologias de consumo difundidas nos meios de comunicação. Porém, à medida que a investigação ia se constituindo, surgiam algumas surpresas. Além de mostrar o modo como vêm o mundo, os educandos também revelaram como sentem esse mundo: seu olhar revela uma percepção humanizadora, sensível e ética da realidade, carregada de solidariedade, de compaixão, de materialidade.

A solidariedade pelo ser humano revelado nas apreciações desses educandos aponta para algumas das questões fundamentais que são também os principais temas de estudo dos filósofos e estudiosos da atualidade. Uma delas é a ausência de perspectivas de futuro. Não só para os adultos, mas fundamentalmente para as crianças e os jovens. Outra preocupação relaciona-se às questões ecológicas, às ameaças de catástrofe e destruição da natureza que rondam o planeta, resultado do modelo de ciência adotado e à aceleração do desenvolvimento tecnológico atingido nos últimos séculos, que constituem o paradigma de nossa civilização, hoje em profunda crise.

Permeando esses temas encontra-se outra questão fundamental para o convívio social: o lugar das leis e seu papel. Que destino têm aqueles que não se adaptam ou violam os códigos sociais. Para quem são as leis? De que justiça ou contrato social estamos falando? Serres (1990) nos diz que o Contrato Social firmado no século XVII não incluía a natureza. E nos perguntamos, então, que tipo de homem estava incluído nesse contrato? Um homem que acreditava no progresso, no desenvolvimento, na possibilidade de domínio da natureza, justificando as diferenças sociais pela incapacidade dos sujeitos diante dos desafios da realidade.

O olhar sensível que se compadece de uma criança dormindo na rua ou abandonada, que se preocupa com aqueles que estão presos, com o espaço da natureza ameaçada, que se emociona quando se sente incluído e portanto verdadeiramente homem, não é um olhar qualquer. Podemos dizer que sua sensibilidade estética está carregada de ética, de realidade, de envolvimento, de proximidade, de inclusão.

Em nossas hipóteses, imaginávamos para esses sujeitos um olhar estético encharcado de ideologias e de padrões impostos pelos meios de comunicação de massa. Embora seus acessos culturais estejam restritos principalmente a esses produtos, não se configuram essas influências em suas representações estéticas, que acabam sendo construídas mais pelos desafios e luta pela sobrevivência do que por padrões impostos culturalmente.

A pesquisa nos auxilia a aprofundar o **nosso olhar** para que possamos também **reparar**, no sentido que nos coloca Saramago, de ver com mais atenção e sensibilidade, que é possível e necessária ao ser humano uma sensibilidade grávida de ética. Não só a nível estético, mas também nas instâncias política, econômica, social, educacional e cultural.

Bachelard (1991) nos ajuda a refletir sobre isso, quando afirma que quanto mais a matéria é em aparência positiva e sólida, mais sutil e laborioso é o trabalho da imaginação. As representações simbólicas destes sujeitos partem da materialidade e solidez da realidade e através de um sutil e laborioso trabalho da imaginação, revelam belíssimas concepções de vida humana, de trabalho e de infância.

Se as vivências do mundo não lhes oblitera a visão e a sensibilidade, que papel pode desempenhar o educador e a escola na construção da sensibilidade estética dos jovens e adultos?

Para Piaget (1998) são as diversas formas de expressão como desenho, teatro e música que permitem à criança elaborar suas representações simbólicas e manifestá-las livremente. A educação escolar e familiar muitas vezes promove um retrocesso e um desestímulo no desenvolvimento

criativo dos sujeitos ao oferecer atividades que desconsideram as construções simbólicas das crianças.

Quando nos deparamos com jovens e adultos que já viveram diferentes tipos de experiências escolares, sendo a maioria delas cerceadoras, limitadoras e impositivas de padrões culturais e estéticos, o papel da arte na educação desses sujeitos que retornam à escola é ainda mais desafiador. É preciso considerar as experiências, as formas de expressão já vivenciadas pelos sujeitos e aprender com elas. Ao mesmo tempo, propiciar novas experiências criativas a partir de onde se encontram, desmanchando preconceitos e cultivando a liberdade do gesto criador. É importante conhecer outras formas de expressão e apreciação estética, que podem dar-se de diversos modos: através de uma inserção nas instâncias culturais reconhecidas socialmente, no acesso ao conhecimento estético produzido pela humanidade, na realização prática de atividades criativas e na reflexão crítica do sujeito sobre essas vivências.

As representações simbólicas nos jovens e adultos constituem-se permanentemente e de acordo com as ações e atividades perceptivas que o sujeito realiza. Nossas representações estéticas são construídas e alimentadas pela nossa interação com o meio social e cultural. Quando lemos um livro, vemos uma obra de arte, um filme e o consideramos sutil, delicioso, ou nos provoca raiva, indignação, desagrado ou medo, estamos realizando uma apreciação estética que causa desequilíbrios em nossas representações atuais, quer sejam de ordem moral, ética, social, cultural ou estética, mas que possibilitam a reconstrução dessas representações em outro nível.

O arte-educador desempenha um papel fundamental atuando como um desequilibrador das representações que o educando já construiu. Diante de novos objetos, que podem ser estéticos ou não, inteligência e emoções são provocadas. Sentimos prazer ou desprazer, emocionando-nos e construímos hipóteses sobre o objeto estético, sobre as intenções do artista, que resultam em reflexões e novas definições sobre nossos próprios gostos e, principalmente consciência dos mesmos. Este é o desafio do educador, criar oportunidades e estratégias de ação que possibilitem essas interações sempre mediadas pelo diálogo.

A reflexão que Kant propõe como possível para todos os sujeitos, o julgamento estético sobre os objetos, refere-se a essa interação do sujeito com o objeto, a essa possibilidade de o sujeito elaborar suas reflexões e justificativas sobre os critérios de sua escolha e julgamento. Essas ações e conseqüentes tomadas de consciência vão constituindo um processo de autonomia dos sujeitos, que não se restringem mais a reproduzir o que é reconhecido pelas instâncias legitimadoras da arte, mas revelam uma autonomia de pensamento e de escolha, que, segundo Piaget, deve ser o objeto maior não só da educação, mas de toda a sociedade.

Acreditamos que a criatividade é inerente a todos os homens e mulheres, embora a muitos falte a consciência desta capacidade e a outros os recursos e possibilidades para conhecê-la e desenvolvê-la.

Assim, uma educação artística que se proponha a ter um caráter diferenciado, que possa romper com os padrões tradicionais e excludentes, comuns na escola e na sociedade, precisa estar alicerçada basicamente em duas instâncias. Uma delas, proporcionada por universidades e outras



instituições formadoras, através de um currículo pertinente à realidade do campo de trabalho do educador, alimentadas por pesquisas sobre essa realidade, possibilitando um trânsito mais efetivo entre teorias educacionais e práticas pedagógicas. E a outra, por uma instância de acompanhamento pedagógico e atualização permanente do educador, proporcionadas pela instituição onde ele trabalha.

Retomamos também a dimensão de subjetividade do educador, seus limites e desafios ao trabalhar com a educação estética dos jovens e adultos. Os limites que se revelam na sua prática educativa podem conduzir a, pelo menos, duas saídas. Uma delas que justifica e desloca para terceiros a responsabilidade dos recuos e dificuldades encontradas nas ações e práticas pedagógicas; e a outra, em que o educador assume seus limites e sente-se desafiado a buscar alternativas nas instâncias de formação e pesquisa como os cursos de pós-graduação. Pode também organizar-se em grupos de estudos e de trocas, contribuindo para a construção de políticas culturais, estéticas e educativas cada vez mais ampliadas e consistentes.

Essas instâncias anteriores necessitam ser complementadas por políticas públicas indutórias de criação de espaços culturais descentralizados e desburocratizados, de forma a serem apropriados pelas classes trabalhadoras. Propostas de oferecimento de filmes fora do circuito comercial, em pequenas salas de cinema, nos bairros e na periferia da cidade; oficinas culturais, ateliers de arte, grupos de teatro, escolas de música, dança e bibliotecas, de acesso gratuito e em horários que contemplem os tempos do trabalhador. Essas políticas articuladas certamente farão diferença na constituição dos referenciais estéticos e da consciência dos valores culturais dos jovens e

adultos, opondo-se à massificação dos gostos e a imposição de um modelo cultural hegemônico.

Embora desconhecendo as teorias contemporâneas e as estéticas pós-modernas, esses sujeitos foram capazes de elaborar reflexões que não se limitam à esfera concreta de sua existência, mas a superam, à medida que refletem uma conjuntura social injusta, anti-ética e conseguem revelar, nesta apreciação da realidade, para muito além do objeto belo, do gosto não gosto, característicos dos sujeitos que não têm acesso ao restrito universo da arte em nossa sociedade.

Nossas representações são construídas a partir dos referenciais científicos, tecnológicos, culturais e sociais, ao mesmo tempo permeadas por uma infinidade de mitos, registrados nos arquétipos da raça humana. O mito de Sísifo,<sup>30</sup> por exemplo. Mesmo realizando no dia de hoje um trabalho intenso e árduo, chegando ao máximo de nossas possibilidades, amanhã estaremos recomeçando novamente a partir dali, e assim sucessivamente e interminavelmente todos os dias de nossas vidas. Um sentimento contraditório envolve esse mito, pois mesmo sabendo que o trabalho é, ou deveria ser um instrumento de construção do humano, ele é visto como um castigo, uma punição pela esperteza de Sísifo, esse mortal que ousou enganar os deuses no que é inevitável, a morte.

---

<sup>30</sup> Sísifo, "o mais astucioso de todos os mortais... é castigado por Zeus que lhe enviou Tânato, a morte. Sísifo enleou-a com tal astúcia que conseguiu encadeá-la... conseguiu consentimento para voltar à Terra... e viveu até avançada idade. Mas quando morreu, afinal, os deuses do inferno o castigaram, condenando-o a rolar até uma alta montanha um enorme bloco de pedra, que, mal chegado ao cume, rolava para baixo, puxado por seu próprio peso. Sísifo recomeça a tarefa e é e será assim por toda a eternidade." (GUIMARÃES, 1995, p. 265)

Já com Prometeu<sup>31</sup>, é um pouco diferente. Trata-se do filho de um titã que se compadece da triste sorte dos seres humanos e lhes entrega o segredo dos deuses, o fogo. Um conhecimento que dará poder aos homens permitindo sua evolução tecnológica, e que coloca em perigo a hegemonia dos deuses. Novamente um castigo eterno, desta vez pela ousadia de dividir o poder ou o conhecimento com todos.

Tratamos até agora do trabalho e do conhecimento. Vamos buscar o mito da beleza, através de Narciso<sup>32</sup>. Nesse mito, a apreciação da beleza ou o amor a si mesmo são também punidos com um castigo fortíssimo: a morte. Como a existência da beleza é uma necessidade do ser humano e não pode morrer definitivamente, renasce em forma de flor.

Para completar esse quadro, trazemos Orfeu<sup>33</sup>, aquele que ameniza as durezas do trabalho e que suaviza com seu canto até os corações mais endurecidos. É a arte, que se instala como necessidade, junto com o trabalho, o conhecimento, e a beleza.

---

2 "Prometeu foi considerado o criador da raça humana. Teria feito o homem amassado em argila e água, ou talvez com suas lágrimas, e na sua criatura Atena insuflara alma e vida... para servir aos homens, Prometeu roubou de Hefesto um pouco do fogo da forja e deu-o a eles." (Idem, p. 264)

<sup>32</sup> "Narciso era filho do deus-rio e de uma Ninfa. Desprezava o amor embora as ninfas o perseguissem enamoradas dele. Conta-se que Nêmesis se encarregou de vingar as mulheres desprezadas. Um dia fez com que Narciso contemplasse o reflexo de seu rosto nas águas de uma fonte, onde fora se refrescar. Insensível a tudo o mais, ali ficou o moço, extasiado diante da beleza do rosto que via no fundo da água. E assim permaneceu até morrer. No lugar onde morreu brotou uma flor que se chamou narciso." (Idem, p. 229).

<sup>33</sup> "Orfeu era cantor, músico e poeta. Suas cantigas eram tão suaves que as feras o seguiam, inclinavam-se as árvores para ouvi-lo e os homens mais coléricos sentiam-se penetrados de doçura e bondade. Orfeu tomou parte na expedição dos argonautas como encarregado de dar cadência aos remadores. Durante as tempestades acalmava os navegantes e as ondas se alisavam ao seu canto mágico." (Idem, p. 239)

Poderíamos ir agregando outros mitos, que personificam em deuses os sentimentos e aspirações humanos, como o amor, a inveja, o poder, ou outros. Mas o que nos interessa aqui é refletir um pouco sobre esses quatro mitos e seus reflexos na sociedade atual. Há uma ideologia que permeia as relações sociais e que permite a dominação de uns sobre outros. Permite o trabalho incessante e interminável para alguns, ao mesmo tempo em que lhes nega o acesso ao conhecimento, à beleza, à possibilidade de expressão, de arte.

Os mitos que sustentam nosso imaginário contemporâneo são os mitos do trabalho e da beleza, mas estão sempre envoltos em sofrimento. O trabalho é penoso, escraviza, ou não existe. Quando não há trabalho, tampouco há alegria. A beleza que poderia amenizar a dureza do trabalho e da vida, torna-se modelo de consumo, oprime e é egoísta. E o conhecimento infelizmente não é para todos.

Gostaria de propor um desafio a nossas representações contemporâneas. Que permitíssemos a Orfeu cantar sua lira em nossas manhãs, convidando assim o sol a nascer. Mas suavemente, para não acordar os outros deuses. Que suas canções nos ficassem gravadas e fossem cantaroladas por nós durante todo o dia, suavizando a dureza do nosso trabalho. Que a arte permeasse a vida e se instalasse no coração dos homens com um sentimento misto de leveza, prazer e alegria. Afinal, a arte de Orfeu, tão poderosa, que resgata sua amada Eurídice da morte e do inferno, não será capaz de resgatar também a dignidade do homem, restabelecendo o equilíbrio entre beleza, trabalho, conhecimento e arte? Não poderíamos transformar o trabalho em arte e criação, a vida em beleza e o conhecimento em alegria?

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHA, Juan. *Arte e Sociedade Latinoamérica: El sistema de produccion*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1979.
- \_\_\_\_\_. *El consumo artístico e sus efectos*. México: Editorial Trillas, 1988.
- ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre: vol. 18, n. 1, 32-42, jan/jun. 1993.
- ARANHA, Maria Lúcia de; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando. Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 3ª edição, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo, Cortez: 1982.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares em Geral e para as Artes Plásticas em Particular. *Arte e Educação em Revista*. Porto Alegre: ano 3, n.4, p. 7-15, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
- BOFF, Leonardo. *Tempo e Presença*. Cadernos do CEDI, São Paulo: v. 16, n. 275, maio/junho, 1994.
- BRANT, Francisco. (org.) Minas Colonial. *Casa e Jardim*. 2. Ed. [S.l.]: Efecê Ed., [19\_\_]
- BRASIL. Constituição. 1988.
- BRITO, Ronaldo. Trágico moderno. In: *Iberê Camargo: Mestre moderno*. Porto Alegre: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. Catálogo da exposição realizada pela Galeria Iberê Camargo, de 18 de novembro a 18 de dezembro de 1994, Porto Alegre,

p 9-21.

CADERNOS PEDAGÓGICOS DA SMED. *Totalidades de conhecimento: em busca da unidade perdida*. Porto Alegre: PMPA/SMED, n.8, Set. 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

\_\_\_\_\_. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Educação Artística e conhecimento da realidade. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, 150 p., Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1992

EFLAND, Arthur. Change in the conceptions of art Teaching. *Arte e Educação em Revista*. Porto Alegre: v..1, n. 1, p.87-97,1995.

FAZENDA, Ivani. SOARES, Magda. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRY, Luc. *Homo Aestheticus: A invenção do gosto na era democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.

FORTUNA, Felipe. Indivíduo sensacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo: 23 nov. 1997, Caderno Mais, p.5.

FUNDAMENTOS da estética marxista-leninista. Moscovo: Ed. Progresso, 1982.

FUSARI, Maria F; FERRAZ, Maria M. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GLEISER, Marcelo. *A dança do Universo: Dos mitos de criação ao Big-Bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GUIMARÃES, Ruth. *Dicionário da mitologia grega*. São Paulo: Cultrix, 1995

GULLAR, Ferreira. *Argumentação contra a morte da Arte*. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

HADDAD, Sérgio. *Educação Fundamental de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: Políticas de Inclusão e Exclusão de Direitos*. ANPED, Caxambu, 1997.

INHELDER, Bärbel e PIAGET, Jean. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira. 1970.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KESSELRING, Thomas. [ **Anotações**] Porto Alegre: [ s.n.], 2000. Notas efetuadas durante palestras proferidas no Seminário de Epistemologia Genética e Desenvolvimento Moral, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, out. 2000, Porto Alegre.

MARASCHIN, Jaci. Sobre a obra de arte. *Tempo e Presença*. São Paulo: Cadernos do CEDI. n. 275, v. 16, maio/junho de 1994.

PENTEADO, Cléa. A formação do símbolo na criança e a expressão dos jovens e adultos. . Porto Alegre: *Coletâneas do Programa de Pós-graduação em Educação*, v. 7, n.19/20, out 1998, p. 19-23.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

\_\_\_\_\_. *Evolução Intelectual da adolescência a vida adulta*. Human Development. Trad. Tania Beatriz Iwaszko Marques e Fernando Becker. 15: 1-12, 1972.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia: Textos inéditos*. PARRAT-DAYAN, Sílvia; TRYPHON, Anastásia.(Org.).São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

RODEN, Valério. *200 anos da crítica da faculdade do juízo de Kant*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 1992.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura guarani. In LESSA, Barbosa. *Era de Aré: Raízes do Cone Sul*. São Paulo: Globo, 1993.

SEMINÁRIO DE ESTÉTICA.[**Anotações**] *Kant e a Experiência Estética*.. Porto Alegre: Curso de Filosofia da Arte com FRICKE, Christel. Da Universidade de Heidelberg, Alemanha e VALLS, Álvaro. UFRGS Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, set. a nov. de 1999.

SEMINÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA E PÓS-MODERNIDADE: II. BIENAL DO MERCOSUL. [**Anotações**] Porto Alegre: [s.n.] 1999. Notas efetuadas durante palestras proferidas por: MAGALHÃES, Fábio; COELHO, Teixeira; GIMENEZ, Marc; LIPOVESTSKY, Gilles; REY, Sandra; LEPPE, Carlos, Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano, Porto Alegre. 22 a 24/nov. 1999.

SERRA, Ordep. Da arte, da festa, da mística. *Tempo e Presença*, São Paulo: v.16, n. 275, maio/junho, 1994.

SERRES, Michel. *O contrato natural*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

TERRA, Ricardo. Kant: juízo estético e reflexão. In NOVAES, Adauto. (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.113-126.

TREVISAN, Armindo. Assimilação e originalidade na escultura missioneira. In BULHÕES, Maria Amélia. (Org.) *Artes plásticas no R. G. do Sul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1995.

\_\_\_\_\_. *Como apreciar a arte*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v.21, n.1, p.229-241, jan/jun, 1996.

VARELA, Júlia; ALVAREZ URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 1992.



ANEXO 1  
PESQUISA DE ARTE EDUCAÇÃO

**Dados Pessoais:**

Nome:

Idade:

Até que série estudou:

Há quanto tempo parou?

Profissão:

Está trabalhando?

Onde nasceu?

**Lazer:**

O que faz nas horas livres:

Vai ao cinema? Quantas vezes ao mês?

Que tipo de filmes vê?

Lê revistas? Quais?

Lê jornais? Quais? Todos os dias ou  
às vezes?

Ouve rádio? Quais programas?

De que músicas você gosta?

Vai ao teatro? Quantas vezes ao mês?

Vê Televisão? Quais os programas a que assiste?

Vai a jogos de futebol no estádio? Quantas vezes  
ao mês?

Passeia com a família? Sozinho?

Vai a festas?

**Educação e arte:**

1. Já teve arte na escola?

2. Em quais séries?

3. O que faziam na aula de arte?

4. O que aprendeu nas aulas de arte?

5. Conhece alguém que faz arte, algum artista, pintor, escultor, músico,  
dançarino, ou ator de teatro?

6. O que existe no lugar onde mora que você considera arte?

7. O que você gostaria de aprender nas aulas de arte?

8. Você considera o ensino de arte importante?

9. Por quê?

10. Já visitou um museu de arte?

11. O que achou?

12. Você tem alguma obra de arte em sua casa?

## ANEXO 2

Caro aluno da T5:

Você pode tirar duas fotografias: elas mostrarão a sua forma de ver o mundo, portanto escolha uma situação, um objeto, uma imagem, uma idéia que você queira mostrar através destas fotografias.

Estas imagens podem ser de coisas que lhe dão um grande prazer, que o emocionam, que lhe agradam ou que lhe provocam sensações de medo, ódio, revolta, enfim, que mexem com você.

A máquina ficará um dia inteiro com você, portanto pense com carinho o que vai nos mostrar, porque deverá elaborar uma explicação para as fotos escolhidas.

No dia seguinte, passe a máquina para o colega, conforme o combinado.