

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSA VIRGÍNIA ROSALINO DAITX

**O LUGAR DA ARTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DA EJA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES NO SUL CATARINENSE.**

**CRICIÚMA
2017**

ROSA VIRGÍNIA ROSALINO DAITX

**O LUGAR DA ARTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DA EJA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES NO SUL CATARINENSE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva.

**CRICIÚMA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D134l Daitx, Rosa Virgínia Rosalino.

O lugar da arte no contexto da formação da EJA :
percepções de professores no Sul Catarinense / Rosa Virgínia
Rosalino Daitx. - 2017.

166 p. : il.; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma, 2017.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Ensino da Arte. 2. Estética (Arte). 3. Cultura visual.
4. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

CDD 22. ed. 707

ROSA VIRGÍNIA ROSALINO DAITX

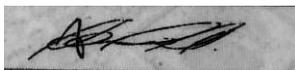
**O LUGAR DA ARTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DA EJA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES NO SUL CATARINENSE.**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 29 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Orientador - UNESC)



Prof. Dr. Alexandre Costi Pandolfo

Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
(Coordenador do PPGE – UNESC)

Rosa Virgínia Rosalino Daitx
(Mestranda)

DEDICATÓRIA

Pelos jovens e adultos da EJA que, assim como eu, encontraram na educação popular uma forma de desviar do destino traçado pelas diferenças sociais. Somos como um ruibarbo no deserto: persistimos em vencer as dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de forma simples e breve, a todos(as) que contribuíram com este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e seu corpo administrativo, especialmente à Vanessa Morona Dias, por sua atenção e simpatia. Ao corpo docente, pelas vivências, acolhidas e oportunidades de aprendizagem. À bolsa PROSUP/CAPES, que financiou esta pesquisa. E aos professores André Cechinel e Graziela Giacomazzo, pelo conhecimento, atenção e incentivo dedicados.

Ao meu orientador, Alex Sander da Silva, por sua contribuição e credibilidade no trabalho de pesquisa. Ao bolsista de pesquisa Guilherme Canarin, pelas conversas sobre Theodor Adorno. E à Gisele Rezende, pela disponibilidade em ajudar sempre.

Aos meus colegas de Mestrado, pelas trocas teóricas, conversas e, principalmente, pelo carinho e amizade que surgiram no decorrer desses dois anos. Deixo a vocês meu maior aprendizado: na vida tudo é possível quando não ignoramos ou desistimos do outro. Com muitas saudades: Sândia Rech, Mirian de Medeiros, Wagner Fonseca, Vera Leal, Ivana Beatriz, Leandro de Bona e Cintia Martins.

Com todo o meu carinho, agradeço ao Denis Correa Fermínio e à sua esposa, Thaíse de Oliveira, que, para além da amizade, confiaram e presentearam a mim e a meu marido ao nos escolherem para apadrinhar sua filha, Alice Oliveira Fermínio.

Aos professores da EJA da Rede Municipal de Criciúma, que aceitaram participar e contribuir com esta pesquisa.

À professora Nadja de Carvalho Lamas, por fazer parte da minha formação acadêmica, por ter me ensinado a fazer pesquisa e, principalmente, por estar presente em minha vida, não somente como minha grande mestra, mas como amiga.

À minha mãe, Semíramis de Oliveira e Sousa, que sozinha enfrentou a vida sem desistir de criar suas três filhas.

Aos meus amados filhos: Raul Daitx, e à minha linda norinha Lúcia Ghizoni; à minha eterna princesa, Gabriela Daitx; e ao meu filho de luz, Denys Rodrigues.

Aos familiares e amigos, pela compreensão da minha ausência.

Em especial, agradeço ao grande amor da minha vida, Clairton Daitx, que, em 28 anos de união, jamais deixou de acreditar nos meus sonhos. Obrigada por ser mais que um marido. Por ser um amigo, companheiro e incentivador das minhas conquistas. Sem você eu não

seria feliz e não teria acreditado na possibilidade de chegar até aqui. Eu sei que vou te amar por toda a minha vida.

EPÍGRAFE

“Na época atual, a fatalidade de toda e qualquer arte é ser contaminada pela inverdade da totalidade dominadora.”

Theodor Adorno

RESUMO

A partir do recorte do ensino da arte nas unidades da Educação de Jovens e Adultos em Criciúma, Santa Catarina, nos anos de 2015 e 2016, este estudo irá propor que a arte como linguagem tem grande potencial para contribuir com o desenvolvimento da educação - no seu sentido mais amplo de formação, inclusão e promoção da subjetividade dos indivíduos em uma sociedade - e do ensino na EJA, modalidade que propõe abordagens diferentes do Ensino Regular e é voltada àqueles sujeitos que, por algum motivo, não concluíram a Educação Básica no período tradicionalmente compreendido como idade escolar. Com base em observações de aulas, capacitações de arte, entrevistas informais e questionários digitais realizados com professores de arte da EJA Criciúma, foram coletados os materiais que orientaram o mapeamento dos problemas a serem pesquisados. A partir deste contato com o ensino da arte na EJA, buscou-se: compreender o que pensam os professores da referida EJA sobre arte, cultura e estética; mapear as abordagens utilizadas por eles para ensinar arte na EJA; conhecer a realidade do ensino da arte na EJA Criciúma; revelar como os professores entendem os sujeitos educandos da EJA; discutir as diferenças entre arte e cultura visual como potencialidades para a educação; e contextualizar a atual conjuntura da arte na EJA Criciúma, a partir da história do pensamento humano e de relações com outras áreas, tais como a sociologia, a filosofia, a pedagogia etc. Como suportes teóricos principais, este trabalho se vale das ideias de Marc Jimenez sobre o processo de criação com base na estética humanista de Descartes; da teoria estética de Theodor Adorno, no intuito de localizar a arte como forma, e não como objeto de consumo; e da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, colocando-a como indispensável para o ensino da arte. Por fim, esta pesquisa propõe ainda uma reflexão crítica sobre a necessidade extrema de formação de professores específicos para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Arte. Cultura. EJA.

ABSTRACT

Based upon the art teaching reality of EJA (Youth and Adult Education) schools in Criciúma, Santa Catarina, in the years of 2015 and 2016, this study proposes the application of art as a potential language to contribute to the development of education - in its broader sense of formation, inclusion and promotion of an individual's subjectivity in a society - and teaching in EJA, a detached educational modality that proposes different approaches in comparison with regular schools and is directed to those who, for some reason, did not complete the Basic Education during the traditional school age. The materials used to trace down a number of questions to me pursued by this research were collected from class observations, art trainings, informal interviews and digital questionnaires applied with the EJA Criciúma art teachers. From this contact with the teaching of art in the EJA, we then tried to: understand what EJA teachers think about art, culture and aesthetics; discover a number of approaches used by them to teach art in EJA; understand the reality of art teaching in EJA Criciúma; reveal how these teachers see the EJA students; discuss the differences between art and visual culture as potential tools in education; and contextualize the current moment of art in the EJA Criciúma. As main theoretical supports, this study draws on the ideas of Marc Jimenez on the creation process based on Descartes' humanist aesthetic; also on the aesthetic theory of Theodor Adorno, in order to locate art as form, and not as consumption object; and on the Triangular Approach of Ana Mae Barbosa, placing it a fundamental requirement in art teaching. Finally, the study also proposes a critical reflection on the extreme need of train specific training to prepare teachers to work in youth and adult education.

Keywords: Art. Culture. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O homem vitruviano (Leonardo da Vinci, 1490 - lápis, tinta sobre papel)	32
Figura 2 - Teto da Capela Sistina (Michelangelo, 1508-1512 – afresco)	34
Figura 3 - The 23rd history of the human Face, 1999 (Eugenio Dittborn)	46
Figura 4 - Atestado da loucura necessária ou a vaca preta que pastava em frente da minha casa (Paulo Gaiad, 2003-08, fotografia sobre papel jornal)	51
Figura 5 - Sansão e Dalila (Rembrandt, 1629-30 - Óleo Sobre Tela)	54
Figura 6 - Imigrantes (Christian Boltansky)	60
Figura 7 - Madona de Loreto (Caravaggio, 1604 - Óleo sobre tela)	68
Figura 8 - Carnaval do Rio de Janeiro e São Paulo.	78
Figura 9 - Interior da Igreja Nossa Senhora do Rosário do Alto da Cruz	83
Figura 10 - Máscaras africanas	101
Figura 11 - Imagem de stickers do artista de rua conhecido como o Decaptator.	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES Superior	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Univille	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	13
2 PISTAS ENTRE A CRIAÇÃO E A ESTÉTICA.....	26
2.2 PARADIGMAS ENTRE AS OBRAS DA CULTURA E DA ARTE.....	62
3 VESTÍGIOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM TRIANGULAR.....	85
3.1 O QUE ENSINAMOS NA EJA: ARTE OU CULTURA VISUAL?.....	107
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ELES NÃO SÃO EDUCADOS?.....	120
4.1 EPISÓDIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CRICIÚMA.....	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS APLICADOS NA PESQUISA.....	157
APÊNDICE B.....	160
APÊNDICE C – ENTREVISTA.....	166

1 CAMINHOS PERCORRIDOS

Durante a atividade de pesquisadora, preocupava-me o seguinte comentário: “A pesquisa não é pessoal. O eu do pesquisador não pode e não deve aparecer na pesquisa”. Não sei se isso de fato é possível, já que nosso olhar de pesquisador também é sensibilizado pela experiência da vida.

Partindo deste pressuposto, não tenho como omitir o que vivi para chegar a ser pesquisadora de arte. Não posso negar os finais de semana com longas horas de ensaio de violão clássico, que eu acompanhava ainda criança na coxia do teatro. Nem mesmo posso negar o fato de ter sido a gata d’Os Saltimbancos na quarta série, ou de ter integrado bandas escolares nos anos 1970. Lembro-me de ir ao parque, aos domingos, para ouvir a orquestra sinfônica; de ser a responsável pelos projetos culturais da escola no grêmio estudantil; de me tornar cantora do Coral da Ulbra; de ter frequentado por dois anos, como aluna especial, o curso de Bacharel em Artes Cênicas, em Blumenau; de ser premiada como autora de duas peças de teatro infantil; de escolher, deliberadamente, ser professora de arte e concluir não só o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade da Região de Joinville (Univille), em 2009, mas também as especializações em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e em História da Arte (Univille).

Como é possível perceber, não estudei em uma universidade apenas, porque acompanho meu marido nas mudanças para as cidades necessárias ao seu trabalho. Foi assim que cheguei ao Mestrado em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Ou seja, minha experiência como professora e estudante é bem diversa. Meu olhar de pesquisadora é atento a todas as mudanças culturais e experiências teóricas adquiridas no decorrer do caminho. Não estudo apenas para cumprir um papel profissional, mas também para alimentar minha escolha de estar no mundo pesquisando minha paixão: a arte.

Partindo deste relato, posso afirmar que estou inteiramente envolvida com a atividade de pesquisadora. Não somente pela minha história de vida, mas por ser colega de professores de arte. Ao mesmo tempo em que analiso a realidade dos sujeitos pesquisados, neste caso os professores de arte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revisito conceitos e teorias que sustentaram minha prática como professora pesquisadora em artes visuais.

Um encontro pode ser rápido ou pode ser eterno. Encontrar pode significar achar, deparar, unir ou descobrir. Penso que meu encontro

com a EJA foi de descobertas, identificação e união. O interesse governamental pela Educação de Jovens e Adultos é mínimo. Podemos dizer que esta modalidade de ensino, no Brasil, vive na marginalidade da educação. Tudo precisa ser negociável: é necessário que sobre verbas para, então, poder dividir com a EJA. Talvez seja a própria dificuldade de se pensar a educação como um direito para todos que provoque o desinteresse das universidades em investir em disciplinas específicas para a compreensão da EJA. Estamos falando de graduações em Artes Visuais, em Santa Catarina, que, no máximo, oferecem estágios optativos de observação nesta modalidade. Como aluna na Licenciatura em Artes Visuais, nunca cursei uma só disciplina que abordasse a Educação de Jovens e Adultos.

A primeira vez que entrei na EJA para dar aulas foi em 2009 e, naquela ocasião, me senti extremamente frágil e incompetente. Eu não sabia o que fazer nem como fazer. Não conhecia aquela cultura, na qual fui jogada como um adereço do quadro de professores. Recordo até hoje o meu desespero diante da desorientação.

Costumo dizer que, então, peguei emprestado os olhos dos meus alunos para poder ampliar meu entendimento sobre o lugar onde eu estava. Precisei olhar para tudo o que envolvia esta modalidade de ensino e estudar teorias sobre EJA, sujeito, cultura, espaço, política e outros. Somente assim eu poderia exercer, com respeito aos sujeitos envolvidos, o meu papel de professora de arte. Por isso, talvez, tenha me tornado também coordenadora da EJA onde trabalhava.

A partir daí, passei a me perguntar: como ensinar arte para um grupo de pessoas vítimas de processos históricos de dominação e subalternização, sem nunca ter feito uma reflexão sobre quem são os sujeitos da EJA? Toda criança sonha com seu primeiro dia na escola. Por que, então, algumas não concluem a vida escolar? Sem contar as que nem chegam à escola, as que desistem por razões de sobrevivência e subordinação social. Para Arroyo,

[...] será necessário desconstruir as concepções em que essas pedagogias de dominação se legitimaram. Será necessário rever com radicalidade até que ponto nos programas de educação popular, nas didáticas, nos processos de ensino / aprendizagem e nas avaliações e segregações / reprovações perduram formas de pensar e tratar os setores populares, suas crianças e adolescentes como inferiores. Será necessário superar as formas de pensar os grupos populares

como marginais que ainda predominam nas políticas públicas e, inclusive, em programas de educação popular (ARROYO, 2014, p. 16).

É importante esclarecer que, em Criciúma, a EJA cumpre um papel apenas de alfabetização e conclusão da Educação Básica. A cidade ainda não possui vínculo com os programas de formação que possam contribuir para a inserção do educando no trabalho. Não há cursos técnicos, não há formação continuada para os educandos, nem mesmo formação específica para os professores voltada à Educação de Jovens e Adultos. A EJA de Criciúma não está inserida no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o qual

Visa à formação continuada integrando os anos finais da Educação Básica de Jovens e Adultos com encaminhamento para a educação profissional de formação inicial e continuada para preparação para o trabalho a fim de tornar o ensino mais significativo para o público da EJA (BRASIL, 2007).

Como a EJA em Criciúma não está inserida no Proeja, também não recebe recursos e fomentos para pesquisa e inserção dos educandos no mercado de trabalho. O ensino, assim, adquire característica de mera alfabetização e cumprimento do Ensino Básico, transformando-se em uma formalização política dos requisitos necessários para o enquadramento do país como alfabetizado, dentro das determinações da UNESCO¹.

¹ “A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. A representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social” (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>).

É impossível não registrar que, infelizmente, a crise política que tomou conta do Brasil no decorrer desta pesquisa, no ano de 2016, nos obriga a lutar por nossos direitos democráticos. O atual presidente, Michel Temer² (a quem eu de fato não reconheço como tal, por não ter sido eleito por votos, mas por um conchavo de negociações políticas que envolvem a posse do poder no Brasil), em pouco tempo no cargo, retirou dos brasileiros alguns excelentes programas sociais. Entre eles, está o PBA³, criado com o intuito de sanar a dívida do país para com a educação, por não alcançar a alfabetização de todos os brasileiros.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o que garante o direito ao Ensino Fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias. Considerando a necessidade de

² No dia 31 de agosto de 2016, o plenário do Senado Federal concluiu o julgamento do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Com 61 votos favoráveis e 20 contrários, o Senado definiu pelo impedimento da presidente, assumindo definitivamente o cargo de Presidente da República o Sr. Michel Temer, após passar três meses e 19 dias como presidente interino. O processo de impeachment de Dilma Rousseff se caracterizou como um grande “acordão de gabinete”, como afirmou o jurista Joaquim Barbosa: “Aquilo foi uma encenação. Todos os passos já estavam planejados desde 2015. Aqueles ritos ali (no Congresso) foram cumpridos apenas formalmente. O que houve foi que um grupo de políticos que supostamente davam apoio ao governo num determinado momento decidiu que iriam destituir a presidente. O resto foi pura encenação. Os argumentos da defesa não eram levados em consideração, nada era pesado e examinado sob uma ótica dialética” (FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/12/1837292-governo-temer-corre-o-risco-de-nao-chegar-ao-fim.shtml>>).

³ “O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2012, com o intuito de sanar o elevado número de analfabetos no Brasil. Considerando a necessidade de garantir a oferta de atendimento educacional para jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, de acordo com as condições de efetiva participação dessas pessoas em turmas de alfabetização; considerando que a taxa de analfabetismo na população brasileira de 15 anos ou mais de idade é 9,6% e corresponde a aproximadamente 13,9 milhões de pessoas (IBGE, 2010); considerando que o Programa Brasil Alfabetizado faz parte das ações do Plano Brasil sem Miséria, no tocante à expansão e qualidade dos serviços públicos ofertados às pessoas em situação de extrema pobreza” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13799-res44-05092012-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>).

garantir a oferta de atendimento educacional para jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, de acordo com as condições de efetiva participação dessas pessoas em turmas de alfabetização (BRASIL, 2007).

Devido a questões políticas que prejudicam, desvalorizam e desprezam a educação como um todo, principalmente a EJA, e por acreditar no potencial da linguagem da arte como conhecimento necessário para a formação humana, esta pesquisa se constitui como um ato de resistência ao atual governo brasileiro de Michel Temer, que faz questão de excluir jovens e adultos do circuito social.

A arte possui seu próprio conhecimento, tornando-se estranha e sem valor aos que com a arte não possuem contato – dificultando, na maioria das vezes, que as pessoas percebam que a arte possui características e movimentos reflexivos de crítica à sociedade, sobrevivendo durante séculos à infâmia de não ter importância para a formação. Geralmente, é percebida como ato técnico ou como espetáculo e divertimento de cultura de massas⁴. Existem muitas teorias sobre a arte: seu início como disciplina nas escolas brasileiras, segundo Barbosa (2015), é fruto do mau entendimento sobre a arte da experiência de John Dewey nos anos de 1970, interpretada erroneamente no Brasil como se um acontecimento de livre expressão. Fatalmente, este equívoco nos deixa como herança e consequência o entendimento da arte como entretenimento e passatempo escolar.

Para que estudar arte? Afinal, como diz Schama (2010), a arte tem o poder de ampliar reflexões teóricas, políticas, culturais e outras. Em se tratando da exclusão social, ela existe para que somente um grupo privilegiado possa utilizar e gozar deste poder nos espaços de galerias, museus, bienais e outros. Como conhecemos e acreditamos no potencial reflexivo da arte, apostamos que ela possa oferecer, aos educandos da EJA, uma oportunidade para que expressem e reflitam suas próprias relações entre a arte e a vida, e também para que usufruam e se apropriem de todos os espaços de arte.

Para que isso ocorra, os professores devem estar preparados e atualizados sobre as teorias que envolvem a disciplina a ser lecionada, mantendo contato, inclusive, com espaços artísticos. É por acreditar nesta capacidade da arte que a pesquisa tratará de investigar a seguinte

⁴ Conceito encontrado no texto **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas** (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

questão: como os professores percebem o lugar das artes no contexto da formação da EJA? Nesta perspectiva, buscamos como objetivos gerais: analisar as concepções da arte e da cultura e suas implicações na formação dos professores de Artes Visuais da EJA no município de Criciúma, Santa Catarina. Já com um olhar investigativo e analítico, na busca de objetivos específicos, tentaremos: compreender a percepção dos professores sobre arte e cultura; identificar como os documentos tratam a Educação de Jovens e Adultos em Criciúma; revisitar o ensino da arte no Brasil e a Abordagem Triangular; analisar como os professores de Artes Visuais percebem os sujeitos da EJA.

Inicialmente, fizemos um levantamento das questões centrais em dissertações de mestrado, artigos e teses de doutorado produzidos entre os anos de 2005 e 2015. Optamos por manter a coleta de dados dentro do foco temático da estética da arte na EJA, com buscas nos bancos de dados CAPES⁵ e BDTD⁶. As palavras-chave utilizadas para a organização dos dados foram: arte, estética da arte, EJA, jovens e adultos, sujeitos da EJA, olhares estéticos.

O registro se ateve aos dados de trabalhos que de fato estivessem abordando o conteúdo de estética e arte na EJA. A partir disso, encontramos um total de três dissertações de mestrado e três teses de doutorado: duas dissertações (2000 e 2001) e uma tese (2005) abordaram a estética com base em experiências com educandos da EJA, recolhendo dados empíricos a partir de metodologias aplicadas em sala de aula como pesquisadores. Encontramos uma tese (2012) em que as reflexões estéticas foram analisadas a partir da prática do professor da EJA e da memória da própria pesquisadora, como reflexões de ações pedagógicas em artes visuais.

No ano de 2007, foi publicada uma pesquisa sobre a experiência estética do professor e sua articulação em sala de aula, com um estudo de caso de seis professores da Rede Municipal de Porto Alegre no Ensino Básico, mas não na EJA. No mesmo ano de referência, encontramos uma tese com ênfase no que os professores de arte trazem para a sala de aula e, conseqüentemente, na constituição de seu *habitus*; este trabalho fez uso de metodologia teórica e empírica, com entrevistas abertas a professores, alunos e comunidade – porém, esta tese não estava investigando a Educação de Jovens e Adultos, e sim o Ensino Fundamental.

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁶ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Nossa investigação se caracteriza, também, por possuir categorias prévias, tais como: história da arte, arte e educação, elementos da obra de arte e da obra de cultura, ensino de arte na EJA. Para recolhimento de dados, realizamos a pesquisa de campo de avaliação por triangulação, na qual a busca dos instrumentos iniciais é feita com dados qualitativos e quantitativos, “obtendo informações e conhecimento sobre o objeto de estudo ou uma hipótese de pesquisa” (DESLANDES, 2005, p. 157).

Não excluimos da pesquisa a possibilidade de trabalharmos com os dados diferidos por qualidade e quantidade. Desse modo, concordamos com Demo (1998), quando diz que tanto uma quanto a outra possuem especificidades para abordagens metodológicas. Não são (ou não deveriam ser pré-julgadas como) inferiores entre si, e nem mesmo conduzem a uma compreensão fácil, pois guardam complexidades históricas intrínsecas. Para Demo (1998), qualidade e quantidade não diminuem o valor uma da outra; elas se equivalem e se complementam. Sendo assim, nosso aporte metodológico não irá excluir dados estatísticos necessários para demonstrações, mas manterá os qualitativos como base de compreensão.

Inicialmente, realizamos contato com a coordenação da EJA do município de Criciúma para obter acesso às escolas de responsabilidade municipal, além do levantamento dos documentos necessários para a realização da pesquisa. Selecionamos cinco das sete unidades da EJA existentes em Criciúma, acolhidas por escolas de Educação Básica e Infantil da Rede Municipal. Compreendemos que seria desnecessário pesquisar os professores das escolas de número 6 e 7, por já atuarem também entre as EJAs 1 e 5.

Escolhemos ir a campo para poder perceber, ouvir, comunicar e ver a metodologia utilizada nas aulas de arte, recolhendo dados de entrevistas com os professores atuantes. A ida a campo para observação e recolhimento de dados, de acordo com Deslandes,

[...] tem na antropologia sua mais antiga aplicação. Os estudos realizados por Boas entre os esquimós em 1883, por Spencer com os aborígenes da Austrália em 1899 e por Seligman e Rivers na mesma região entre o período de 1864 e 1922, construíram a primeira geração de pesquisas que incluíam “trabalho de campo” [...] (DESLANDES, 2005, p. 157).

O trabalho de campo possui uma característica próxima à da etnografia, a qual, segundo Deslandes (2005), faz da observação um lugar de roteiro para levantar as situações-problemas⁷ – no caso da nossa pesquisa, buscamos um método avaliativo por triangulação, transbordando para o lugar de roteiro como um mapeamento de problemas. Não tivemos interesse em manter apenas o método de observação das aulas de arte como fonte de informação para relações e perspectivas de compreensão, tampouco em utilizar a análise dos dados como afirmação única para o ponto de partida das situações-problema do estudo. Em vez disso, fizemos um mapeamento metodológico, construído a partir de estratégias, tais como questionários entregues pessoalmente, observação de aulas, entrevistas, questionários virtuais e capacitações de arte.

Após a entrega dos questionários e a etapa da entrevista com os professores, iniciou-se a primeira capacitação, em 2015, voltada para os educadores de arte da EJA, que compartilharam narrativas tanto individualmente quanto no grupo com todos os colegas participantes da pesquisa. Todo o processo foi gravado. Nesta capacitação, iniciamos entregando aos professores quatro bonecos em branco, para que discutissem e listassem as características dos sujeitos.

Os quatro bonecos entregues se chamavam: 1 - Jovem; 2 - Adulto; 3 - Jovem da EJA; e 4 - Adulto da EJA. Após devolverem os bonecos, falamos sobre as características que eles deram aos sujeitos e criamos um quadro para mostrar as palavras atribuídas aos sujeitos da EJA. A partir deste quadro, fizemos uma discussão em grupo sobre os problemas e perspectivas encontrados, e também uma análise histórica, política e cultural acerca das razões que tornam necessária a modalidade de ensino EJA. Ao fim das discussões sobre os sujeitos, sobrou pouco tempo para as atividades especificamente ligadas à arte, mas ainda assim foi possível fazer um exercício de reflexão sobre a forma como nós, professores de arte, temos necessidade de ler o mundo empírico e de transformar o que encontramos em abordagens metodológicas para o ensino da arte na EJA: solicitamos aos participantes que mostrassem e falassem do objeto que havíamos solicitado que levassem para a capacitação.

Cada professor significou seu objeto de acordo com suas histórias. Em seguida, pedimos que selecionassem os objetos dos

⁷ Para Deslandes (2005) situação-problema é como um indicador de tudo que surge na pesquisa servindo como fontes de informação e sendo estudados teoricamente na sua expressão concreta.

colegas cuja história tivesse relação com a sua e, então, fizessem uma fotografia. A composição fotográfica era livre. Cada um fazia a sua - mas o local, infelizmente, só poderia ser a sala de aula, devido à chuva. Expusemos as fotografias em slides e solicitamos uma leitura sobre a imagem, e não sobre o processo da criação fotográfica. Percebemos, então, que todos utilizaram a leitura formalista, segundo a qual, de acordo com Wölfflin (1996), a visibilidade pura está na descrição de linha, cor, forma, espaço etc.

Partindo da constatação de que os professores tinham dificuldade de criar conexões com outras imagens, fizemos a leitura de imagem das fotografias a partir das possibilidades de relação com imagens da história da arte. Solicitamos, em especial, que observassem como os objetos podem ter tanto um propósito de utilidade quanto de apropriação, elaborando significados relevantes e favoráveis às relações estéticas. Neste momento, foi possível, por meio do exercício, abordar o estranhamento sentido com as composições fotográficas e, desta forma, tentamos mostrar a importância das relações estéticas do professor de arte na hora de criar sua metodologia, partindo da esfera cotidiana para as relações com as obras de arte.

Nesta capacitação, ao perceber o quadro feito pelos professores sobre como eles percebem os educandos da EJA negativamente, sentimos a necessidade de nos dedicarmos para as reflexões sobre a compreensão de quem são os sujeitos que estão estudando nesta modalidade de ensino.

No mês de dezembro de 2015, conforme combinamos com os professores na capacitação, enviamos um questionário para eles responderem via e-mail. Este questionário teve como propósito investigar o contato dos professores com a arte fora da sala de aula. Perguntamos: com que frequência ouvem música e qual o estilo preferido; e se nas horas de lazer costumam ir ao teatro, cinema, circo, espetáculos e outros. No ano de 2016, fizemos outra capacitação para os professores de arte da EJA. Como na primeira capacitação, esta também foi gravada do início ao fim. Iniciamos nosso trabalho com a roda de conversas sobre como estavam as aulas, o que havia mudado de um ano para o outro, se as capacitações tinham ajudado. Tivemos que distrair um pouco os professores, porque, nesta capacitação, a presença intimidadora da coordenadora, fazendo anotações e até mesmo interferindo nas respostas dos professores, nos levou a cogitar que a primeira capacitação, em 2015, possa ter influenciado as reflexões dos professores sobre a EJA e seus direitos e deveres como profissionais, bem como sobre os direitos dos educandos.

Colocamos na roda de conversas o entendimento dos professores sobre arte, cultura e estética. Perguntamos o que pensavam sobre os três itens, como percebiam ou não a importância deles, de que maneira trabalhavam com estes conceitos nas suas aulas etc. A ideia era envolver os professores na conversa informal, para que não se protegessem em dizer o que realmente entendiam como arte, cultura e estética. As narrativas dos professores nos possibilitaram observar as implicações que surgem na hora que o professor escolhe sua metodologia para a formação de arte na EJA.

Nosso segundo exercício foi o mais básico possível para um professor de arte: entregamos imagens de obras de arte e publicidade, e pedimos a eles que, entre todas elas, escolhessem apenas uma e fizessem a leitura da imagem individualmente, sem a necessidade de expor seus nomes, para que de fato tivessem liberdade para escrever. Ao entregarem suas leituras, pedimos que, em dupla, escolhessem uma imagem que levariam para dar aulas de arte na EJA. Solicitamos que escrevessem os motivos da escolha e que fizessem a leitura da imagem. Quando terminaram, revelaram as leituras feitas em dupla.

Entregamos folhas com várias palavras para as duplas. As palavras estavam relacionadas com as imagens e havia, entre elas, muitas possibilidades de trabalho. Pedimos que a dupla refizesse a leitura utilizando as palavras. Ao terminarem, leram sobre o que escreveram. Perguntamos como foi fazer a leitura com as palavras e revelaram ter sido excelente por ter ajudado a criar relações. Finalmente, apresentamos as imagens individualmente, fizemos as possíveis relações de cada uma com outras imagens da história da arte, falamos sobre o processo de criação dos artistas, as diferenças entre arte e cultura.

Empreendemos estratégias de várias maneiras e com diferentes abordagens, para que pudéssemos colher material suficiente para compreender as necessidades mais próximas da realidade da situação da arte na EJA em Criciúma. As capacitações foram acordadas com a Secretaria Municipal de Educação, para que os professores de arte da EJA atuantes na rede tivessem prioridade no convite para a formação a ser realizada no ano de 2015 e 2016. Foi a aplicação de diversas estratégias de recolhimento de dados que caracterizou nossa pesquisa como uma abordagem de triangulação de dados. Afirma Minayo (2005, p. 71) que

A triangulação não é um método em si. É uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e

adequando-se a determinadas realidades, com fundamentação interdisciplinar. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e entender os objetivos que se deseja alcançar.

Utilizar a capacitação como característica estratégica da pesquisa foi uma forma encontrada para contribuir com meus colegas professores de arte. Mesmo que ocorra um desenho experimental para recolhimento de dados, também há um compartilhamento de conhecimentos a serem refletidos entre todos nós. Na capacitação, a possibilidade de os professores se desarmarem da posição de serem avaliados favoreceu a troca de conhecimento para compartilharmos a realidade das experiências empíricas e metodológicas dos professores de arte atuantes na EJA.

Este desenho variável entre o recolhimento de dados de observação e a aplicação de questionários em grupos diferenciados deve-se ao fato de que as capacitações são oferecidas nos tempos presente e futuro, configurando uma triangulação avaliativa que, de acordo com Minayo (2005, p. 77), é o

[...] desenho do pré-teste e pós-teste com amostras separadas. Esta modalidade é aconselhável quando as pessoas e os grupos todos estão submetidos ao mesmo programa, não se evidenciando a possibilidade de se estabelecer controle. Fazem mediações em algumas unidades previamente à intervenção e, em outras, ao final do processo. Esta técnica permite comparar o desempenho de um grupo antes com o de outro grupo pós, uma vez que a avaliação não se dá simultaneamente.

A triangulação de dados também permite que o recolhimento de informações pela capacitação oferecida possa avaliar os que participaram da primeira atuação da pesquisa e os que participaram da segunda. A diferença das relações acerca do objeto da pesquisa possibilita que o avaliador possa “levantar hipóteses específicas a respeito de como as variáveis vão funcionar diferencialmente em cada um dos grupos estudados” (MINAYO, 2005, p. 79).

Ao longo dos capítulos, apresentaremos algumas declarações dos professores participantes analisadas por esta pesquisa, sendo que no primeiro capítulo desta dissertação falamos sobre pistas da criação

estética a partir das concepções de Marc Jimenez (1999). Para o autor, a existência da criação pelo homem foi negada por séculos. O homem, como inferior a Deus, não poderia ser visto como um criador e durante muito tempo toda criação artística era considerada um artesanato e o artista, um artesão.

De acordo com Jimenez, foi a filosofia de Descartes que favoreceu a autonomia da arte, porque foi quando o homem se percebeu como um ser pensante e de livre arbítrio. O autor afirma que autonomia da arte emerge a partir do momento em que o artista, como um ser pensante, pode negar o ideal de beleza imposto para existência da arte. A partir daí, traçou-se uma reflexão conduzida pela teoria estética de Adorno (1982) – que compreende a estética, na qual arte e sociedade estão intimamente envolvidas, não somente pela sua materialidade, mas por sua forma de criação como negação e constelação teórica intrínseca na obra.

Para concluir o primeiro capítulo, optamos por trazer o autor Teixeira Coelho (2008) quem, a partir da ideia de indústria cultural definida por Adorno e Horkheimer, lança um novo olhar para repensarmos o que diferencia a obra da cultura e a obra de arte: se cultura e arte não são a mesma coisa, se cultura é uma regra e arte é exceção, nós, professores de arte da EJA, estamos de fato trabalhando com a estética na arte ou com a cultura?

Já no segundo capítulo, discorreremos sobre como a arte e seu processo de criação foram deixando o estado de artesanato para alcançarem uma nova denominação. Como a arte na escola está predominantemente ligada à criação, tentaremos demonstrar as influências persistentes do estado da criação da arte durante o período renascentista e como, nos tempos atuais, estas ainda permeiam as concepções de arte dos professores pesquisados.

No terceiro capítulo, faremos uma breve recapitulação sobre o ensino da arte no Brasil e suas perspectivas metodológicas. Tentaremos mostrar os equívocos que alguns professores cometeram ao confundir Abordagem Triangular com Metodologia Triangular. Para Ana Mae Barbosa (1998), a abordagem possui três modalidades: produzir arte, fazer a leitura da obra de arte e contextualizar utilizando história, antropologia, política, sociedade e outros parâmetros como estratégia para o ensino de arte. Também discutiremos as diferenças entre o ensino da arte e a cultura visual. Para Hernández (2007), a cultura visual supera as imagens de arte e deveria substituir o ensino da arte.

No quarto capítulo, abordaremos a percepção dos professores pesquisados com relação aos sujeitos da EJA e as perspectivas do ensino

de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Criciúma. Com a realização da atividade dos bonecos, mencionada anteriormente, procuramos contextualizar as características listadas, a partir de reflexões que contemplassem os aspectos político, cultural e social. Levamos para discussão a importância de se desconstruir o olhar preconceituoso em relação aos sujeitos; de se procurar compreender e aproximar da história que os levaram para a EJA, percebendo os objetivos individuais de cada educando.

Como diz Arroyo (2014), para que possamos de fato encontrar novas formas de educação para a EJA, o primeiro passo está em desconstruir o olhar de que os sujeitos da EJA necessitam ser moralizados e civilizados, porque isto eles já são. Somos nós que não percebemos que eles buscam na EJA uma formação, e não um ensino conteudista. Compreender a Educação de Jovens e Adultos em Criciúma foi uma maneira que encontramos para contribuir com a EJA e possibilitar reflexões que, de fato, venham a favorecer a formação dos educandos. Fizemos a análise dos poucos documentos que encontramos para entender como a Secretaria de Educação de Criciúma percebe o lugar da educação de jovens e adultos: se é apenas como cumprimento estatístico para tabela de números de analfabetos na cidade de Criciúma ou para, de fato, colaborar com a formação dos sujeitos.

Para esta pesquisa, decidimos dedicar um capítulo especial para cada análise, justamente por tentarmos estabelecer uma outra forma de percepção para a EJA. Optamos por trabalhar com reflexões a partir da teoria crítica e, em todos os capítulos, abordaremos as declarações dos professores e desenvolveremos as análises entre a argumentação teórica.

2 PISTAS ENTRE A CRIAÇÃO E A ESTÉTICA

A arte ancora-se na realidade sem ser plenamente real, desfaldando um mundo ilusório no qual, frequentemente – mas não sempre – julgamos que seria melhor viver do que viver na vida cotidiana (JIMENEZ, 1999, p. 10).

Em seu trabalho, Jimenez (1999) busca mostrar, historicamente, de que maneira a arte encontrou sua autonomia estética no pensamento humanista de Descartes. Segundo o autor, a arte está ligada à prática e, por essa razão,

cria objetos palpáveis ou produz manifestações concretas que ocupam um lugar dentro da realidade: presta-se a exposições, em todos os sentidos da palavra (JIMENEZ, 1999, p. 10).

A arte é parte do cotidiano do mundo, das suas implicações positivas e negativas e dos seus símbolos. Ela cria, subjetivamente, potencialidades de um lugar novo, de perspectivas possíveis e impossíveis. Para Cauquelinn (2011), é pela obra de arte, e nela própria, que o mundo pode se tornar visível. Compreendemos que a visibilidade oferecida pela obra de arte possa tanto nos colocar frente ao mundo que vivemos, ou seja, a uma realidade próxima da nossa vida, quanto pode nos levar a investigar um mundo diferente, porque para a arte tudo é possível criar, enquanto para a estética cabe investigar a ambiguidade da arte.

Eis uma questão que Jimenez (1999) aborda: se a arte existe desde os tempos das cavernas, em todos os tempos, lugares e séculos, desde a antiguidade greco-latina até o tempo presente, como explicar a autonomia da criação artística? Diz o autor que a autonomia da estética e a autonomia da arte possuem sentidos diferentes e, para compreendermos, é necessário distinguir uma da outra. Jimenez (1999, p. 32) afirma que

[...] a palavra arte existe desde o século XI, de sua origem latina *ars* = atividade, habilidade, e designa até o século XV no ocidente apenas um conjunto de atividades ligadas à técnica, ao ofício, à perícia, isto é, a tarefas essencialmente manuais.

A própria ideia de estética, no sentido moderno, aparece somente no viés do seu conceito, como atividade intelectual, irreduzível a qualquer outra tarefa puramente técnica.

Se a estética chegou à modernidade com a concepção de estar além de uma atividade puramente técnica, arte e estética passam a ser fundamentais uma para a outra. A arte sempre existirá, independentemente do julgamento estético. No entanto, a nossa compreensão acerca da arte dependerá, também, da nossa vivência e compreensão sobre a estética. Para Jimenez (1999), a estética percorreu um longo caminho até conseguir sua emancipação e precisou esperar até o século XVIII para se firmar de maneira autônoma. Diz o autor que esta emancipação não ocorreu de modo fácil, e sua fundação enquanto ciência é resultado de um longo processo de emancipação das atividades intelectual e espiritual, filosófica e artística.

Mesmo assim, estas transformações não são suficientes para garantir que, no século XXI, não haja resquícios da ideia de criação relacionada ao pensamento estético do período renascentista, quando o ato de criar estava atrelado ao *dom*⁸. Percebemos esta relação na fala de alguns professores da EJA⁹, ao serem interrogarmos sobre o modo como compreendem o fazer artístico e a criação. Dois chamaram a nossa atenção, pelas suas colocações.

“Para mim, tem que ser um gênio para criar de verdade. Precisa de um dom para sentir a arte e ter inspiração”, afirma o Professor Roxo¹⁰

⁸ Durante a Renascença, o artista foi reconhecido como dono de sua obra de arte. Cada obra teria seu valor de acordo com o tempo levado para sua produção e com os materiais utilizados, tamanho, genialidade e racionalidade ligados especificamente à geometria e à matemática para criar uma imitação da natureza. Porém, mesmo havendo o trabalho criador do artista, o dom surge para firmar que: os pintores estão sempre na dependência da natureza que lhes serve de modelo para render uma homenagem a Deus, imitando sua obra. “As influências celestes podem fazer chover dons extraordinários sobre alguns seres humanos, é um efeito da natureza, mas há alguma coisa de sobrenatural no acúmulo transbordante, num mesmo homem da beleza, da graça e da força. Onde quer que ele manifeste cada um dos seus gestos é tão divino que todos são eclipsados e compreende-se claramente que se trata de um dom divino que nada deve ao esforço humano”. (JIMENEZ, 1999, p. 45).

⁹ Durante este capítulo, toda vez que nos referirmos à EJA (Educação de Jovens e Adultos) significa que estamos apontando a EJA pesquisada na cidade de Criciúma, Santa Catarina, referente ao biênio 2015-2016.

¹⁰ Optamos por nomear os professores com cores para proteger suas identidades.

(Informação verbal)¹¹. Ou seja, se o Professor Roxo possui a concepção de que, para criar, é necessário ter nascido gênio, como ficam os educandos que ainda não desenvolveram suas habilidades criativas? Seríamos nós, professores de arte, capazes de perceber a criação de maneira distinta do que já constituímos como beleza?

Já para o Professor Cinza, a arte é tudo o que existe no mundo. Porém, quando ele se depara com um desenho que lhe agrada, identifica o artista como alguém escolhido por Deus para obter a habilidade de desenhar. Desta maneira, o Professor Cinza dá a entender que qualifica, entre tantos educandos, somente os que sabem desenhar, ao afirmar que “qualquer coisa é arte, mas artista de verdade tem um dom, a pessoa nasce sabendo desenhar”.

Para os professores citados, a criação está na medida do impossível. Não é qualquer pessoa que detém a capacidade de criar. No momento em que eles colocam o dom à frente da criação, reafirmam o pensamento renascentista de que o homem serve como ferramenta para criar algo que lhe foi inspirado, como se o corpo fosse tomado pelo plano espiritual para então receber uma ideia ou forma impossível de ser pensada pelo próprio homem. Ou seja, para que haja criação, fica-se dependente da bondade divina, de ser escolhido para obter um dom concedido por Deus. Não acreditamos no dom como superioridade à criação: o homem cria conforme nos diz Adorno (2008) - de acordo com seu contexto social, não temos como separar a criação da sociedade. Ou seja, se os professores valorizarem o bom desenho como sendo algo nato, talvez nem todos os educandos sejam motivados a desenharem. Ou então, conforme o Professor Roxo, é preciso nascer um gênio.

Nesta concepção de pensamento sobre a arte, o estético fica submetido a uma lógica de reprodução e imitação da natureza. A visão que impossibilita o homem como criador, pelo viés de uma ação humana, segundo Jimenez (1999), surgiu após muitos debates teológicos e filosóficos. Foi necessário, então, esperar para compreender que a relação entre razão e sensibilidade não havia se construído apenas de maneira conflituosa. Além disso, o autor relata que, no século XVIII, o belo se desvencilhou da moral, como valor do bem e do verdadeiro, e da imitação da natureza como prioridade ou única finalidade do artista no âmbito da criação. Jimenez (1999) coloca ainda que, com as modificações sofridas desde a Idade Média pelas condições sociais,

¹¹ Ao longo de todos os capítulos, serão apresentados trechos de depoimentos verbais dos professores pesquisados, recolhidos durante a capacitação e registrados em gravação de áudio, entre os anos de 2015 e 2016.

econômicas e políticas, ocorreram transformações que oportunizaram novas concepções da realidade: o artista aos poucos se desvencilhou do status de artesão manejado pelos mecenas dos desejos dos príncipes e passou a ocupar o lugar de um artista humanista, dotado de saberes e negociador de sua própria obra.

No momento em que os professores associam o ato de criar com um dom, afirmando que quem cria é um gênio, estão evidenciando uma tendência de descrédito para a capacidade de criação de seus educandos. Se a arte é dom, e se ela depende da vontade de Deus, “a própria ideia de criação artística é recusada, visto que criar é um privilégio de Deus” (JIMENEZ, 1999, p. 34). Nós, na qualidade de professores de arte, temos a necessidade de nos afastar das concepções de criação atreladas ao divino como uma verdade para a atualidade do século XXI.

Percebemos que o pensamento estético oriundo do Renascimento está presente em escolhas, objetivos e critérios utilizados por alguns professores de arte da EJA para a elaboração de aulas. Durante as capacitações, o Professor Verde disse entender que o ensino do desenho geométrico e da técnica do desenho pelo viés da perspectiva seja extremamente importante para os alunos. Segundo ele, “ensinar técnica do desenho da perspectiva é mais aprimorado, é um negócio mais elevado, é uma coisa do raciocínio.” (PROFESSOR VERDE)

Quando o professor diz que o desenho da perspectiva é dotado de raciocínio, entende-se que os outros tipos de desenho prescindem de conhecimento para serem elaborados. Todo desenho, necessariamente, fará relações com espaço, linha, cor, forma, composição e outros aspectos. No entanto, nem todo artista deseja que seu desenho adquira a forma realista, ao ponto de utilizar as medidas exatas de uma perspectiva. Porém, o professor parece estar preocupado com o raciocínio lógico da matemática, e não da perspectiva como forma.

O mesmo ocorre com o Professor Roxo, ao declarar: “Eu trabalho bastante desenho geométrico, ajuda muito eles a pensarem a matemática.” Novamente, a matemática rouba a função da arte. Sabemos que são utilizados cálculos para a elaboração da perspectiva, mas em que momento o cálculo se torna mais importante do que a própria arte nas aulas de arte? Por que o cálculo, em vez do conhecimento histórico, cultural, social, antropológico etc., envolve o pensamento da perspectiva na arte? Esta inversão de função, que despreza o conhecimento da arte, exclui a possibilidade de os educandos se aproximarem do pensamento reflexivo para interpretá-la.

Quando os professores não possuem clareza sobre a vicissitude das formas que utilizam para abordar a arte, há um impedimento para

que possam atualizar novas perspectivas do seu próprio conhecimento sobre arte para instigar o processo de criação dos educandos. Ao pontuar aos professores que, para eles, a técnica parece estar acima de qualquer conhecimento artístico, eles elaboram a suposição de que suas aulas se distanciem da arte pelo fato de eles próprios estarem afastados de vivências e teorias artísticas.

Identificando este distanciamento, perguntamos quais as obras de arte ou artistas eles costumam apresentar como referência aos educandos, ou mesmo se eram oferecidas referências de revistas, jornais, fotografias etc. O Professor Verde diz: “Eu não estou mostrando nenhum artista, porque não é isso que eles querem. O que eles querem é saber usar a régua e fazer as contas para depois desenhar. Utilizo a régua, mais tarde pode ser que eu mostre um artista.” Se o Professor Verde não percebe a importância da arte no desenvolvimento de suas aulas, o que de fato ele está ensinando sobre arte aos educandos da EJA? O objetivo do professor está mais para a utilização da régua e dos números, do que para a compreensão da arte.

O mesmo ocorre com o Professor Amarelo, quando declara: “Eu desenho as figuras geométricas e levo papéis coloridos para que eles recortem as figuras. Mas eles que precisam desenhar as figuras com a régua antes de recortarem. Eles gostam muito.” A forma geométrica, o recortar do papel e a utilização da régua tomam o lugar da arte. Claro que, para o desenho da perspectiva, da forma e da geometria, é necessário a utilização da régua, mas não é o cálculo em uma perspectiva numérica que fomentava a arte no Renascimento, e sim o que os artistas criavam como formas belas, imitando a natureza.

Constatamos, a partir das falas dos professores, um equívoco: a técnica da geometria e da perspectiva surgem na sala de aula sem contextualização, seja ela artística, cultural, política ou outra. As aulas de arte ficam engessadas na função de suporte matemático como técnica. Seria preferível que os professores provocassem uma reflexão a respeito de como Descartes percebia o belo. Diz Jimenez (1999, p. 56) que

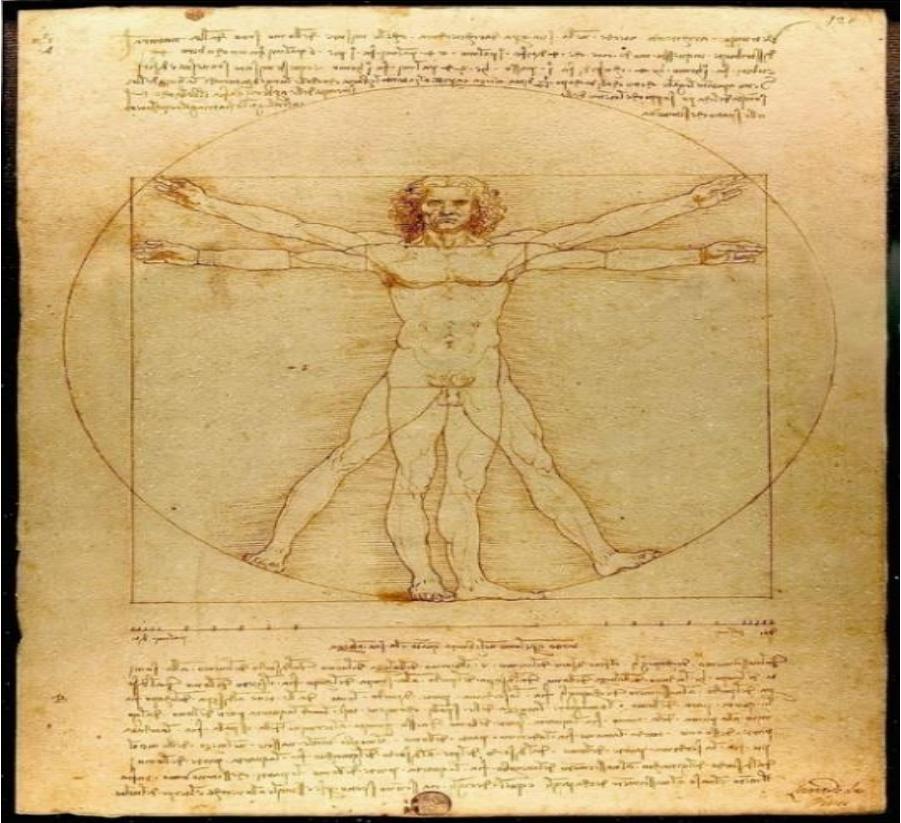
O belo, para Descartes, não é, como dito, mensurável, pois depende demais dos caprichos do indivíduo. Mas, ao reconhecer o papel da subjetividade para determinar o que é belo ou agradável para a alma, o cartesianismo insiste na inconsciência de qualquer pesquisa que vise definir as condições pretensamente objetivas da beleza ideal, do belo em si [...].

Neste sentido, os próprios professores são prejudicados por suas aulas, uma vez que, ao fixarem o desenho como mero auxiliar da matemática, deixam de estudar sobre sua disciplina e perdem a oportunidade de problematizar a arte, de instigar os educandos à reflexão e ainda de aumentar seu repertório estético, com o objetivo de auxiliá-los na criação de um trabalho próprio. Observamos que a forma metodológica escolhida pelo professor para as aulas de arte influencia nos objetivos e implica diretamente nas interpretações relacionadas à arte. Não há problema algum em os professores se identificarem ou se aproximarem da estética do Renascimento. As implicações se devem, no entanto, pela falta de clareza dos mesmos sobre suas práticas, visando objetivos que não são referentes à arte.

De acordo com o pensamento de Jimenez (1999), durante o Renascimento realmente havia uma idealização estética pautada na cientificidade para a criação, porém, além do aprimoramento técnico, existia uma dedicação do artista com a função de se apropriar do uso da ciência para criar, apoderando-se do contexto para abandonar a posição de artesão e ser valorizado como artista. A partir do que diz o autor, iremos abordar a concepção da arte no período da Renascença, a fim de refletirmos, à primeira vista, a aproximação metodológica dos professores com o Renascimento é ao mesmo tempo, o afastamento deles com a arte na declaração de seus objetivos em sala de aula.

Afirma Jimenez (1999) que a criação, durante o período da Renascença, tinha como propósito a reivindicação de poder, uma produção pautada em estudos científicos. Não se tratava de rivalizar com o poder divino, não havia a intenção de competir com Deus no âmbito da criação, mas de utilizar o potencial da ciência para criar. Compreende o autor que, neste momento da arte, o potencial da perspectiva como estudo da matemática era fundamental para a pintura, e o pintor deveria ter conhecimentos de geometria. Esta concepção descaracteriza o artista apenas como um artesão habilidoso e o coloca na condição de um intelectual que sabe utilizar a pluralidade de aptidões, aproximando-se da imagem humanista.

Figura 1 - *O homem vitruviano* (Leonardo da Vinci, 1490 - lápis, tinta sobre papel)



Fonte: Galleriedell'Accademia. Disponível em:
<<http://www.gallerieaccademia.org/category/media/foto/>>.

Para Leonardo da Vinci (apud BARROS, 2008), a arte é coisa mental. Em estudo sobre o artista, Barros (2008) comenta que suas ideias e conceitos circularam pelos ateliês italianos de arte, influenciados por seus escritos. Mesmo que tenha alcançado uma genialidade visionária e influenciado concepções sobre o renascimento da arte, ele mantinha uma visão naturalista e humanista, o que condizia com as características da arte do seu tempo, a qual, de certa maneira, era

também projetada por ele. Foi um artista e ao mesmo tempo filósofo, arquiteto, engenheiro, matemático, sábio, pintor e escultor.

Afirma Jimenez (1999) que o período inicial do *Quattrocento* amplia a arte para a tomada de consciência do poder criador do artista *gênio*, ou seja, o conceito de criação genial continua sob a custódia de Deus, mas agora como uma característica dotada de dom. Deus escolhe a quem dará o dom: mesmo que o homem seja o criador e tenha a força da criação individual, ele o é por uma escolha divina. De acordo com o autor, foi neste momento que ocorreu o destaque da personalidade do artista como excepcional. Também foi quando “Filaretti (1400-1465), o arquiteto da torre central do Castello Sforzesco em Milão, exigia que as obras dos pintores e dos escultores fossem assinadas.” (JIMENEZ, 1999, p. 37).

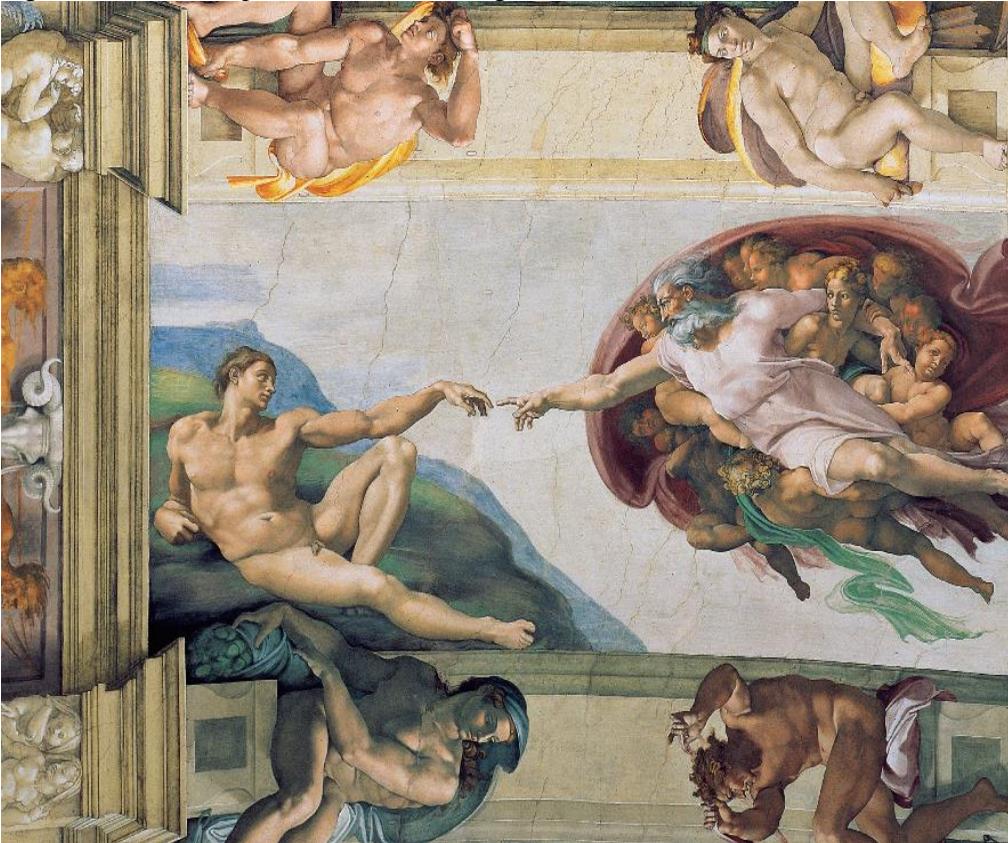
Figura 2 - Torre Central do Castelo Sforzesco (Filaretti, 1400-1465 - Milão, Itália)



Fonte: Wiki Arquitectura. Disponível em:
<https://pt.wikiarquitectura.com/index.php/Castello_Sforzesco>.

A maior parte das assinaturas das obras do *Quattrocento*, conforme Jimenez, nos são conhecidas. Embora tornem-se redundantes quando observamos um autorretrato rubricado, mesmo assim as assinaturas favoreceram a criação para a tradição. A assinatura projetou o exibicionismo do artista, revelando o deslocamento da obra e a personalidade do seu autor, sendo este um artista que se apropria e se torna o sujeito de sua arte: “O título Michelangelo, o ‘divino’, basta ao artista, que declara pintar com seu espírito e não com suas mãos” (JIMENEZ, 1999, p. 38).

Figura 2 - Teto da Capela Sistina (Michelangelo, 1508-1512 – afresco)



Fonte: Blog ArtArte. Disponível em:

<http://arteseanp.blogspot.com.br/2016/01/leonardo-da-vinci-rafael-sanzio-e.html>.

É perceptível que o artista está a caminho de uma criação livre, porém não se libertou totalmente. Até mesmo Michelangelo assumiu a genialidade como um poder doado por Deus, o que caracteriza a criação como vinculada ao divino. Para Jimenez (1999), os contemporâneos do período *Cinquecento* aceitam as condições sociais do tratamento oferecido pelos príncipes e governantes aos artistas como gênios e senhores residentes dos palácios, gozando das mordomias e dos títulos do palácio imperial. O fato é que, durante a Renascença, a criação do artista não era problematizada esteticamente e filosoficamente. Isso ocorrerá somente no século XVIII, com Immanuel Kant. Jimenez (1999, p. 38-39) diz que

[...] as ideias de criação autônoma e de poder do gênio criador, que se impõem a partir desta época e marcam uma clara ruptura com o autoritarismo da Idade Média, não resultam de especulações abstratas. [...] Estas noções, que fundam a estética moderna, traduzem na verdade as profundas transformações que sofre a sociedade no plano econômico e político.

Jimenez (1999) ressalta ainda que, para os historiadores do século XIX da modernidade, a esperança de ruptura e a renovação idealizaram o período da Renascença como sendo um século de ouro e um momento glorioso para a ciência e a arte. Os planos econômicos e políticos também influenciaram nas produções dos artistas. Desde o final do século XV, surgia o reconhecimento de um criador autônomo, afinal o status de artista era mais influenciável do que o do artesão da Idade Média.

O artesão foi submetido a diversas formas de intimidação criativa, sujeitando-se à religião, autoridade, senhor e mecenas, que se beneficiavam e tiravam vantagens da situação da arte. Em contrapartida, os artesãos determinavam os meios de produção, usufruindo de certa garantia de liberdade e produzindo objetos com finalidade social, o que “[...] significa que o artesão estabelece um elo entre sua obra e sua utilidade. Em outras palavras, ele tem consciência de seu valor de uso, percebe a relação existente entre o produto e sua significação real.” (JIMENEZ, 1999, p. 39).

A importância de o artista perceber a relação existente entre o produto e o seu significado, é que esta consciência, que contempla o produto e sua função, durante a Renascença passa a ser encaminhada,

por intermédio do pintor e do escultor, para um uso que o liberta da criação útil e coletiva em direção à criação particular. O artista passa a criar e cobrar pela criação: existem os fatores encomenda e cliente. Surgem neste mercado, os clientes como os mecenas (membros do clero ou da aristocracia fomentadores e consumidores da arte). Mas também fica evidente a criação, o status de artista e, progressivamente, o contexto se encaminha para o reconhecimento da criação de pintores e escultores. Ou seja, as obras não possuem mais valor somente pelo gasto do material, mas pelo talento do artista-mestre, disputados pelo mercado crescente, gerado, segundo Jimenez (1999), por príncipes em cidades como Roma, Florença e Paris, e também na figura do Papa.

Esta nova relação comercial que aparece com a extensão do mercado artístico, na Idade Média e no início da Renascença, na qual o objeto artístico ainda é refém do desejo do outro, da satisfação do comprador, das exigências daquele que detém o dinheiro para pagar pelo trabalho do artista, assume um caráter de sociedade e propriedade, rendendo à obra a finalidade de utilidade e simbologia, no intuito de “ornar, embelezar, decorar igrejas ou palácios ou celebrar, ao mesmo tempo, a glória do príncipe a Deus ou do poder em geral, eclesiástico ou aristocrático.” (JIMENEZ, 1999, p. 41).

A força mercadológica que ditava a utilidade criadora do artista a partir da sua materialidade - ou seja, cor da tinta, tamanho da tela e outros - não perdurou para todo o sempre: na metade do século da Renascença, o valor material perde espaço para a “perícia da habilidade ou do talento evidenciados pelo artista.” (JIMENEZ, 1999, p. 41). Sendo assim, o poder de criação é mantido em evidência. A personalidade do artista e seu talento passam a ser cobiçados, havendo a substituição do valor de uso pelo de troca.

Passou-se do quantitativo para o qualitativo. O tempo da criação não é mais mensurável. Trata-se, antes de mais nada, de uma duração investida por um sujeito autônomo, celebrado, adulado, cuja reputação se faz ouvir além das fronteiras. Pode-se, descentemente, fixar o preço da notoriedade ou do gênio? (JIMENEZ, 1999, p. 42).

Considerar o artista como gênio, no entanto, não favoreceu a liberdade estética, uma vez que o gênio obedecia ao desejo de seus mecenas. A criação ficava prejudicada no momento em que o artista não tinha autonomia para escolher a cor, a forma, a dimensão e outros

aspectos da obra. Esta concepção cria uma clientela seleta e seletiva na qualidade das peças produzidas e, por mais que o mercado esteja presente neste momento da arte, a escolha individual da obra também está, o que refletirá diretamente na exigência de qualidade.

Estando em contato direto com o objeto, se inicia o jogo da percepção, da sensação, da emoção, todos os afetos que determinam o sentimento de prazer ou desprazer sentindo diante da obra de arte. Intervém então o julgamento de gosto que decide sobre a conformidade da obra ao que se espera dela. Mais precisamente, a instauração de uma esfera estética autônoma libera a questão crucial de saber se uma obra é bela em si, se ela corresponde a um ideal de beleza ou então à ideia necessariamente subjetiva, que cada um tem do belo (JIMENEZ, 1999, p. 43).

Este processo de encomenda da obra de arte, principalmente nos séculos XVII e XVIII (mesmo estando sob o poder da riqueza burguesa ou de um amador esclarecido), possibilitou um maior acesso e proximidade de alguns sujeitos com o objeto. Porém, a escolha da obra perfeita está ligada a questões que não são próprias da arte. De acordo com Jimenez (1999), a avaliação da obra permanecia atrelada a regras, normas e convenções tratadas com a competência das academias. Surge a figura do juiz, nomeado como *árbitro das artes*, para educar o gosto, formar e legitimar.

Esta legitimação da arte é fato recorrente e estará intrínseca à criação. Sabe-se que a criação, segundo Jimenez (1999), teve sua legitimação iniciada no século XV, mas foi na Renascença que ela de fato obteve sua base de criação autônoma. Paulatinamente, comenta o autor, o artista foi se libertando da imposição religiosa e política, afastando-se da teologia e da filosofia, e afirmando um status social positivo. Contudo, a estética na arte surge dois séculos após a Renascença como disciplina específica, constituindo um campo autônomo da igreja, do poder, da ciência e da moral.

Sendo assim, Jimenez relata que, no século XV, o artista se firma como criador genial, mesmo havendo, por parte da igreja, a questão do dom, do artista como detentor de uma condição doada por Deus para executar o poder divino, animado por uma inspiração que não lhe atribui a posse do seu desejo de criação, pois o comando é de Deus. No entanto, a questão da criação não é resolvida pela disputa teológica,

pois são os pintores, os escultores e os arquitetos os criadores de suas obras temporais, que são então admiradas pelos seus contemporâneos. A questão de quem cria é, pois, resolvida uma vez que se assume o artista. Contudo, permanece a dúvida: o que o impulsiona para a criação?

Será a razão ou então a sensibilidade e o sentimento? Objeto de ásperas controvérsias e de especulações complexas durante o classicismo e o século XVIII, antes que a estética de Kant proponha sua solução, este problema reaparece, sob suas diversas formas em certos teóricos do século XX (JIMENEZ, 1999, p. 44).

Conforme Jimenez (1999), não havia no período renascentista uma preocupação com os conceitos de razão e sensibilidade. Durante este período, a criação era inexistente, impossível, porque obedecia aos critérios estéticos dominantes da arte como reprodução e imitação da natureza, do homem temente a Deus. Houve uma tentativa de afirmar a criação a partir de ciências matemáticas, geométricas e outras, como maneira de favorecer a mudança do status de artesão para o status de artista.

Leonardo da Vinci foi um precursor da intelectualidade na arte. No entanto, Jimenez (1999, p. 44) comenta que pintores e escultores que aderiram ao trabalho de “artes liberais exercem uma atividade intelectual, mais nobre do que o artesão, acantonado nas tarefas manuais, prisioneiro das artes mecânicas”. A observação da natureza se tornou um ato de imitação e reprodução, utilizando-se dos métodos da matemática como propiciador para este tipo de cópia da realidade. Este princípio de imitação da natureza é dominante na estética da arte renascentista e permanecerá como um princípio de beleza que não tem a intensão de servir a Deus, mas sim de imitar sua obra divina, a natureza e o homem.

É neste momento que podemos afirmar que a questão do dom se fortaleceu no domínio da técnica artística com o uso intelectual da matemática, a precisão do cálculo geométrico, a perspectiva e o número. A precisão técnica e intelectual não retirou da concepção estética da Renascença os objetivos de “imitar a natureza, respeitar as leis da perspectiva e celebrar Deus” (JIMENEZ, 1999, p. 47), assim como não excluiu a relação entre razão e sensibilidade e a aclamação humanista, inserindo o homem como avaliador do ato criador, mas respeitando a devoção e a temência a Deus. Porém, conforme o mesmo autor, é importante notar que este estado visionário do homem, mesmo ainda não reconhecendo a subjetividade e o sujeito, rapidamente tende a substituir Deus como o centro da criação e da atenção do mundo.

Sendo assim, Jimenez explica que é perceptível como, no período renascentista, o belo é “definido como conveniência sensata, e está ligado à harmonia (*concinnitas*)” (1999, p. 47). Esta credibilidade eleva o belo a uma questão de cientificidade e racionalidade, e estes conceitos permanecerão juntos por muito tempo até se perceber que

A imaginação, a intuição, a emoção, a paixão e outros afetos possam ser igualmente faculdades criadoras ou fatores globalizantes de criação capazes de engendrar a beleza. Da mesma forma, será preciso esperar vários decênios antes que tais faculdades e tais fatores desempenhem um papel essencial no julgamento do gosto e em sua formulação (JIMENEZ, 1999, p. 47).

Compreendemos que a constituição do gosto não é desligada da relação do sujeito com o meio em que vive e a sociedade, a política e a religião, aspectos estes que estão presentes neste processo por serem objetos de dominação e poder que compreendem a arte a serviço da natureza. De acordo com Jimenez (1999), a autonomia da expressão artística se impõe quando adquire a consciência sobre a razão e a sensibilidade. Ou seja, uma depende da outra para que emergja uma formação totalizada do homem, do sujeito como criador. Portanto, a criação não atinge o sucesso somente com a razão ou somente com a sensibilidade: ambas são partes constituintes da natureza humana.

Para Jimenez (1999), um homem – quando somente racional – obedece a um conjunto de formalidades da intelectualidade, de uma moral, de uma religiosidade ou de uma ordem transcendente, enquanto que um indivíduo de extrema sensibilidade poderá ser martirizado pela sentimentalidade, necessitando, pois, da razão. Ou seja, razão e sensibilidade são como um círculo em movimento constante, e foi com esta concepção que a Renascença forjou o ideal humanista. O homem que conseguisse manter o equilíbrio entre as duas concepções é o que, de fato, seria autônomo. No entanto, a estética da arte durante a Renascença ainda estava à mercê das tutelas da moral, da ciência e da religião.

Na época da Renascença, esta independência está longe de ter sido adquirida, as condições que permitem aceder a ela estão colocadas: reconhecimento do artista enquanto tal, afirmação da ideia de criação artística, reivindicação em

favor da autonomia da arte e do criador, harmonia entre razão e sensibilidade. (JIMENEZ, 1999, p. 48).

Neste momento, a estética na arte está distante de uma discussão que lhe proporcione reconhecimento. Assim como existe um pensamento de que o homem é um instrumento de Deus em condições de autorização e escolha divina para criar e copiar a natureza, a estética poderia ser o instrumento de autonomia para compreensão da arte. No entanto, isso não era possível pela condição de apoderamento do objeto artístico em função de uma convicção religiosa. Segundo Jimenez (1999), cada época elabora suas questões sobre a criação, a razão e a sensibilidade. A estética na arte cria um campo de tensão entre as possíveis categorias de afirmação para sua existência e, justamente por isso, não existe uma resposta definitiva para a estética. Jimenez (1999) afirma que a reflexão estética contemporânea também se utiliza de interações estéticas, científicas e éticas. Desta maneira, questiona-se sobre a necessidade da racionalidade especificamente estética e a necessidade de critérios em arte.

Tais conflitos podem ser esclarecidos e formulados de maneira coerente em uma disciplina de Estética, desde que tenha como objeto de pesquisa a obra de arte, e não a moral e a ética. O período renascentista não resolve as questões da estética, atendo suas preocupações à harmonia entre razão e sensibilidade, porém elege a cientificidade e a ética como estruturas estéticas. A obra de arte só é validada pela genialidade, habilidade, cópia da natureza, linearidade, harmonia e temência religiosa, não exatamente nesta sequência.

Mas há um ganho extraordinário quando se percebe que o artista não é apenas um artesão de utilidades. Jimenez (1999) ressalta que, na concepção estética da Renascença, prevaleceu o *status* de artista e encaminharam-se, entre a metade do século XVIII, as reflexões estéticas entre cientificidade e filosofia. A estética passa a ser, para a arte, uma questão de reflexão não resolvida, validando sua importância em provocações e discussões diversas nas quais filósofos, artistas e poetas, segundo Jimenez (1999, p. 49),

Não cessarão, durante todo o classicismo, de debater problemas que haviam permanecido em suspenso, por exemplo, sobre a especificidade das artes, sobre a definição do belo, natural ou artístico, sobre o papel do sentimento e da

imaginação, sobre a importância do gosto individual na apreciação das obras.

Caberá à estética aproximar-se da obra de arte para interpretá-la e conseguir decifrar o máximo possível de seu potencial. Mesmo que cada pessoa possua um gosto individual, um ideal para a beleza, para uma interpretação estética é necessário que reservar alguma distância das emoções primeiras. De acordo com Vasquez (1999, p. 37), Kant afirma que “belo é um produto da consciência do homem” – assegurando o belo não como objeto, mas algo objetivista que transcende o objeto para o pensamento estético”. Abaixo temos a fala de um professor da EJA sobre como ele percebe a arte atual, comparada ao passado. Em sua declaração, podemos observar que a estética está presente no objetivo do professor para escolher sua metodologia:

Hoje em dia, eu não gosto muito dessas coisas que a gente vê como arte, porque é um monte de tralha, não criam nada, fazem qualquer coisa e dizem que é arte, para mim são porcarias. Não têm mais pinturas como antigamente e por isto eu gosto muito de Romero Britto. (PROFESSOR CINZA).

Para este professor, as formas e as cores são importantes na pintura. Podemos arriscar e dizer que sua interpretação primeira está contaminada com sua emoção contemplativa, baseada em uma leitura formalista da imagem. De acordo com esta declaração, é perceptível que, em se tratando de uma obra de arte que não seja pintura, não está ao alcance do professor interpretá-la sem as regras formalistas, sendo a estética ignorada para perceber “o trágico, o cômico, o grotesco, o monstruoso, que podem não serem belos, mas são estéticos” (VÁSQUEZ, 1999, p. 39). Para o Vásquez (1999), a estética não pode ser refém do belo, pois como tal ela ficaria limitada ao proporcionar a compreensão da arte. Entendê-la apenas como beleza contribui para que não se compreendam as expressões artísticas dos lugares e regiões que estejam fora do Ocidente e também das reflexões e práticas artísticas, “portanto, se é válido afirmar que todo belo é estético, nem todo o estético é belo” (VÁSQUEZ, 1999, p. 39).

Tanto para Vásquez quanto para Jimenez, a estética ganhou autonomia no momento em que se rompeu com a noção do belo, em meados do século XVIII. Com a valorização da técnica artística como criação, ocorreu uma influência do cartesianismo de Descartes na criação e no entendimento estético na arte. A filosofia de Descartes

Sonhava com um saber unificado, regido pelo método matemático, nunca redigiu um tratado de estética. Seu *Abrégé de musique* (1968), obra de juventude – ele tinha 22 anos –, define as condições do prazer sensível e do belo com ajuda de proporções matemáticas. Se reconhece que cada sentido é susceptível de algum prazer, tal prazer deve obedecer a uma certa proporção entre o objeto e o sentido que o percebe. Da mesma forma, um objeto é tanto mais facilmente percebido quanto menor for a diferença entre as partes (JIMENEZ, 1999, p. 53).

Diferença entre as partes, para Jimenez, refere-se ao que era relacionado à percepção sobre o objeto. No entanto, ao se pensar sobre a arte, Descartes acreditava no relativismo do gosto individual, o que implica diretamente no conceito do belo, porque este foge totalmente às regras da matemática, aproximando-se de uma opinião individual. A percepção estética ocupa, neste momento, um valor de relação com o que é agradável, sentimental, sensível e prazeroso – certifica Jimenez, referindo-se ao universo cartesiano, entre o corpo e a alma.

Diz o mesmo autor que a afirmação do status do *sujeito pensante* foi a grande sacada da filosofia cartesiana que favoreceu o artista como criador, porém é importante ressaltar que, para ele, o homem só é criador porque Deus o escolheu para ser, pois “Deus, responsável pela matemática, é também o responsável pelo nosso pensamento; assegura ele, ao mesmo tempo, a possibilidade do conhecimento” (JIMENEZ, 1999, p. 55), sendo que este conhecimento favorece o livre arbítrio e torna donos de nossas escolhas.

É evidente que a razão em Descartes era considerada uma garantia do critério do julgamento verdadeiro, tentando negar a existência da imaginação e, ao mesmo tempo, afastar-se das margens de erro: a certeza das coisas, a certeza das escolhas. “A razão dá acesso a um conhecimento verdadeiro. A vontade, o livre arbítrio previne os desregramentos das paixões da alma. A razão cartesiana é altiva, empreendedora” (JIMENEZ, 1999, p. 55). Surge, com a filosofia de Descartes, o entendimento do homem como dono de si, o que exerce influência sobre o pensamento artístico em direção uma autonomia estética:

A razão triunfa e extrai de Descartes uma legitimidade filosófica para justificar sua extensão ao domínio político, institucional e artístico. Razão-álibi, muito diferente da precedente, que autoriza uma nova ambição: a de tornar-se “dono e possuidor” das belas artes, doravante escravizadas ao dogma do “grande gosto”. Normalização, uniformização, unificação e hierarquização tornam-se as palavras de ordem do absolutismo (JIMENEZ, 1999, p. 60).

Percebe-se que Jimenez sugere que as consequências da autonomia estética são predominantes da razão do homem como reconhecimento de si, ou seja, vincula a autonomia da arte com a criação a partir do sujeito homem. No entanto, o homem é parte de uma sociedade e está vinculado às consequências emergentes da mesma. Ele participa do mundo social e é produto deste mundo. Sendo assim, foi escolhida para este trabalho uma abordagem da estética não como disciplina, regra e condicionamento, mas como uma reflexão do homem na sociedade em que vive e produz arte.

2.1 PARA QUE O ESTÉTICO NA EJA?

“Como seria possível falar do estético de modo não estético?”

Theodor Adorno

Achamos importante estudar junto com os professores as possíveis relações com as imagens da arte, já que estamos tratando de artes visuais. No curso de formação, entregamos a eles imagens de obras de arte e, entre elas, colocamos algumas que consideramos representativas da chamada Indústria Cultural. Solicitamos, então, que escolhessem uma obra de arte da qual gostassem, com a qual tivessem alguma identificação, e que fizessem a leitura da imagem.

Os materiais fornecidos foram: *The 23rd history of the human face 1999*, de Eugenio Dittborn; *Receptáculo da memória*, de Paulo Gaiad; *Imigrantes*, de Christian Boltansky; *Sol nascente*, de Claude Monet; *Sansão e Dalila*, de Rembrandt; uma cadeira de Romero Britto; *A vaca preta que pastava em frente da minha casa*, de Paulo Giad; e *Isto*

não é um cachimbo, de Réne Magritte”. Apenas o Professor Verde não escolheu a cadeira de Romero Britto e preferiu a obra de Eugenio Dittborn.

As obras de arte estavam misturadas no tempo histórico, porém, como alguns professores haviam revelado gostar de arte contemporânea, também incluímos obras contemporâneas, para oportunizar a escolha. A obra de preferência escolhida pela maioria dos professores foi Romero Britto. O Professor Laranja escreveu¹² sobre a obra: “Do objeto poltrona muito confortável, com uma estrutura sólida, forte. Do desenho arrojado muito colorido que muito pouco tem a ver com o clima do escritório ou com uma sala de tv [sic].”

A escolha por Romero Britto não é errada, mesmo observando que o professor não escolheu uma obra de arte, mas uma cadeira, um aparato de utilidade para exemplificar e afirmar uma cadeira que está fora das relações com a arte e dentro de um contexto comercial sem menção de converter uma simples cadeira em objeto artístico. Suas percepções não foram no sentido de criticar a cadeira como obra, mas de aceitar tal objeto como obra de arte. Podemos, sim, ter objetos como a cadeira no papel de obra de arte. Por exemplo, as cadeiras utilizadas pelo artista plástico Luiz Henrique Schwanke. Neste caso, as cadeiras não estão colocadas para a utilidade do consumo, mas para uma reflexão e uma apreciação estética.

Figura 4 - Presença, ausência, nem presença nem ausência (Luiz Henrique Schwanke)



¹² Comentários elaborados em texto pelos professores, durante a atividade.

Fonte: **A Notícia**. Disponível em:

<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/fotos/confira-algumas-obras-do-artista-plastico-luis-henrique-schwanke-38722.html>>

O Professor Amarelo também escolheu a cadeira utilitária e, da mesma maneira que seu colega, não a criticou, não relacionou a cadeira com a arte ou com outras formas para além do objeto. Para este professor a cadeira é “uma cadeira com forma geométrica, com cores fortes e coloridas que predominam as cores [sic] neutras, primárias secundárias”. Já o Professor Azul, que também optou por falar da cadeira, desenvolveu melhor sua resposta, mas ainda assim empreendeu uma leitura direta ao objeto sem mencionar uma possível relação do mesmo como a arte.

Trata-se de um objeto de uso diário com cores marcantes e bem divididas por linhas, também bem marcantes. Texturas relativamente simples criadas usando basicamente cores primárias, secundárias e neutras. A poltrona parece ser muito confortável, desenvolvida para pessoas que precisam ou gostam de ficar muito tempo sentadas, porém, seu valor estético manifestado pela cor não permite sua utilização num escritório, tão pouco [sic] numa sala tradicional (PROFESSOR AZUL).

O professor demonstra, ao falar sobre o valor estético da cadeira, que a considera uma obra de arte devido à manifestação das cores. Para este professor, as cores são determinantes para firmar a cadeira no lugar de obra de arte. No entanto, se a cadeira não fosse uma cadeira, talvez este professor nos falasse sobre cores. Como diz Adorno (2008, p. 220), “a forma contradiz a concepção da obra como algo de imediato.” O único que escolheu uma obra de arte para fazer a leitura de imagem foi o Professor Verde, optando pelo trabalho *The 23rd History of the Human Face, 1999*, de Eugenio Dittborn. Em seu comentário, ele escreveu que “são vários retratos de diferentes raças exposto por fotografias e desenho.”

Figura 3 - *The 23rd history of the human Face*, 1999 (Eugenio Dittborn)



Fonte: E-flux. Disponível em: <http://www.e-flux.com/announcements/32677/eugenio-dittborn/>

Esta obra de Eugenio Dittborn traz em si o que Adorno (2008) vai chamar de enigma, idêntico e não idêntico. Ou seja, o enigma está contido na própria obra de arte, neste caso, está em não identificarmos os rostos das crianças, adultos, indígenas etc. Não sabemos exatamente quem são estas pessoas. Não podemos afirmar suas identidades, nem mesmo suas origens. Não temos a certeza de que estão vivas, ou mesmo se estão apenas no imaginário do artista. Temos, a presença da iconografia, o rosto humano, as caricaturas, formas de desenhos como garatujas, notícias de jornal, pinturas e outros.

Não temos como medir ou conferir o estético, mas, diante do resultado das leituras de imagens, percebemos a importância, para a formação de professores de arte, de elaborar questões que possam nos

conectar com as teorias estéticas, para que possamos ampliar nosso referencial teórico sobre nosso campo de atuação. O universo estético atribui significados e relações às imagens das obras de arte e do cotidiano por meio de análises críticas. É complexo definir o que é arte, porém nos identificamos e escolhemos Theodor Adorno, a partir de seus ensaios sobre a Teoria Estética, para falar sobre a arte.

A primeira ideia sobre a qual a arte nos convoca a refletir é a de liberdade. O que é ser livre, em um mundo onde a sistematização é tida como prioridade para a organização social? Que organização é esta, capaz de manter diferenças sociais que levam ao extermínio de povos, em vez de gerar condições para a sobrevivência humana? Se existe o sistema, como podemos crer na liberdade? Talvez esta seja a grande questão da arte. Diz Adorno (2008, p. 11) que

[...] com efeito, a liberdade absoluta na arte, que é sempre a liberdade num domínio particular entra em contradição com o estado perene de não liberdade no todo. O lugar da arte tonou-se nele incerto. A autonomia que ela adquiriu, após ter desembaraçado da função cultural e de seus duplicados vivia da ideia de humanidade. Foi abalada à medida que a sociedade se tornou menos humana [...].

Para Adorno (2008), o lugar da arte se tornou incerto no século XX. Os movimentos artísticos desencadearam e entoaram, material e formalmente, a ideia de liberdade. A liberdade emancipatória artística, neste momento, estava presa à falsa credibilidade da possibilidade de se estar livre, sendo que a não-verdade da arte é sua maior certeza. No século XXI, a incerteza da arte se torna evidente e concreta na chamada massificação cultural. A cultura rouba da arte sua possibilidade de existência para afirmar o capitalismo.

A indústria cultural massifica, com a ideia de prazer, alegria e satisfação. A arte é confundida com entretenimento e, para identificá-la entre a massificação, é necessário que aprendamos a ser críticos. Para esta criticidade tomar forma, precisaremos ampliar o nosso conhecimento estético, e não nos deixarmos vencer pelo valor de uso do fetichismo contemporâneo. Adorno (2008, p. 35) defende que

[...] o que é facilitado pelo facto [sic] de que, numa época de superprodução, o seu valor de uso se torna também problemático e se submete

finalmente ao deleite secundário do prestígio, da moda e do próprio caráter de mercadoria: paródia da aparência estética. Da autonomia da arte, que suscita a cólera dos consumidores da cultura, pelo facto de considerarem as obras algo melhor do que eles creem ser, resta apenas o caráter fetichista das mercadorias, regressão ao contemporâneo perante a arte é regressivo [...].

Para Adorno (2008), atualmente a estética na arte não tem poder para afirmar se significará, ou não, a morte da arte: ela se consola com o passado e transita pela barbárie, a qual não é melhor do que a cultura merecedora da barbárie, devido aos seus excessos bárbaros. O fato de o conteúdo da arte passada estar destinado a desaparecer, ou a manter o desespero, não afirma o seu declínio, podendo a arte sobreviver a uma sociedade libertada da barbárie de sua cultura. O autor fala ainda que, em nossos dias, não são somente as formas que estão mortas, mas também inumeráveis temas, como o adultério. No século XIX e princípio do XX, a sua exploração enfraqueceu frente à dissolução da célula familiar da burguesia no seu apogeu e o consequente afrouxamento da monogamia, sobrevivendo de maneira perversa da literatura vulgar de revistas ilustradas.

Porém, afirma o autor, a arte e as obras de arte estão voltadas ao declínio, uma vez que, na constituição da sua autonomia, se confirma uma divisão entre arte e trabalho. Percebemos que o conflito entre querer ser autônomo e se submeter a outras regras para criação mantém um desassossego entre a realidade e a imaginação no processo da construção da obra. Adorno (2008) argumenta que a estética se mantém inalterada em relação ao que é modificado para a imaginação.

Para o mesmo autor, isto é válido para uma reflexão acerca da finalidade da imanência, explicando que, na relação com a realidade empírica, a arte se enaltece na condição de se manter na imaginação, como uma conservação do ideal de ser para si, e não para uma representação da realidade. Neste reconhecimento identitário da arte consigo, há uma imposição na realidade empírica aos objetos enquanto identidade com o sujeito e, deste modo, existe uma perda, que ocorre porque a identidade estética

[...] deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade. Só em virtude da separação da realidade empírica, que permite à arte modelar, segundo as suas necessidades, a

relação do Todo com as partes é que a obra de arte se torna a ser a segunda potência (ADORNO, 2008, p. 16).

Nem sempre conseguimos reconhecer o que de fato é obra de arte e o que é objeto de consumo. A indústria cultural trabalha veementemente para manter difusa a divisão entre arte e cultura. Talvez, a *desartificação*¹³ tenha sido o motivo pelo qual os professores pesquisados tiveram dificuldade em escolher uma obra de arte e em fazer a leitura de imagem: não identificaram a obra de arte entre o objeto de consumo e buscaram interpretar a imagem de forma descritiva. E talvez isto ocorra pelo processo maçante da indústria cultural.

Não existe uma regra, ou não deveria existir, de como devemos interpretar a obra de arte, simplesmente porque a obra, na realidade, não é interpretável como uma única verdade. Se o fosse, estaríamos contradizendo o que Adorno (2008) defende com relação ao caráter enigmático da obra de arte. Para o autor,

[...] o caráter enigmático das obras de arte permanece intimamente ligado à história. Por ela se tornaram outrora enigmas, por ela continuam a sê-lo e, inversamente, só esta, que lhes conferiu autoridade, mantém delas afastada a penosa questão de sua *raison d'être*. A condição do caráter enigmático da obra de arte é menos a sua irracionalidade do que a sua racionalidade; quanto mais metodicamente são dominadas tanto maior relevo adquire o caráter enigmático (ADORNO, 2008, p. 186).

No entanto, fazer a leitura de uma obra de arte não significa resolvê-la ou dar-lhe uma solução final. Ela apenas será, por um momento, autônoma – algo que, na realidade, não é. Ela será alguma coisa a partir da forma da linguagem, pois é na linguagem que ela estará

¹³ Segundo Duarte, 2012 a *desartificação* é a situação da arte numa [época dominada pela indústria cultural e suas mercadorias, na qual, sob certas circunstâncias, os próprios artistas reduzem a expressão a uma estrutura mínima, afim de prevenir ameaças à sua arte por parte do “mundo administrado” (Adorno). “Desartificação da arte e construtos estético-sociais”. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. VI, n. 11 (jan-jun/2012), pp. 1-10. Disponível em: <http://www.revistavisos.com.br/pdf/Viso_11_RodrigoDuarte.pdf> Acesso em 17 fev. 2017.

inserida. A obra de arte buscará, a partir da linguagem, comunicar alguma coisa, mas a coisa comunicada não é a verdade absoluta.

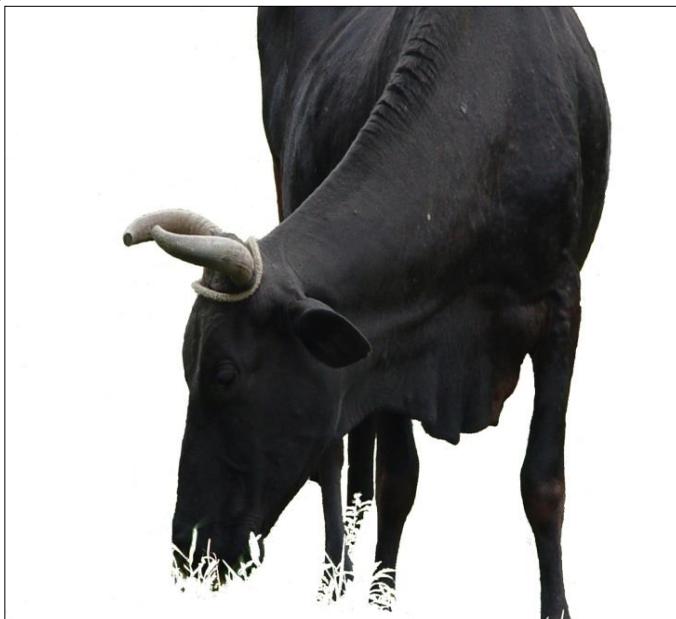
[...] o facto [sic] de as obras de arte dizerem alguma coisa e no mesmo instante a ocultarem coloca o carácter enigmático sob o aspecto da linguagem. Ele macaqueia à maneira de um *clown*; se se estiver nas obras de arte, se se participar na sua realização torna-se invisível; se delas se sair, se se rescindir o contrato como seu contexto imanente, ele retorna como um *spirit* (ADORNO, 2008, p. 186).

O enigma da arte se parece com o real no mundo empírico, porém jamais será uma realidade. Este jogo da arte com o receptor, em que parece brincar de esconde-esconde, mentira ou verdade, abriga seu carácter enigmático.

Acreditamos que Paulo Gaiad¹⁴ faz este jogo de maneira muito interessante quando nos coloca diante de uma vaca fotografada e pintada, e a denomina como *Atestado da Loucura Necessária ou a Vaca Preta Que Pastava em Frente da Minha Casa*. A vaca, neste contexto, não se refere ao sentido objetivo do animal. O espírito alienado nesta vaca (a coisa) existe para falar sobre a loucura, e não sobre o bicho.

¹⁴ Paulo Renato Gaiad. Pintor, desenhista, gravador. 1953/2016

Figura 4 - *Atestado da loucura necessária ou a vaca preta que pastava em frente da minha casa* (Paulo Gaiad, 2003-08, fotografia sobre papel jornal)



Fonte: Fotografia, Lúcia Bahia

Na imagem, vemos um animal que não deixa de ser simbólico: a vaca. A vaca que, para nós, pessoas comuns, em nosso universo cotidiano, nos remete ao leite e à carne. Se olharmos a vaca como realidade, encontraremos uma única hipótese: a da utilidade de troca que permitirá obter uma vantagem financeira, por meio de atividades como carrear, produzir leite ou criar rebanhos. No entanto, a vaca como obra vai para além do valor de mercado e adentra um jogo entre a realidade e a imaginação, contendo em si o caráter enigmático. É esse caráter que nos permite o estético. O enigma pulsa na obra, mas não se revela, não se entrega e não morre. É justamente este enigma pulsante e vivo que poderá, segundo Adorno (2008), causar o estranhamento e as críticas à obra de arte. A imagem da vaca como obra pode provocar

questionamentos advindos do senso comum, tais como: isso é arte? Para que ela serve? Por que uma vaca? Para Adorno (2008, p. 186)

Por que se imita tal coisa? Ou: Por que se narra alguma coisa como se fosse verdadeira, quando não o é e apenas deforma a realidade? Não existe nenhuma resposta que convença aquele que tais pergunta faz. Perante o “para que tudo isso?” Perante a reprovação da sua real inutilidade, as obras de arte emudecem total e irremediavelmente [...].

De acordo com Adorno (2008), o enigma da obra de arte é de fato intransferível. Quanto mais se compreende uma obra de arte, quanto mais ela se revela, menos esclarecedora ela se torna em seu caráter enigmático. Acreditamos, portanto, que este caráter é o mesmo que deveria emergir como objetivo nas aulas de arte da EJA, ou seja, não temos que ir para as aulas com o intuito de criar conteúdos de arte, muito menos ainda sistematizar um pensamento sobre a arte. O que temos que gerar é uma incógnita, um enigma instigue os educandos a refletirem sobre a arte. De acordo com Adorno (2008, p.189)

O conhecimento especializado é ao mesmo tempo compreensão adequada da arte e incompreensão obtusa do enigma, neutra em relação ao que está oculto. Quem se contenta com compreender algo na arte transforma-a em evidência, o que ela de modo algum é. Se alguém procura se aproximar de um arco íris, ele esvanece-se [...].

Para Adorno (2008), não há arte possível que possa ser dogmatizada. O conteúdo de verdade da obra estará sempre no devir. Nunca se esgotará e nunca será absoluto. É como uma água corrente: possui força, pode ser cristalina, mas jamais será a mesma água, porque estará em constante movimento.

As obras de arte partilham com os enigmas a ambiguidade do determinado e do indeterminado. São pontos de interrogação, nem se quer unívocos através da síntese. Contudo, a sua figura é tão *exacta* que prescreve a transição onde a obra de arte se interrompe (ADORNO, 2008, p. 192).

O enigma da obra de arte serve como força de tensão: ele tanto atrai o sujeito que quer desvendá-lo, quanto o repele. Seja com obras de arte do passado ou não, esta força atrativa do enigma atua como provocação sobre tudo o que é socialmente sistemático, ou seja, tudo o que se trata de definir e prender uma imagem como verdade absoluta.

Para a psicanálise, as obras de arte são como sonhos diurnos validados confusamente e reduzidos a sensações de esfera *extramental*, ou seja, neste modo de pensar, a arte tem uma estrutura psicológica explicável como o sonho. Adorno (2008) discorda de tal ideia, pois, para ele, se a arte fosse explicável psicologicamente, ela teria um fim como a morte e, no entanto, sua materialidade estética ultrapassa os séculos levantando questões. A psicanálise, como entendimento único da obra de arte, não consegue ultrapassar ou definir sua existência: “A teoria psicanalítica da arte tem, sobre a teoria idealista, a vantagem de trazer à luz o que, no interior da arte, não é em si mesmo artístico.” (ADORNO, 2008, p. 22). Em outras palavras, a psicanálise permite o entender do fazer artístico presente no inconsciente humano como movimento de ação para a sua existência, mas isto é uma interpretação subjetiva, idealista, e não do fenômeno artístico. Para Adorno (2008), as obras de arte surgem como fatos que escapam à sua própria subjetividade, coerência, nível formal e impulsos críticos gerados pela sua própria verdade, escapando totalmente de uma finalidade inconsciente.

Para a arte, a realidade oferece muitos motivos para dela se fugir. Adorno (2008) cita Beethoven e Rembrandt como artistas que tinham plena consciência da realidade e que trabalhavam contra aquilo que, neles, resistia. Beethoven era surdo e, mesmo assim, construiu novas harmonias musicais, enquanto Rembrandt permaneceu na escuridão e no drama de suas pinturas. Tanto um como outro buscavam no trabalho artístico outra forma de realidade e o desejo de um mundo melhor, que não fosse construído apenas com a subjetividade da inconsciência. A arte não é apenas a forma da construção, mas o enigma destruidor da realidade como verdade.

Figura 5 - *Sansão e Dalila* (Rembrandt, 1629-30 - Óleo Sobre Tela)



Fonte: **Gilson Santos.** Disponível em:
<<https://gilsonsantos.com/2013/07/01/sanso-e-dalila-rembrandt/>>

Segundo Schama (2010), para Rembrandt, o conflito está mais em torno do coração do que da mente. A forma como o artista pinta *Sansão e Dalila* desobedece e desautoriza a ideia de que a pintura seja uma verdade da história. A verdade deste momento é, de fato, o desejo estético do artista, que coloca Sansão no conflito entre o amor e a

traição, entre o desejo e a destruição deste desejo, que mata Dalila. Rembrandt não retratou Sansão por meio da estética convencional das inspirações escultóricas clássicas de Hércules, que enfatizam o homem musculoso: vestiu seu Sansão e manteve a cena em foco principal, ao escurecer todo o restante da tela.

Conforme Adorno (2008), a arte é a realização de um desejo, contrariando o que Kant descreveu como a teoria de um belo desinteressado. Para o autor, trata-se de um interesse semelhante à satisfação associada à representação da existência de um objeto, o qual seria o "objeto tratado numa obra de arte como sua matéria, ou a própria obra de arte; o modelo nu bonito ou a harmonia suave dos sons musicais podem ser kitsch, mas também um momento integral de qualidade artística". (ADORNO, 2008, p. 24).

Seguindo com Adorno, a representação é um desvio do ponto subjetivista de Kant, que busca a qualidade estética de maneira obscura, de acordo com a tradição racionalista do efeito da obra de arte sobre seu admirador. Sem abandonar o âmbito da antiga estética do efeito, o autor restringe a crítica imanente, da "mesma maneira que o subjetivismo kantiano tem o seu peso específico na sua intenção objetiva de salvar a objetividade graças à análise dos momentos subjetivos". (ADORNO, 2008, p. 24). A satisfação sem interesse desvaloriza o fenômeno estético, reduzindo-o a uma estética formal da beleza e problematizando seu isolamento em elementos sublimes. Ou seja, a paisagem, como elemento da arte, não existe somente para a contemplação natural da beleza, mas pode se oferecer à observação de elementos incertos devastadores, como a destruição da natureza, e tais perspectivas a retirariam da estética sublime em direção a uma estética de fatos inesperados - o que para Kant não era admissível, pois "o comportamento estético é isento de desejos imediatos" (ADORNO, 2008, p. 25).

Conforme o autor, Freud percebia a arte de modo contrário a Kant ao transformar o desejo em realidade artística, tomando a sociedade como parâmetro para sua aprovação e aproximando a arte do empirismo, afastando-a do sublime que a reduz a um tipo de beleza formal.

Kant fixou transcendentemente está constituição, em si mesma algo de histórico, e, mediante uma lógica simplista, equiparou-a à essência artística, sem se preocupar com o facto de que as componentes da arte subjectivamente pulsionais

retornam metamorfoseadas na sua forma mais pura, que as nega (ADORNO, 2008, p. 25-26).

Não existem regras para o fazer artístico, mas existem as influências do tempo em que ele se inscreve. O mundo é apenas o lugar empírico que serve como ferramenta para a criação. Para Adorno (2008), todos os objetos têm algo a dizer, para o que é necessário escutar. E, se é possível escutar o que a obra de arte tem como potencial de comunicação, é porque se consegue elaborar alguma experiência entre o espectador e a obra. O autor afirma

Que a experiência das obras de arte é unicamente adequada como experiência viva diz muito sobre a relação entre contemplador e contemplado, sobre a *cathéxis* psicológica enquanto condição da percepção estética. A experiência é viva a partir do objeto, no instante em que as obras de arte, sob seu olhar se tornam vivas [...] (ADORNO, 2008, p. 25-26).

Conforme Adorno (2008), se, na qualidade de espectador, elaboro uma experiência entre mim e a obra, é necessário compreender que a experiência não se repete. Ou seja, a cada vez que encontrarmos a obra de arte, faremos novas relações, afinal nenhuma obra de arte é pronta e sistemática, mantendo-se, em vez disso, no constante movimento dialético das relações entre o objeto e a própria obra. O jogo entre a obra de arte e o espectador está no momento, ou seja, não é uma verdade absoluta, mas um encontro transitório que gera um novo processo reflexivo em que “as obras de arte sintetizam momentos incompatíveis do não-idêntico (...) porque até sua verdade é momento e não a fórmula mágica do todo”. (ADORNO, 2008, p. 268). Para o autor, a análise de uma obra de arte é factível, desde que não seja baseada na perseguição aos elementos visuais de decomposição da originalidade.

[...] A análise só se aproxima da obra de arte quando aprende de modo processual a relação dos momentos entre si, não quando a reduz, por decomposição, aos seus presumíveis elementos originais [...] (ADORNO, 2008, p. 267).

A obra de arte não é um ser, mas um devir (ADORNO, 2008). Esta relação é construída pela experiência entre o sujeito e a obra, mas

trata-se de uma concepção momentânea e sua continuidade é “teleologicamente exigida pelos momentos individuais”. (ADORNO, 2008, p. 268).

A obra de arte é processo essencialmente na relação do todo com as partes. Não podendo reduzir-se nem a um nem a outro momento, resta relação é por seu turno um devir [...]. (ADORNO, 2008, p. 270).

Para o autor, a totalidade da obra de arte não é equivalente à soma das suas partes. Ele afirma que as partes não são dados e, por isso, é errado utilizá-las para efetuar análises. Adorno (2008) defende que a obra de arte vive na história pelo seu caráter processual, e não o contrário. Não é somente os aspectos externo à obra que reuniram historicamente, mas sua própria internalidade que se desprende de sua aparição inicial.

As obras de arte não se modificam apenas com o que a consciência reificada considera como atitude dos homens, que varia conforme a situação histórica, relativamente às obras de arte. Semelhante transformação é superficial em relação à que se produz nas obras: a eliminação aos seus extratos um após o outro, imprevisível no instante de sua aparição: a determinação de tal modificação pela sua lei formal saliente, que ao mesmo tempo se dissocia; endurecimento das obras tornadas transparentes, ao seu envelhecimento, a sua extinção. Por fim, o seu desdobramento identifica-se com a sua decomposição (ADORNO, 2008, p. 271).

De acordo com Adorno (2008), o processo da obra de arte não é o que está individualizado, porque o particular só tem validade como tal no conjunto histórico de uma época com a outra. Ou seja, a busca do processo reúne, e não anula, o idêntico e o não-idêntico. O idêntico e o não-idêntico se parecem muito com o enigma, mas entendemos que, na verdade, abordam a relação de não identidade do objeto que está no mundo empírico, que é um artefato da realidade do humano. Arriscamos a dizer que é no conceito de idêntico e não-idêntico que os professores de arte na EJA encontram grandes dificuldades de compreensão para trabalhar, por exemplo ao afirmarem que tudo o que

existe no mundo é arte, ou mesmo ao não assimilarem que o cachimbo de Magritte não é um cachimbo, mas uma pintura.

Figura 8 - Isto não é um cachimbo (Renné Magritte)



Fonte: Disponível em: <<http://dialogosantropologicos.blogspot.com.br>>. Acesso em 05/02/2017.

Mantendo a não-identidade do idêntico e do não-idêntico, e retornando ao que deu início a este texto, ou seja, as relações estabelecidas pelos professores de arte com as obras durante o exercício de leitura de imagem, percebemos que a reflexão sobre o abjeto é de extrema importância para que possamos lidar com os estranhamentos, principalmente aqueles gerados pela arte contemporânea, e entender as relações entre arte e vida.

Segundo Silva (2005), o abjeto foge às regras de representação do belo e sublime do século XVIII. Para o autor, o sublime se desenvolveu como parte da autonomização das diversas artes e do sistema estético com “relação aos demais (político, religioso e moral)”. (SILVA, 2005, p. 39). Já o abjeto é a manifestação do que existe em nossa psique, um recalque anterior ao surgimento do eu: “é um não sentido que nos oprime” (SILVA, 2005, p. 39), nos retira do conforto e nos leva para um

encontro com o caos. No entanto, tanto o abjeto quanto o sublime lidam com o inominável.

[...] falando esquematicamente o sublime remete ao sublime espiritual e o abjeto ao nosso corpo. Ambos são conceitos de fronteira marcados pela ambiguidade e que nos abalam: o abjeto nos remete para baixo – cadáver, vem do latim *cadere*, cair: um corpo que cai. O abjeto representa a noite arcaica da relação pré-objetual [...] (SILVA, 2005, p. 40).

Compreendemos que, para que possamos perceber o abjeto, é necessário que adotemos, como diz Adorno (2008), uma forma crítica sobre a razão. Porque, de acordo com Silva (2005),

Se a teoria freudiana do trauma não pode ser compreendida sem a sua relação íntima com a Primeira Grande Guerra, a nossa atual “cultura do abjeto” é uma filha direta da Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, do seu núcleo mais obscuro e resistente ao discurso. (SILVA, 2005, p. 341).

Sendo assim, pressupõe-se que, para Adorno (2008), o abjeto pode surgir da negação ao deleite, porque a obra de arte pode nos levar a perceber o caos da humanidade. Contrariamente a Freud e Kant, a obra de arte traz, em si, interesse e recusa. Mesmo que haja contemplação, existe também a resistência ao envolvimento: “A força da negatividade da obra de arte mede o abismo entre práxis e a felicidade” (ADORNO, 2008, p. 28) e a experiência artística só é autônoma quando não depende mais da fruição. Nem tudo o que se vê na arte remeterá à felicidade; o desastre e a negação também são encontrados na condição da estética na arte.

Segundo Adorno (2008), o deleite é disfarçado no desinteresse kantiano. O que o universal estético concebe ou deseja como modelo de prazer real, sob o jugo do prazer artístico, podemos dizer que praticamente não existe, pois, o sujeito empírico participa de maneira limitada e modificada da experiência artística, na medida em que a obra se torna mais sofisticada. Para o mesmo autor (2008), quem se deleita concretamente com a obra de arte é um sujeito inculto e com propósitos puramente materiais. Porém, se extrairmos totalmente o prazer, ficaria a

indagação de por que as obras de arte estão ali; para o autor citado, quanto mais se entende a obra, menos ela é saboreada.

Como exemplo da crítica ao deleite e às suposições do abjeto frente a uma obra de arte, escolheu-se a obra do artista Christian Boltansky¹⁵. Dificilmente alguém que veja esta obra emanará um suspiro de satisfação e admiração. Isso porque a obra não está ali para satisfazer a um deleite pessoal do observador; ao contrário, ela existe para si mesma, como uma inquietação de sua verdade.

Figura 6 - *Imigrantes* (Christian Boltansky)



Fonte: Specific. Hotel Imigrantes. Madero. Buenos Aires, 2012.

Na tentativa de entender a morte, o artista Christian Boltanski afirma crer que todos temos alguém que é morto dentro de nós (trauma do abjeto) e que todo ser humano é único. Desta maneira, tenta manter uma memória das barbáries (caos do abjeto) que envolveram a morte e, também, expor a forma banal como são esquecidas as atrocidades dos

¹⁵ Christian Boltansky: 06/09/1944 (Paris – França)

fatos históricos. A morte, para o artista, é vista como luz, como algo do além; uma presença ausente. Sendo assim, é como se a morte nunca se desprendesse e, em vez disso, continuasse vivendo entre as coisas do mundo: nos lugares, nas roupas, na casa, no cotidiano da vida. Não há felicidade na morte, e menos ainda na morte vinda de guerra.

[...] A felicidade produzida pelas obras de arte é uma fuga precipitada e não um fragmento daquilo a que a arte se subtraiu; é sempre acidental, mais inessencial para a arte do que a felicidade do seu conhecimento. O conceito de deleite artístico enquanto constitutivo deve ser eliminado (ADORNO, 2008, p. 33).

Entende-se que não há deleite frente a uma obra de arte. O falso suspiro estético da arte clássica morreu com o decorrer do tempo. Para Adorno (2008), o tradicional comportamento de admiração da obra, supondo que são feitas para a contemplação sem reflexão, não é mais possível. A obra deve ser o que é por si mesma, em seu discurso intrínseco, em seu enigma, e não erigida para quem a contempla. Para o autor, a fascinação da obra de arte está no encontro da não-identidade do não-idêntico, e não em um prazer de ordem superior: "Somente a relação à coisa é que surge a propósito da experiência artística algo de válido, e não no gáudio amador". (ADORNO, 2008, p. 31).

O deleite artístico, para Adorno (2008), é um trato infeliz da sociedade burguesa contra a natureza ambígua da obra de arte e uma condição que a burguesia utiliza como controle de valor de uso, já que a arte possui a capacidade de autoconservação. É uma maneira de falsificar verdades estéticas, levando a crer que aquele que é incapaz de sentir o deleite - de fazer a distinção de cores, linhas e outros - também é incapaz de reconhecer o belo, não estando apto para experiências estéticas: "Esta experiência recebe, no entanto, intensificada, a diferenciação sensual como meio de estruturação em si, mas não difunde o prazer se não de um modo fragmentário". (ADORNO, 2008, p. 31).

O prazer, para Adorno (2008), está no diálogo com a obra de arte, e não na sua contemplação descomprometida. Isto é o que causa, entre o prazer e o deleite, uma dissonância, pois o prazer não necessariamente está presente na obra em si, mas na atração do sensível. O autor cita o modernismo como exemplo desta dissonância: ao mesmo tempo em que, para a sociedade burguesa, a obra moderna possui valor estético formal como ideal do belo, ela se transfigura no seu contrário: - a dor. A força

da obra “converge com a realidade exterior, cujo poder sobre o sujeito aumenta paralelamente à autonomia da obra.” (ADORNO, 2008, p. 32).

Acreditamos que qualquer obra de arte é bem-vinda para o ensino da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, simpatizamos com a estética do abjeto, com o não-idêntico de Adorno e com o enigma da obra de arte como fontes que possibilitariam retirar os educandos da zona de conforto, dentro da qual relacionam a arte com artefatos de valores. A arte não está na escola para formar artistas, mas poderá estar presente na formação crítica do sujeito. Enquanto utilizada como artefato, implica-se em manter a *desartifcação* como regra.

2.2 PARADIGMAS ENTRE AS OBRAS DA CULTURA E DA ARTE

Nos ensaios de *A cultura e seu contrário* (Iluminuras:2008), José Teixeira Coelho Neto¹⁶ faz uma discussão da cultura, do *habitus*, da arte e dos programas políticos culturais. Suas reflexões partem da ideia de uma cultura contemporânea que nega a tradição como mecanismo ideológico para a continuidade cultural, mas que é massificada pelo capitalismo que se apropria da cultura para homogeneizar todos os movimentos culturais, de modo a caracterizar positivamente tudo o que é da cultura. Ou seja, a cultura é a salvadora da educação, da violência e das desigualdades sociais, ocupando uma posição, segundo o autor

Complementar ou suplementar de outros desenvolvimentos. Passou-se a uma etapa em que a cultura é considerada, de modo geral, apenas uma positividade social. A cultura tudo pode, e tudo pode de bom no e para o “social”: a cultura combateria a violência no interior da sociedade e promoveria o desenvolvimento econômico (a cultura do trabalho, como se insiste em lembrar neste momento), portanto a cultura seria a mola

¹⁶ Doutor em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo, pós-doutor na University of Maryland, EUA, professor titular da USP aposentado, diretor do Museu de Arte Contemporânea da USP (1998- 2002), curador-coordenador do Museu de Arte de São Paulo – MASP (2006-2014), especialista em Política Cultural, colaborador do Cátedra Unesco de Política Cultural da Universidade de Girona, Espanha; curador de diversas exposições realizadas no Brasil e no exterior; e autor de diversos livros sobre cultura e arte. (CURRÍCULO LATTES. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0856465527112284>>).

predileta da inclusão social e do preparo do bom cidadão para o desenvolvimento do país. (COELHO, 2008, p. 10).

Já a arte tem outra função: romper com os paradigmas culturais, caminhando no sentido contrário do que o Estado pretende com a cultura identitária. Cultura e arte possuem funções diferenciadas e isso faz da arte o contrário da cultura. É importante que nós, professores de arte, estejamos atentos às diferenças entre a cultura e a arte, principalmente para que possamos criar nossos objetivos metodológicos. Se aderirmos à ideia de que tudo é arte, por que haveria a necessidade de trabalharmos com a arte nas escolas? Diferenciar o que é da arte e o que é da cultura, é uma maneira de empoderarmos o outro para interpretar, ressignificar, contextualizar e concluir sua própria leitura estética sobre o mundo.

Segundo Coelho (2008), desde a Renascença a arte tem sido encarada como um esforço de violação de regras da própria arte – o que de fato confere se formos analisar a própria história da arte que nos é apresentada, sempre rompendo com as concepções do passado. A tradição é um alvo em que a arte é certa. Ela tenta, de alguma maneira, mostrar que o atual e o novo são promissores e percorrem na contrarregra das demandas políticas organizadas pelo Estado para manter o controle da sociedade, falando que arte também é cultura. Coelho (2008) diz que

A arte é vizinha da cultura, mas as aproximações entre uma e outra acabam na zona movediça que de algum modo delimita os territórios de uma e outra. As diferenças entre cultura e arte são hoje mais significativas que suas semelhanças – e agora é possível dizê-lo porque o espírito do tempo, que não existe, mas está sempre aí, permite e convoca a busca das diferenças quando se está acostumado e acomodado na ideia de que a tônica é sempre dada pelas identidades, pelas igualdades, pela condição de tudo ser igual a tudo, é a tarefa árdua (COELHO, 2008, p. 117).

Para Coelho (2008), a arte não possui as mesmas funções que a cultura e esta acomodação, que enquadra arte e cultura no mesmo lugar, favorece um estado equivocado do entendimento sobre a arte. Para mostrar um pouco sobre estas diferenças e demonstrar o paradoxo entre arte e cultura, o autor baseou-se no antagonismo e no conflito de Georg Simmel, não como eliminação, mas como aproveitamento heurístico.

Durante as capacitações e entrevistas com os professores de arte da EJA, surgiram, praticamente de forma unânime, equívocos com relação à arte e à cultura, o que implica diretamente na escolha de suas propostas e objetivos metodológicos para o ensino da arte na EJA. Iremos mostrar alguns comentários dos professores, ao perguntarmos como percebiam a arte e a cultura.

Para o Professor Laranja, “cultura é somente imaterial no meu ponto de vista, e arte não”¹⁷. O professor entende que a diferença entre arte e cultura ocorre pela imaterialidade da segunda. Ao questionarmos como seria isso, ele não conseguiu responder. Percebemos que a dúvida reside entre o que é material e o que é imaterial. Talvez ele esteja tentando dizer que tudo o que se mantém materialmente na cultura seja arte; e que cultura seja apenas o que se refere aos costumes de tradição, como por exemplo o Boi de Mamão.

Para o Professor Verde, “a arte é manifestação da cultura e uma é igual à outra”. Para este professor, não existe diferença entre arte e cultura – ele mesmo chegou a exemplificar que as cadeiras da sala de aula são arte, porque alguém fez as cadeiras. Para ele, tudo o que o homem produz é arte, não havendo outros parâmetros ou critérios para determinar a diferença da cultura. O único professor que conseguiu falar mais sobre as reflexões entre arte e cultura foi o professor Azul, que disse:

Eu penso assim, ó, como ele [Professor Laranja] diz: a cultura é imaterial, tu tens toda aquela ligação com as raízes, com as crenças, né, mas eu acho que ela não está separada da arte, porque querendo ou não tem sempre uma ligação, né, um traço artístico que vem. Mesmo que tenha hoje a arte contemporânea, que é totalmente desvinculada, mas sempre tem aquela ligação que é feita com a cultura. Eu acredito que as duas não estão separadas.

O Professor Azul demonstra uma proximidade maior para com a arte quando pontua que a arte contemporânea está desligada da cultura. Ou seja, talvez seu estranhamento frente à arte contemporânea acabe por fazê-lo perceber o estético. Mas, mesmo assim, ele não nega a cultura como igualdade na arte. O Professor Amarelo seguiu a fala do professor

¹⁷ As citações desta e das próximas páginas são transcrições de depoimentos fornecidos pelos professores verbalmente.

Azul e declarou: “Tudo o que está no mundo da cultura é arte”. Para ele, cultura e arte são de fato a mesma coisa – e isso ele afirmou como certeza. Perguntamos por que ele acredita que entre cultura e arte não haja diferença e ele disse que, na verdade, tudo o que é feito na cultura - como crochê, tricô etc. - é arte.

De acordo com as respostas dos professores, arte e cultura conferem o que Adorno (1985) chama de ar de semelhança na contemporaneidade: onde tudo parece ser a mesma coisa, mas não é, porque cada um possui funções diferentes. A cada roubo que a indústria cultural faz da arte, deixa parecer que a arte não tem importância, que tudo pode ser arte e que a estética não existe, porque os gostos são massificados pela cultura. Conforme o autor (1985),

[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente a si mesmo e todos os são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço [...] (ADORNO, 1985, p. 99).

Para Coelho (2008), a obra da cultura é feita e destinada ao coletivo, havendo, pois, a intenção de atingir um grupo de pessoas na sociedade. Mesmo que tenha o sujeito como feitor, ele não impõe seu desejo individual para a criação. “A obra de cultura é uma obra coletiva; no processo, o nós é mais determinante que o eu.” (COELHO, 2008, p. 122). O resultado da obra não está contido no indivíduo, nem é resultante dele. O contrário ocorre com a arte, na qual o surgimento da obra já parte do desejo do indivíduo, do sujeito eu para eu mesmo.

O anseio de fazer é maior do que o desejo de implantar uma regra. Ainda conforme Coelho (2008), é na arte que surgem as reflexões estéticas; a arte é quem elabora e produz o estético, enquanto a cultura produz a moral, a identidade, a afirmação da tradição. A propósito, o autor defende que a obra de cultura será necessariamente de natureza sociocultural, atendendo às especificidades da cultura, do coletivo, da comunidade e da sociedade envolvida: “Não raro, atenderá mais o coletivo, do que o propriamente cultural” (COELHO, 2008, p. 123).

Tendo a cultura e a arte suas especificidades, é necessário que os programas culturais ¹⁸ contemplem as duas modalidades do

¹⁸ Teixeira Coelho se refere aos programas culturais não somente como manifestação política, mas também como "sistema de operações numa sala de

conhecimento, em vez de abarcar tudo como sendo uma ou outra. Caso contrário, uma das partes - a arte - estará sempre aquém da sua verdade.

Correspondentemente, um programa para uma obra de arte, para arte, visará específica e primordialmente as questões próprias do artístico, do estético e do sujeito individual, da pessoa, da personalidade que a organiza e nela se projeta e daquela que à obra se expõe, como observador (COELHO, 2008, p. 123).

Conforme defende o autor, o destino da obra de arte é totalmente individual: mesmo que um grupo de pessoas tenha acesso à mesma obra, que obtenha a mesma informação, ao atingir o estético da obra, sua interpretação se distanciará da igualdade das demais. Já uma obra da cultura não é destinada ao indivíduo isolado: ela acontece para todos da comunidade ao mesmo tempo e possui a mesma função.

Um exemplo disso é o Carnaval. Segundo o autor, o Carnaval não é universal, mas é para uma comunidade particular. Cita, então, o Carnaval do Rio de Janeiro e da Bahia como próprios das comunidades carioca e baiana, respectivamente. O destinatário desses carnavais é a comunidade. “O cultural tem por meta as instituições: por mais ‘imoral’ que se mostre, como no carnaval [sic], reforça as instituições – as da cultura, mas também as mais amplas, as ditas sociais.” (COELHO, 2008, p. 123-124).

Já a obra de arte possui direção solitária: aponta para o indivíduo, e não para a comunidade. Não significa, porém, que escolha um em específico, mas certamente está direcionada à pessoa, e não às instituições. Segundo Coelho (2008), se a arte é individual, deveria ter sido analisada historicamente desta maneira, mesmo que em alguns momentos tenha servido para atender a certas instituições. Um bom exemplo seria Michelangelo Merisi da Caravaggio¹⁹, que, mesmo pintando uma *Madona de Loreto* (1604-1605) sob encomenda, para

aula (programa de educação), numa formação e orientação de um grupo.” (COELHO, 2008, p. 119).

¹⁹ Michelangelo Merisi, conhecido como Caravaggio (1571-1610). Foi um dos mais notados pintores italianos, atuante em Roma, Nápoles, Malta e Sicília, entre 1593 e 1610 (E-BIOGRAFIA. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/caravaggio/>>).

celebrar uma pequena cidadezinha chamada Loreto e conhecida como centro de peregrinação na Itália, deixou sua fatura²⁰ na obra.

Para Caravaggio, não bastava atender à demanda por uma pintura doutrinadora: como era ele quem tinha o pincel, poderia, como um excelente artista atento às questões mundanas das regras elitistas, romper o distanciamento que havia entre o sagrado e o homem comum por meio da pintura. Caravaggio era um artista complexo em sua vida particular. Vagava entre prostíbulos, viveu na miséria, conheceu a fome e a iminência da morte muito de perto. Talvez em função disso, manteve uma personalidade que não excluía da pintura o homem e seu direito de estar no lugar sagrado.

Tal aspecto torna-se evidente em suas obras, nas quais a corporeidade está presente no homem comum, no miserável da época.

Madona não só aterrissa nos arredores de Roma como adquire os genes da região. Tem a forma voluptuosa, o denso cabelo negro, a pele morena, as pálpebras pesadas e o nariz reto de uma beldade local – mais precisamente, da beldade local de Caravaggio, sua modelo e amante Lena Antognetti. O pequeno Jesus segue a mesma linha: um doce bambino barrigudo, do tipo que as mães romanas ainda adoram (com menos solenidade, porém). (SCHAMA, 2010, p. 61).

²⁰ Termo usado para se referir ao modo particular de trabalhar de um artista, percebido após minuciosa análise de sua obra (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo50/fatura>>).

Figura 7 - *Madona de Loreto* (Caravaggio, 1604 - Óleo sobre tela)



Fonte: Capela Cavalletti, Sant'Agostino, Roma.

Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/291819250826435560>>.

Segundo Schama (2010), Caravaggio – ao invés de pintar Madona no telhado da casa, vista no alto, ou seja, inalcançável para as mãos do homem – trouxe Madona para o chão, para a porta de uma casa romana, colocando-a próxima à vida dos peregrinos. O pintor deixou seu

recado, aproximando a santa do homem. Colocando-a no chão, os peregrinos poderiam tocá-la e, entre o sagrado e o humano, tudo pareceria mais real, com a proximidade dos dois mundos. Conforme o autor, um dos grandes *insights* do artista foi retratar os mendigos peregrinos no momento em que procedem ao ato de se ajoelharem aos pés da virgem, em vez de já pintar o peregrino ajoelhado. Ou seja, o peregrino ajoelha-se por devoção, por crença, pela vida difícil que leva e que, em algum momento, ele para e começa a rezar.

Nesta pintura, o homem e a santa estão na mesma condição de percepção. Não há um distanciamento entre um e outro. Outro detalhe importante são os pés: enquanto a santa possui um pé branco e limpo, os peregrinos surgem com os pés calejados e sujos de suas caminhadas. Caravaggio leva para dentro da pintura a vida humana, as relações entre o homem e o universo sagrado. O quadro retrata um pouco do que diz Coelho (2008) sobre arte e cultura. Mesmo que a tela de Caravaggio esteja no interior de uma instituição religiosa, rodeada por uma cultura italiana que tenta manter a identidade do sagrado distante do homem, a obra se sobressai da cultura, violando as regras da instituição, mantendo na sua fatura a personalidade individual e contrapondo-se às regras. Por isso,

Pela primeira vez murmurou-se a palavra “indecente” com referência ao “maestro”. Em agosto de 1603, o cardeal Ottavio Paravicino comentou que seus quadros se situavam (perigosamente) “entre o sacro e o profano”. Se ouviu tais murmúrios, Caravaggio não deixou que abalasse sua firme determinação de humanizar os Evangelhos (SCHAMA, 2010, p. 62).

Pela fala do bispo, podemos perceber o quanto de cultura existe na religiosidade e o quanto de dominação está presente nas igrejas, reforçando a importância de sabermos diferenciar o que é da arte e o que é da cultura. Coelho (2008) diz que a arte é uma questão de liberdade, enquanto a cultura é uma resposta de necessidade inevitável. Não cabe à arte assumir um pensamento hegemônico, mas a ela está colocado o desejo, “como se confunde arte com cultura, e como a discussão da liberdade deixou de fazer parte da pauta social”. (COELHO, 2008, p. 125).

Segundo o autor, se a cultura é necessária, o programa cultural pode se apropriar e se revestir dos direitos humanos como sendo direitos culturais. Porém, diz Coelho (2008), os direitos são distintos dos deveres

correspondentes em princípios, e sem deveres não há direitos. “Há uma série de atos culturais, que são claramente deveres culturais: o dever de tolerar.” (COELHO, 2008, p. 126). Tolerar não significa aceitar. Existe aí uma relação de cidadania: o que tolera está em um lugar específico de formalidades, ao lado daquele que faz questão de utilizar os trágicos típicos de sua cultura como um dever cultural. O autor, no entanto, diz que nem a tolerância e nem o dever garantem, de fato, a cidadania como responsabilidade de aceitar compreender a diferença. Para a arte, porém, não há dever nem tolerância. O artista não obedece a uma regra para fazer sua arte: ele faz o que quiser e como quiser; quando não tolera determinadas regras, ele as rompe, por meio da sua arte. Ele não tem a obrigação e nenhum dever a cumprir para que sua arte surja no mundo. Diz Coelho (2008) que

Isso é diferente do dever de comer, à mesa, conforme ditam as regras da convivialidade: se eu comer com os dedos num jantar em alguma cidade cosmopolita poderei ser convidado a deixar a mesa: se eu não disser um poema ao final deste jantar não serei convidado a deixar a sala. Se não há um dever diante da arte (dever para com a arte é outra coisa) é possível que não haja um direito à arte: é possível que o sistema do direito à arte, diversamente do direito à cultura, seja um sistema feito de assimetrias – e o problema é que a forma do direito hoje, a forma jurídica, é feita de simetrias: é uma forma simétrica. Se não tenho dever diante da arte, terei direito à arte? (COELHO, 2008, p. 126).

Para o autor, o direito cultural está diante do que se estabelece como regras. O cidadão cumpre seus direitos e também os utiliza para manter uma determinada função cultural. A arte se apresenta como privilégio: se você não possui acesso às experiências artísticas, se não reconhece e não “a invoca no ponto de vista do dever, não pode invocar o direito à arte.” (COELHO, 2008, p. 127). A cultura, portanto, se apresenta como uma necessidade, um hábito.

O exemplo citado pelo autor é o direito de poder festejar o Carnaval, mas o cidadão só tem esse direito em uma determinada data específica, num espaço distinto, com uma quantidade de participantes limitada. Em alguns lugares do Brasil, o cidadão se acostumou a exigir tal direito - um hábito que, de algum modo, lhe rende o privilégio de não

cumprir a lei de atentado ao pudor. É o momento de uma falsa liberdade, em que estar seminu em público faz parte do direito do Carnaval.

Já a arte não possui esse direito: o artista não é obrigado a produzir uma arte diferente, assim como ninguém é obrigado a produzir arte. Para Coelho (2008), só terei o direito de me colocar diante de uma obra de arte se ela estiver em determinados locais públicos, sejam eles museus, galerias ou prédios que, muitas vezes, recebem peças cujos proprietários deixam em testamento o desejo de exibi-las ao público. “Mas pode ser que a arte seja privilégio para quem faz e para quem recebe. Não o direito.” (COELHO, 2008, p. 127). Esta relação de direitos e deveres com a obra da cultura diverge no privilégio da obra de arte. A obra de arte não está contida na obrigação de existir para o público, e muito menos de ser divulgada pelas instituições que fomentam a cultura. A obra de arte existirá independentemente do direito no qual ela é o desejo. Por isso, o cultural é utilitário e

Tudo reforça esse sentido, desnecessário armar demonstrações múltiplas ou rebuscadas para prová-lo: o cultural é social, responde a necessidades específicas: é útil para alguma coisa. A arte não é útil como arte. O retrato de Mona Lisa pode ter sido documento: como a fotografia hoje, mostrava para outra pessoa, situada em outro lugar, os traços físicos de determinada mulher que vive aqui. Perdida a função documental, restou, nesse caso, a arte. Como arte a Mona Lisa não tem utilidade específica: não é útil nem mesmo às minhas exigências estéticas, que podem ser atendidas de outro modo (de resto, exigências estéticas podem ser atendidas inteiramente fora do campo da arte, embora só possam ser por comparação, mesmo virtual, com a arte) [...] (COELHO, 2008, p. 128).

Neste sentido, a obra de arte difere da obra da cultura. Enquanto a cultura depende de uma função para firmar sua existência, a arte não possui função alguma para existir; ela surge independentemente do sistema. Esta gratuidade da arte, sugere o autor, é uma das questões que irrita o sistema, porque a obra artística transcende em relação aos seus fins. Ela não permite que se estabeleça uma finalidade para existir e nem um fim para não existir. O devir é aceito pela arte, enquanto é negado pela cultura. Por mais que um filme, uma poesia, uma peça teatral, uma

música, enfim, uma determinada obra de arte seja utilizada para um fim determinado, como elucidar uma questão histórica, a obra continua sendo sempre uma única coisa: ela própria. Todo o restante a ela deferido são relações possíveis, são o devir existente na própria obra. A obra de arte não existe para definir nada, ao contrário da obra da cultura utilitária, uma vez que esta última é “instrumentalizante (educativo, profissionalizante, socializante, econômico)”. (COELHO, 2008, p. 129).

Infelizmente, no processo da pesquisa, percebemos a atenção de alguns professores dirigida ao fazer utilitário nas aulas de arte. A preocupação de ensinar os educandos a produzirem objetos que possam ajudar na renda mensal é maior do que a de apresentar a eles sobre a arte. Durante o processo da pesquisa, ouvimos o seguinte comentário: “Eu ensino eles [sic] a fazerem vasos com caixinhas de leite e eles gostaram muito. Eu mostrei os Girassóis e contei a história de Van Gogh, e depois eles fizeram a releitura do artista e pintaram nos vasos para vender.” (PROFESSOR AMARELO).

A partir desta revelação, percebemos como realmente existe um distanciamento para com a arte no ensino da EJA pesquisada. Os próprios professores promovem este distanciamento, ao não distinguirem obra de arte e obra de cultura; seus objetivos destacam a relevância para a formação profissional e tecnicista. Para o Professor Verde, a importância da arte está em capacitar os sujeitos para o trabalho. “Eu ensino desenho porque vai preparar eles [sic] para o mercado do trabalho, até porque hoje em dia abrange isto, né? É um tipo de capacitação até para prepará-los para trabalharem numa empresa.”

Nesta perspectiva, parece que os professores querem educar com a arte de fazer objetos funcionais, e não com as reflexões e possibilidades interpretativas que poderia, talvez, instigar e provocar nos educandos o desejo de criar, interpretar, conviver, identificar e expressar a arte. Para Coelho (2008, p. 129), “a arte não é gratuita: é intransitiva. Educar com arte para melhorar o cidadão ou produzir o cidadão é algo de enorme estreiteza intelectual”. Isso acontece quando ouvimos o discurso da importância da arte para educar o cidadão, eliminar a violência e corrigir todos os problemas sociais. “Aulas de arte são importantes na EJA. Sinto que os alunos são pessoas que necessitam conhecer a arte em sua essência, a ponto de modificá-los enquanto sujeitos.” (PROFESSOR BRANCO).

Arte é muito mais do que apenas inserir ética ou lógica: ela é essencialmente estética. Os meios de comunicação não dão conta da compreensão da arte; sua função é de comunicar, de fazer circular e

significar a informação. Coelho diz que um programa para a arte deve transcender e ampliar a esfera do ser, e isso não é feito. Para o autor,

A obra de arte não aceita qualquer interpretação, embora a aceite mais que uma obra do cultural: a arte exige algo que o cultural em princípio desconhece: competência. Não demando competência para sentir diante de uma obra de arte: gosto natural; demando competência para saber o que está em jogo numa obra de arte (COELHO, 2008, p. 130).

Tratar das diferenças entre a obra de arte e a obra da cultura nos faz perceber que a obra cultural joga com os símbolos que, de alguma maneira, acionam uma dimensão referenciada dentro ou fora dela: é a coisa em si, o mundo. Para Coelho (2008), a cultura refere-se a um mundo fora dela, mesmo ela fazendo parte do mundo. Ou seja, o produto da cultura busca, por exemplo, um objeto do passado colonial, um fato histórico, um documentário etc. - algo que já aconteceu e que possa ser imaginariamente atualizado pelo evento cultural. Para Coelho (2008), na obra cultural, não existe nem mesmo a relação de ator e de interpretação no caso de apresentações como, por exemplo, os Reis Magos. O que importa para a cultura é o significado do evento, que deve ser positivo e doutrinador, de acordo com um propósito. O símbolo da cultura busca o que está fora dele. Já a arte, diz o autor, não vai em busca de um significado fora de si, pois este já está contido na obra: “O significante da arte tem a vida dentro de si. E por isso é fundamental o modo como se dá o processo que arma esse fenômeno.” (COELHO, 2008, p. 131).

Existe, no programa cultural, uma acomodação do convencional em que tudo é imperceptível, porque quem não conhece a arte também não faz a leitura estética, e a cultura segue a norma padrão e simbólica onde tudo parece arte sem ser. Para a arte, ou se conhece ou não se sabe o que está vendo e, por isso, ela é icônica. Coelho (2008) defende que cada obra é única, e cada caso que surge junto a obra é diferente, podendo um ajudar o outro na compreensão, mas jamais serão iguais ou servirão como símbolo para explicar ou aproximar a ideia de conhecimento. “Não é possível codificar a emoção, sequer a percepção de uma cor ou efeito de um som.” (COELHO, 2008, p. 132). Sendo assim, um programa para a arte não serve para a convenção; enquanto

que, para a cultura, quanto mais convencional, melhor para manter o sentido do evento.

Enquanto isso, a obra da cultura, de acordo com o pensamento de Coelho (2008, p. 133), tem a função de reconfortar, “tranquilizar, reassegurar: dar firmeza: reafirmar, confirmar, firmar com, firmar junto com, permitir que o indivíduo se localize, encontre um lugar”. O produto da cultura, portanto, oferece uma estabilidade para o indivíduo que, frequentemente, não está em seu lugar de nascença, mas pode reencontrar conforto por meio da cultura. De acordo com o mesmo autor, a cultura é a integração do social a si mesmo e a todos que, de alguma maneira, se integram ao coletivo. Um bom exemplo seria a tradição gaúcha: independentemente de onde esteja um gaúcho, ele reconhece a sua cultura por meio de práticas como os churrascos, o chimarrão e as danças típicas. Além disso, todos que se integram ou simpatizam com esta cultura são adotados por ela, mesmo que não sejam efetivamente gaúchos.

Por isso, a cultura é uma questão social; ela cuida do outro, localiza cada um no interior do coletivo e lhe atribui um lugar; ela cria para si uma identidade, que pode ser projetada no outro, que aceita, recebe, se tranquiliza e se conforta. Já a cultura da obra de arte é um risco: ela não possui o objetivo social de massificar pensamentos e criar identidades, tampouco cuida do outro. Ela não projeta nada em ninguém, nem assume uma totalidade social, mas se arrisca a pensar o mundo, seja de maneira prazerosa ou transgressora, irônica, grotesca etc. De acordo com Coelho (2008, p. 133),

A obra de arte é uma obra de risco: mas não seria possível falar numa cultura do risco, numa cultura marcada pelo risco, a não ser na atual linguagem frouxa e vaga, quando o objeto de referência é a cultura, uma vez que cultura e risco são termos antitéticos: cultura é o contrário do risco, fazendo uma obra de cultura ou me expondo a uma não corro risco algum: posso correr um risco econômico, o mesmo que se incorre na produção de uma obra de arte, mas não corro risco diante do código da cultura, não corro um risco social (um risco da sociedade, um risco provocado pela sociedade).

A arte não tem a intensão da cultura de se fazer valer por uma imposição positiva, negando tudo aquilo que for arriscado perder. Para o

autor mencionado, a cultura é como um jogo de poder entre os governos; um jogo *anticultural*, porque busca estabilizar e desestabilizar os jogadores em prol do enriquecimento do Estado. No entanto, a arte é insegura para essa estabilidade: ela não garante o enriquecimento do Estado. Aquele que se coloca em contato com a arte com o objetivo de integrar e homogeneizar, tanto pensamentos quanto ações, se frustrará. Já a cultura tudo faz em seu favor, nada ocorre sem intenções de se apropriar do outro e para o outro. Seus programas são totalmente convergentes para o mesmo ponto, para a mesma ideia.

Esta aceitação – ou conforto, saudosismo, apego, orgulho etc. - faz da cultura um velamento de exclusão, uma vez que a cultura só aceita quem ela quer e o que considera adequado para todos seguirem como regra. Coelho (2008) dá um bom exemplo quando conta que uma jornalista italiana, Oriana Falacci, precisou cobrir a cabeça com um *chador* (vestimenta iraniana que cobre a mulher da cabeça aos pés) para conseguir entrevistar o aiatolá Khomeini depois da revolução iraniana, ou seja, ela se sentiu obrigada a cobrir a cabeça, mas ele não cogitou recebê-la de maneira diferente, respeitando-a como mulher e indivíduo da cultura. Para ele, sua própria cultura deve prevalecer sobre a da visitante, sendo, portanto, uma cultura que não aceita e não recebe a diferença. Por isso, jamais será uma civilização, se pensarmos que a cultura

Pode ser um modo fechado, um modo para uso interno (de um grupo), mas a civilização é algo que transcende a cultura: civilização, como se pode entendê-la melhor, é a cultura que se propõe como modelo ou, melhor, a cultura que é tomada como modelo a imitar: uma cultura que tenha por norma não receber bem, não será uma cultura imitável: nunca será uma civilização. A arte pode não receber bem quem a ela se expõe, mas não discrimina: quando não recebe bem, não recebe a qualquer um, sem distinção (COELHO, 2008, p. 135).

Para o teórico, o que vem do cultural não está aberto a receber bem o que não lhe interessa. O cultural julga o certo e o errado, escolhendo o que pode ser massificado como correto; quer, de alguma maneira, descobrir uma verdade, sua essência e natureza, e parece que acredita na existência de algo que seja possível para todos de maneira igual. De acordo com o pensamento de Coelho, o cultural sempre

descobre alguma coisa que possa convergir para si mesmo: uma verdade adotada por um vestígio, um fragmento, um significado a partir do qual já seja possível afirmar todo um passado verdadeiro, como exemplo de uma descoberta, para ser seguido. Portanto, “supõe a existência de um elo imperioso entre a representação e o referente: uma determinada coisa para ser o que é [...] para ser autêntico, para ser assim”. (COELHO, 2008, p. 135).

Para a arte, isso não acontece: ela, mesmo que descubra alguma coisa, não quer fazer uso da coisa para agradar ou para ser autêntica e firmar um elo icônico ou indicial entre a coisa e sua representação, na intenção de justificar uma identidade. O cultural não: ele busca essa descoberta, “supõe a existência de um elo imperioso entre representação e o referente” (COELHO, 2008, p. 135). O cultural tem um ideal, uma construção e repetição pragmática; já a arte tem o contrário: a desconstrução, a interrupção e a invenção.

Uma vez construído o todo, a única coisa que se pode fazer é repeti-lo *ad eternum ou ad nauseam*. De seu lado, a arte nada descobre: inventa: a invenção é uma convenção (um símbolo) que em seguida sai em busca de um referente concreto eventual que se lhe acomode (um personagem em busca de seu princípio causador; uma pintura abstrata em busca do que possa ser). Para a invenção, a desconstrução é instrumental: para inventar algo, primeiro é preciso desconstruir alguma coisa existente. A descoberta é um dado, a arte jamais é um dado: é um criado: nem um dado nem uma série de dados jamais produzirão arte: arte é chance & choice, acaso & escolha, aleatoriedade e convenção. Sendo desconstrução, a arte é uma interrupção: uma interrupção em algum processo anterior (COELHO, 2008, p. 135).

Contrariamente à cultura, reconhece Coelho (2008), tendo a arte o princípio de invenção, não pode repetir-se, o que não permite à cultura copiá-la, ou seja, a arte não se repete; a cultura sim, pois inclusive se firma na repetição. Para o autor citado, esta repetição que a cultura faz é o mesmo princípio da ciência que se repete por várias vezes com a insistência permanente de convencimento sobre a sua verdade e os seus significados. Já a arte se permite ser sepultada: ela pode até ser lembrada, mas jamais será fielmente copiada.

A Quinta Sinfonia de Beethoven, por exemplo, será sempre única. Mesmo que executada por outros, não haverá como repetir seu feito: “A questão não estará em imitar alguém, a questão é ser imitável” (BORGES apud COELHO, 2008, p. 136). Já a cultura tem meios de se repetir sem modificar praticamente nada. O autor cita o exemplo do Carnaval do Rio de Janeiro e de São Paulo que, por determinado momento, se repetem – apenas diferenciando o ano em que um e outro foram para a avenida. Repetem fantasias, carros alegóricos etc. A cópia da essência entre um Carnaval e outro não é falsificada - é real, é sempre a mesma.

Essa é a representação que o cultural se faz de si mesmo: essa, a ideologia do cultural: o cultural como descoberta, como *achamento*²¹ da coisa em si. Em realidade, o cultural é ele também uma invenção, não uma descoberta: o vínculo entre a representação do cultural e seu referente é bem menos necessário do que propõe o cultural. O cultural não se faz pela desconstrução, mas pela construção, e o cultural não interrompe, não se interrompe, mas se repete [...] (COELHO, 2008, p. 135).

²¹ Grifo da autora.

Figura 8 - Carnaval do Rio de Janeiro e São Paulo



Fonte: Google

As imagens foram escolhidas sem identificação em cada uma, para que possamos visualizar o que Coelho (2008, p. 136) diz:

Na essência a diferença da escola de samba é idêntica [...] a diferença é de grau e não de substância. [...] todas cumprem a mesma função. Todos e cada um dos carnavais funcionam, mesmo sendo iguais entre si: funcionam porque são iguais.

Segundo Coelho (2008), a cultura se aconchega como o mito da verdade revelada. Ou seja, ela é a verdade, a nossa verdade e identidade estabelecida desde sempre para todo o sempre. “Essa é nossa verdade, assim é nossa identidade, definida desde sempre e para todo sempre (que sorte a nossa tê-la descoberto!)” (COELHO, p. 137). Ela busca eternizar o modo de se fazer as coisas. Tudo deve estar no seu devido lugar para acontecer, como uma obsessão compulsiva para qualificar a identidade enquanto totem, pois, neste caso da cultura, não é permitido mudar absolutamente nada. Já a arte é o inverso desta certeza: é indefinida, não possui princípios de orientação e receitas, é a tentativa e, por isso, arbitrária, caracterizando-se, conforme o autor, em um programa que propõe, como uma finalidade, o desejo interminável.

Coelho (2008) identifica que a cultura é como um procedimento totalizante: ela atua na busca de uma orientação certa para um discurso que se apresenta como síntese de uma multiplicidade. O mesmo não ocorre com a arte, pois nenhuma obra neste campo se afirma como totalidade; ao contrário, busca fazê-lo a partir de si própria. A arte se faz e refaz com arte; ela, a poética de si, nas palavras de Coelho (2008, p. 138): “[...] arte é uma poética, será melhor caso [que] se aproxime do modo da poética; o programa da cultura é da natureza técnica, no limite científico”. Para o autor, existe um discurso entre a arte e a cultura, mas com diferenças: De um lado, a cultura constrói por agregação do que já conhece, do que está preservado e do que pode vir a incorporar. Como exemplo já citado, o Carnaval representa o princípio de agregação entre o novo e o velho.

Já a obra de arte é unitária, não existe uma narrativa totalizante para a arte, uma vez que ela não se conclui. “Para obra de arte realizar-se, seu criador deve desprender o modo pelo qual se fazia arte antes, na obra da cultura, é fundamental o aprendizado do tal como (fazer tal como foi feito antes).” (COELHO, 2008, p. 140). É importante que nós, professores de arte da EJA, possamos diferenciar a arte e a cultura, para não correremos o risco de reforçar o pensamento totalizante, muitas vezes intencional, de fortalecimento da cultura como identidade fixa. É fundamental perceber as diferenças entre a obra da cultura e a obra de

arte, entre o discurso que a cultura promove, em favor de seu aceite, e o que a arte promove, em favor da estética como conhecimento; uma é discursiva pelo apoderamento que a verdade postula e a outra pela condição de rompimento e criatividade. Porém,

O discurso da obra de cultura não pode ser o mesmo daquele aplicado sobre a obra de arte pois tenderá a não apanhar na obra de arte o que é próprio da arte (pois tenderá a ver na arte apenas aquilo que vê na cultura). Talvez por isso Voltaire nunca aceitou escrever um tratado de estética, discutir a estética... (COELHO, 2008, p. 140-141).

A prática de recorrer ao que já foi feito e produzido é que dará origem a obra da cultura. “É o hábito de fazer assim porque assim se faz; e também as normas e as regras: o rito produtivo é estrito.” (COELHO, 2008, p. 141). Ao contrário do hábito, está a arte, que contém para cada obra um texto diferente. A arte constrói seus próprios valores, contraria todos os métodos, critica a cultura e o hábito, porque busca a liberdade, e não uma repetição. Por isso, “cada obra de arte teria de ser abordada a partir do que ela oferece de específico e único” (COELHO, 2008, pg. 142). Essa unicidade da obra de arte não permite que nela se crie uma identidade absoluta como ocorre na obra da cultura, a qual se garante pelo que ela própria afirma como identidade. Desta maneira, a cultura se produz no rito e sustenta o mito. “A totalização que faz é da identidade e tudo na obra de cultura converge para esse ponto.” (COELHO, 2008, p. 142). Já a arte não depende desta afirmação e conversão, porque seu efeito está na diferença, na negação. Para Coelho (2008, p. 142-143),

A identidade na arte é divergente: abre-se a identidade para um leque de possibilidades, ao passo que na cultura a identidade se fecha num foco, num pólo gerador. A identidade na arte surge pelo contraste, não pelo reforço: é a via negativa de elaboração da identidade, a contrapor-se à via afirmativa da identidade na cultura. Essa identidade na cultura é abrangente, no mínimo particular (de um grupo, de uma comunidade).

No caso da arte, a produção da identidade pode ser alterada ao longo de sua trajetória. Ou seja, pode até ser identificada, mas não o será de modo fixo, o que lhe rende uma identificação efêmera, sem afirmação identitária, devido à possibilidade de troca, enquanto a cultura se firma

como épica (Coelho, 2008). O folclore é eternizado, já a performance é efêmera: “dura agora, dura o pouco que dura enquanto é vista, sentida, praticada: e por durar pouco é irrepetível”. (COELHO, 2008, p. 144). Dá-se, pois, no momento e não é reproduzível; é o aqui e o agora, sem assegurar para si uma continuidade, porque acontece em um ato unitário e interrupto.

As diferenças entre obra de arte e obra da cultura envolvem diversas situações, delimitando os contratos que acontecem entre ambas as partes, sempre avessos ao rompimento e, mesmo assim, rompidos por determinadas situações (Coelho, 2008). Para o autor, na arte existe o rompimento com o princípio da tradição; ela não acumula, não constitui um patrimônio, a não ser como “falsificação da cultura” (COELHO, 2008, p. 144). A arte fragmenta, contesta e anula o patrimônio que segundo o autor é

A transformação de uma prática do rompimento em princípio de tradição e formação de provisório patrimônio, que será negado e substituído por outro, não é argumento forte o bastante para fazer reconhecer na acumulação da arte um patrimônio, a não ser sofisticadamente, que dizer, falsamente (COELHO, 2008, p. 144).

A projeção da cultura na formação positiva é tão dominante que a sociedade não se permite conhecer as diferentes culturas com suas qualidades e defeitos, colocando-as todas em uma mesma categoria e as denominando como regras necessárias. Ela se repete inúmeras vezes no intuito de salvar a humanidade e acredita que tudo no mundo é da cultura.

[...] nem tudo é cultura, nem todos os modos de cultura tem o mesmo valor, nem dentro de uma mesma comunidade nem por comparação com os de outra comunidade. Não importa: o que de algum modo puder acomodar-se sob o rótulo do que aqui foi indicado como “de cultura” responderá os traços aqui reunidos, idem para “obra de arte” [...] (COELHO, 2008, p. 150-151).

O que Coelho (2008) afirma veementemente é que a obra de arte, para existir, não possui regras que possam igualá-la a uma outra, nem categorias de domínios para ser explicada e transformada em

cultura. Ela não pode ser objeto de um programa de política cultural. Diz o autor que, se o programa cultural (e isso inclui a educação) tratar a obra de arte como cultura, estará propondo uma educação sobre a cultura, e não sobre a arte, o que seria um grande equívoco. As diferenças entre o tratamento de cultura e da arte são um paradoxo que

Se há algo de inaceitável nas discussões e estudos sobre arte é o procedimento que busca, conscientemente ou não, fazer como se fosse possível, em arte e na discussão sobre arte e cultura, aparar as arestas, fundir tudo num corpo homogêneo [...] (COELHO, 2008, p. 151).

No contexto contemporâneo sobre arte e cultura, Coelho (2008) elenca alguns fatores importantes para a reflexão dos paradoxos, por exemplo, ao introduzir a ideia do ponto cego, partindo do pressuposto de que existe uma intersecção na qual não é possível determinar, precisamente, se algo pertence à arte ou à cultura. Neste sentido, indica o ponto cego “a partir do qual, numa direção, a obra ou fenômeno se aproxima da cultura (afastando-se da arte) e, na outra, aproxima-se da Arte (afastando-se da cultura)” (COELHO, 2008, p. 150).

Entre uma extremidade e outra, encontram-se obras ou fenômenos que ocupam um ponto cego, um ponto onde não posso divisar, na coisa, o que ela tem de cultura e o que tem de arte, um ponto onde o que ela tem de cultura transforma-se em arte e vice-versa, um ponto onde os traços de cultura seguidamente transformam-se em traços de arte para em seguida mostrarem-se outra vez como de cultura e logo depois outra vez em arte, repetidamente, não se exibindo nem como uma coisa, nem como outra, mas sem ocultarem de todos os fantasmas uma coisa e outra (COELHO, 2008, p. 151).

Determinados acontecimentos estão fundidos e, para identificá-los, é necessário que tenhamos uma percepção estética e teórica não iludida de que tudo é cultura, nem de que tudo é arte. Para que possamos refletir sobre esta complexidade, que reside no chamado ponto cego, terminaremos este capítulo com um comentário sobre uma imagem que tipicamente ilustra as ideias mencionadas.

Figura 9 - Interior da Igreja Nossa Senhora do Rosário do Alto da Cruz.



Fonte: Registro da autora (2009).

As igrejas da cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, trazem a predominância do Barroco brasileiro, presente em suas construções e também em sua forma. No entanto, em uma análise mais detalhada, essas construções barrocas, vistas apenas como simbologia e constituídas para um propósito religioso, têm sua forma artística descategorizada. Quando definidas como patrimônio cultural, não eram os detalhes artísticos que estavam sendo relevantes, mas a história referente à sua construção, através da exploração e do domínio do ouro encontrado na cidade. Atualmente, com a preservação pelo Patrimônio Cultural da Humanidade, a identidade é fixa e promovida. “A obra de cultura assegura a continuidade de tudo que promove, de tudo que sustenta, de si mesma.” (COELHO, 2008, p. 144).

Talvez o que esteja ajudando o ponto cego, neste caso, seja o fenômeno do ouro. Atualmente, com sua escassez, impressiona ver um altar onde predomina este material. O conforto de reconhecer as igrejas da cidade como Patrimônio Cultural favorece uma leitura generalizada: quem for à cidade citada e não estiver atento para encontrar um desvio artístico, a forma artística, como a própria igreja e suas ruínas

deterioradas pelo tempo, terá dificuldade para fazer a leitura estética da alegoria existente no local, que, de acordo com Pereira (2007, p. 50),

Essa consideração parte, sobretudo, da compreensão da dialética de que se constitui a alegoria. O conflito entre o sagrado e o profano, de uma ordem material em oposição a uma espiritual, é o pano de fundo desse modo de expressão. A antinomia entre a convenção e a expressão, na alegoria circunscrita, é segundo Benjamin (1934, p. 197), “o correlato formal dessa dialética religiosa do conteúdo”. A própria realidade está condicionada por essa permanente antinomia. Como representação, palco das ações, a realidade é, como indica Bugi-Glucksmann (1999), um jogo ilusionístico, cujo o tempo não é mítico, mas espectral. Na alegoria, o mundo profano é, ao mesmo tempo, exaltado e desvalorizado. A alegoria se funda, basicamente, sobre a depreciação do mundo aparente. O Barroco aprende esse espírito, essa notação do mundo como jogo de espelhos que constitui sua condição irredutível e funcional, meditação exaustiva e interminável.

Provavelmente, a generalidade da cultura nem permita ao espectador notar que as obras do principal artista do Barroco brasileiro, o Aleijadinho²², não estão nos altares; foram retiradas para os museus, com o intuito de preservação. Até mesmo a condição de Aleijadinho é confundida entre o trabalho de artífice artesão e o de artista escultor. Porém, a junção da necessidade cultural e da arte exige que possamos reconhecer o Aleijadinho como um artista regional. E, para que se possa de fato compreender a obra do artista, é necessário distinguir os aspectos estéticos que irão se apresentar. Sejam os olhos amendoados de suas esculturas ou as lágrimas nos olhos de suas gravuras, ou ainda outras percepções estéticas aqui não mencionadas, o fato é que a obra de arte é aprendida nela própria, enquanto a obra da cultura é somada e homogeneizada.

²² Antônio Francisco Lisboa, 1730-1814 (provável data de falecimento). Filho do arquiteto português Manuel Francisco Lisboa e de uma escrava deste, Isabel, Antônio Francisco Lisboa tem formação artística inteiramente regional (UTUARI, 2006).

3 VESTÍGIOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM TRIANGULAR

“Se a arte não fosse importante, não existiria desde os tempos das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.”

Ana Mae Barbosa

A intenção não é fazer deste capítulo um estudo minucioso sobre o ensino da arte no Brasil. Ao mesmo tempo, não temos como desprezar a importância de recorrermos a algumas lembranças que possam alinhar nossas reflexões sobre o assunto. Contextualizar alguns fatos é uma escolha consciente para estabelecer relações. Acredito que, não somente eu, mas qualquer educador de arte sabe que a grande pioneira da introdução do pensamento sobre a abordagem da arte na educação brasileira, a partir de 1980, foi Ana Mae Barbosa²³. Iremos, no decorrer deste capítulo, percorrer a abordagem triangular, que nos propõe um ensino da arte por meio de conceitos concebidos em três eixos: uma tríade de informação, decodificação e produção.

Iniciaremos nossas reflexões sem esquecer que o Brasil não foi um país descoberto, mas invadido. Aqui já tínhamos nosso povo e nossa cultura, que foi dizimada e substituída, de modo impositivo, por outras crenças e formas de vida, deixando-nos os reflexos desta apropriação até os dias de hoje. A arte não está distante das influências e consequências causadas pela invasão do país e acreditamos que a pintura *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, é uma referência para que possamos desconstruir a história como fato real, afirmada no discurso de

¹⁹ Possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação. Fonte:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783696U0>

(Acessado em 18/11/2016).

historiadores que designaram e se apropriaram erroneamente da pintura como verdade, enquanto que o quadro é, na verdade, do artista. (Makowiecky; Garcez, 2008).

Esta tela retrata um evento realizado, na data de 26 de abril de 1500, para marcar simbolicamente, a mando de Pedro Álvares Cabral, a posse da terra de Vera Cruz em nome da coroa portuguesa e a implantação da fé católica no novo domínio. Mesmo sabendo que a tela foi pintada 360 anos após o fato que retrata, é aceita como uma ilustração pura e simples. (MAKOWIECKY; GARCEZ, 2008). O discurso visual desta tela ficou impregnado nas aulas de história como se fosse uma verdade. No entanto, não passa de uma afirmação falsa. Victor Meirelles fez esta pintura enquanto estava a bordo de um navio, lendo a carta de Pero Vaz de Caminha. Ele não estava presente no momento do fato ocorrido; a pintura é fruto da sua imaginação.

A imagem não é a realidade da história, mas ela perdura na história. O que se modifica é a necessidade de observarmos a imagem nela própria, de criarmos novos significados e entrelaçamentos com o tempo e “não mais apenas pela distância que as obras tomam com o seu passado ou pela virtude que teriam em anunciar qualquer futuro”. (MAKOWIECKY; GARCEZ, 2008, p. 742). A contextualização, para esta imagem, não obrigatoriamente acontece com base no fato histórico que a envolve. Pode-se buscar, na própria pintura, elementos para isso, a exemplo da paisagem. Para Makowiecky & Garcez (2008), a paisagem que surge na tela representa os morros da cidade de Florianópolis, Santa Catarina:

[...] Alcídio Mafra de Souza, à época, diretor do Museu Nacional de Belas Artes. Ao abordar o quadro *A Primeira Missa no Brasil*, mostrou, no slide, que um dos morros que aparecem ao fundo tem a mesma conformação morfológica do nosso morro do Antão (MAKOWIECKY; GARCEZ, 2008, p. 746).

Figura 13 - A primeira missa no Brasil [detalhe] (Victor Meirelles, 1860 – Óleo sobre tela, 2,68 x 3,56m)



Fonte: Vírus da Arte. Disponível em: <<http://virusdaarte.net/victor-meirelles-a-primeira-missa-no-brasil/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

Iniciamos este capítulo a imagem acima para identificar um pouco da Abordagem Triangular, quando diz que, no o ensino da arte, é necessário que o professor se aproprie da tríade da informação, decodificação e produção, para que possa formar um objetivo para sua contextualização. Para Ana Mae,

A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É está moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ ou socialmente construída (..) (BARBOSA, 1998, p. 38).

A escolha desta obra de arte como ilustração inicial para o capítulo é uma provocação ao que encontramos no ensino da arte na

EJA e ao discurso de alguns professores de arte, que dizem que a história da arte não é da realidade dos educandos; o que importa é o que eles querem aprender, ou seja, os educandos impõem o que querem. Claro que é importante saber sobre o interesse dos educandos, mas também é fundamental introduzir, neste interesse, uma contextualização que envolva a arte e sua história, não de maneira linear, mas anacrônica, para que possa favorecer, a partir das imagens, a criação de um repertório.

Para o Professor Laranja, os alunos não possuem muito interesse na história da arte. Ele diz: “Eu até ensino alguma coisa da história da arte, mas não muito, porque eles não gostam. A única coisa da história da arte que eles se interessam é *pop art*.” Quando perguntamos o que, para além da *pop art*, o professor ensinou para os educandos, ele disse “quase nada”. Declarou que até fala historicamente, mas que não é muito o perfil dos alunos, então prefere trabalhar com imagens de jornal. Outro professor diz trabalhar com história da arte, porém relata que seu tempo é curto e, no máximo a cada dois dias, precisa trocar o tema de sua aula. Relata que:

Então, eu trabalho com eles história da arte. Parte, né, da história da arte. Mas o que tive mais aceitação, tanto no ano passado como neste ano, é: desenho contemporâneo e o surrealismo. Até estava olhando aqui, e o que eu trabalhei o ano passado com eles é sobre o surrealismo, sobre a expressão, porque eles têm esta carência de querer conversar de muitos problemas, por isso que eles já estão aqui estudando na EJA, né? Mas, realmente, a história da arte é muito longe da realidade deles e quando trabalhei *pop art*, também teve excelente aceitação. História da arte não é o que eles de fato preferem (PROFESSOR AZUL).

O Professor Azul nos parece o mais interessado em querer acertar a maneira de levar a arte para a EJA. Mesmo que ainda cometa alguns equívocos, ele busca compreender, no âmbito da arte, o como fazer em sala de aula. No entanto, percebemos que, para ele, a história da arte é linear e está presa aos movimentos artísticos. Perguntamos por que a história estaria longe da realidade deles e ele respondeu: “Porque eles quase não estudaram sobre os movimentos da arte e agora não tem como darmos conta de ensinar tudo da história da arte”.

Os professores se contradizem em suas falas. Ao mesmo tempo em que afirmam que os educandos não gostam da história da arte, revelam que eles se interessam pela *pop art* e surrealismo. Não seria a contextualização, aplicada a estas vertentes da arte, que despertou o interesse destes educandos? Contextualizar não significa ter que utilizar uma obra de arte, prendendo-a em um determinado movimento da história como se fosse uma verdade ou repetir discursos prontos elaborados pelos museus de arte, livros de história da arte, textos curatoriais e outros. Afinal, cada imagem tem sua própria história.

Existem diversas possibilidades e detalhes que podem propiciar a aproximação, por exemplo, da *pop art* com a estética atual das propagandas, comerciais, folders, peças de design e outros materiais. Segundo Barbosa (1998), nada impede que se trabalhe o objetivo em diferentes temporalidades, culturas e práticas sociais. A contextualização está justamente na reflexão estética do objeto, primeiramente realizada pelo próprio professor. Com base no objetivo da proposta da aula, sua contextualização poderá vir a ser antropológica, social, filosófica, cultural etc. O importante está em ver a obra de arte e encontrar nela própria os objetivos para uma leitura.

A educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemáticas de classificações de teorias que produzem definições de arte e análise acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador da arte (BARBOSA, 1998, p. 41).

Como nos posicionamos em favor de um ensino sem exclusão da memória do passado, e apoiamos um entendimento contextualizado que mostre o envolvimento da arte com teorias estéticas, políticas, culturais, antropológicas e outras, faremos uma breve passagem pela história do ensino da arte no Brasil, para que possamos compreender que o atual cenário do ensino da arte é o resultado estético de currículos passados, mas que continua a ser um discurso teórico de embate. Segundo Lopes & Macedo (2002), isso faz com que o campo de currículo se torne um espaço de intelectualidade com diferentes atores sociais, detentores de capitais sociais e culturais, fazendo do currículo um campo de poderamento.

Compreendemos que a história do ensino da arte, assim como a do país como um todo, foi construída a partir do olhar europeu que invadiu o Brasil. Porém, dentre estas realidades, tínhamos características que eram nossas e se mostravam presentes no fazer artístico brasileiro. Ana Mae nos conta que

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obra de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira (BARBOSA, 1978, p. 19).

Desta maneira, a elite francesa chega ao Brasil operando através da supremacia estética, ignorando a cultura local e se apoderando dos saberes da arte colonial, que podemos afirmar que já era nossa. De acordo com Barbosa (1978), esta interrupção da arte colonial acentuou o afastamento entre a massa e a arte. Partindo deste pressuposto, podemos dizer que a arte do brasileiro foi afastada do seu processo genuinamente estético cultural. Talvez seja este o maior roubo que os europeus empreenderam sobre nosso entendimento e construção de um pensamento estético.

Para Barbosa (1978) o afastamento entre o popular e a arte, reservada para a elite e para os talentosos, alimentou o preconceito com a arte como sendo uma atividade supérflua de acessório da cultura. Quando o professor de arte da EJA nega a história da arte e também a utilização de imagens de obras de arte, para aderir ao que considera como importante para o ensino da arte na EJA, ele nega aos educandos o direito de conhecer sobre arte. Fala o Professor Laranja que fez

Um projeto com eles sobre as drogas, porque tem muitos drogados na EJA, então, fizemos uma pesquisa sobre remédios e construímos uma exposição com caixas de remédios que continham bulas que informavam sobre a condição de cura. Foi um trabalho de consciência sobre o mal que as drogas causam.

Na ocasião em que o Brasil foi tomado pelos jesuítas, a intenção era muito próxima à deste professor: educar moralmente. Só que os jesuítas tentavam educar para uma doutrina católica, e o Professor Laranja para uma lição moral que visa a não utilização de drogas. Onde fica a arte neste contexto? Na repetição técnica de fazer caixas de remédios? Na pesquisa sobre as drogas? Quando o professor prefere metodologias que não utilizam imagens de arte para problematizar e fazer a contextualização do tema a ser proposto, ele dificulta a percepção estética na arte e, também, a criação de trabalhos artísticos.

É possível iniciar uma discussão sobre o assunto escolhido pelo professor com base na obra de arte *Cosmococa*, de Hélio Oiticica, que utilizou cocaína como pigmento e linha para redesenhar imagens²⁴. Esta obra oportunizaria uma leitura estética e uma problematização contextualizada sobre o tema a partir da arte, e não da moral.

Para Barbosa (1978), a ideia de utilizar a educação para aplicar a moralidade, é uma herança deixada pelos jesuítas. O ensino da arte atual, fala a autora, ainda possui vestígios e influências da educação do passado. No decorrer da história nos deparamos, por exemplo, com a influência do liberalismo. Para a autora, o surgimento do liberalismo foi um momento de apoderamento industrial e treinamento do desenho com a intenção de qualificar os sujeitos para a produção. A capacitação profissional surge com a força liberal de preparação para o trabalho e o desenho, então, se faz necessário. Diz o professor Verde:

Da primeira à quarta estou trabalhando mais com elementos visuais, as cores e a partir do quinto ano trabalho mais com a técnica do desenho. Porque eles já estão mais aprimorados nas cores e o desenho se torna algo mais elevado, mais técnico, poderão utilizar para o trabalho nas indústrias.

Como podemos perceber, o desenho, para este professor, não está relacionado ao conhecimento sobre a arte, mas a uma preparação técnica. Trata-se de um modelo de aprendizado extremamente automatizado, valorizado para a indústria, exatamente como ocorreu no liberalismo. Diz Ana Mae Barbosa (1978) que o líder desta corrente liberal no Brasil era Rui Barbosa, que teve todo os seus trabalhos de educação resultando em políticas. Para ele, o desenho se mantinha em

²⁴ Exemplo retirado da visita da autora ao Instituto Inhotim em Brumadinho, Minas Gerais, onde está instalada a obra referida.

destaque nos currículos primários e secundários com a intenção de manter a mão de obra técnica, por pensar uma política liberal atrelada à função prática de enriquecimento econômico do país.

O ensino do desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa lista, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália (BARBOSA, 1978, p. 43).

Em contrapartida, o positivismo apresentava pontos diferentes do liberalismo com relação à educação - e que talvez tenha sido a principal divergência entre as bases (BARBOSA, 1978). Os positivistas queriam o avanço reformista e mudanças radicais nas instituições, mas impregnados de um positivismo sectário. Afirma a autora que a Academia Imperial de Belas Artes passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes, com base em um projeto apresentado pelos artistas Monte Negro Cordeiro, Décio Villares e Aurélio Figueiredo, todos positivistas tentando controlar as artes em prol do retorno do processo de aprendizagem sob o regime de imitação.

A troca de nome acompanhou também a troca de público, da classe trabalhadora para a classe próxima ao pensamento aristocrático. Havia neste momento a intenção de regenerar o povo através da implantação das artes em todas as escolas públicas, como mecanismo para ensinar pintura e escultura, e da criação de concursos preparatórios para os professores. Outro grupo de artistas buscou o apoio dos liberalistas para uma reforma de projeto promulgada em 1880, garantindo a sobrevivência da Escola Nacional de Belas Artes (Barbosa, 1978). No entanto, não garantiram uma real reforma no ensino das artes, pois continuaram tendo como base a observação da natureza, a cópia, e não a criação.

Diz Barbosa (1978) que os liberais ganharam a reforma, mas não tiveram como exterminar as funções dos positivistas, que colocaram na escola seus objetivos de regras, ordens e disciplinas. Os positivistas mantinham, em seu projeto, a introdução do ensino das artes através do desenho nas escolas primárias e secundárias, como instrumento para educar a mente. Afirma Barbosa (1978, p. 67) que

A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma.

Segundo Barbosa (1978), Augusto Comte era o grande mestre dos positivistas brasileiros. Para ele, a arte realizava a função de humanização, afirmando uma conexão entre o gênio estético e científico, capacitando homens para pensar melhor e organizar a vida social. No entanto, foi a reforma do positivista de Benjamin Constant que teve influência definitiva no ensino secundário e desprezou a importância do ensino da arte, valorizando as ciências físicas e naturais, a língua portuguesa, os desenhos, a aritmética, a geometria e outros. A autora chama a atenção também ao dizer que o método intuitivo era o grande fomentador do projeto de Benjamim, enquanto que, para Comte, o principal era o ensino da arte na infância como preparação para o científico, tendo a estética como norteadora. (BARBOSA, 1978).

O liberalismo se apropria de um método romantizado e o positivismo de um método realista. O que os dois possuem em comum é o interesse pelo ensino da arte, principalmente o desenho, na capacitação do sujeito para o trabalho. Independentemente de liberalismo ou positivismo, não havia uma preocupação em pensar os elementos para a criação da própria arte, estando ela na educação como um braço necessário ao progresso - e assim continuou, principalmente após a primeira guerra. Barbosa (1978, p. 114) diz que

A Primeira Guerra Mundial, acelerando o progresso brasileiro de industrialização, valorizou as escolas profissionais. Com a produção dos países europeus desviada para os esforços de guerra, cessou a importação de produtos manufaturados que o Brasil consumia. Foi necessário improvisar indústrias ou fazer crescer as indústrias de fundo de quintal para atender a demanda. Era necessário formar a mão de obra especializada e o desenho voltou a ser apontado como elemento essencial desta formação.

O jornal o Estado de São Paulo, em 1910, vangloriava sua consolidação no ensino técnico profissional, divulgando e ressaltando artigos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (Barbosa, 1978).

Temos, neste momento, uma clara posição estética da sociedade e seu envolvimento com as artes. É justamente pelo domínio filosófico que tanto o positivismo quanto o liberalismo fizeram das artes uma apropriação de convicções em cópias da natureza, cópias de objetos para a indústria e até mesmo no treinamento geométrico. Destes movimentos, comenta Barbosa (1978), surgiu uma contraposição estética, que defendia a inserção do Expressionismo no Brasil. Chegamos, então, à semana de 1922, que buscou elucidar outra função para o desenho, inovando métodos para a interpretação da obra de arte da criança e tentando preservar a ingenuidade e a expressão.

A partir da Semana de Arte Moderna, acentuam-se os traços definidores de uma ruptura da *intelligenza* brasileira, dando como resultado específico, por um outro lado, a valorização do desenho como técnica e, por outro, a exaltação dos elementos internos expressivos como constituintes da própria forma (BARBOSA, 1978, p. 114).

Em uma de nossas observações das aulas de arte na EJA, nos deparamos com uma metodologia expressionista. Diz o Professor Azul:

Eu trouxe para vocês estes livros que mostram os desenhos feitos através do sentimento. Gostaria que vissem os livros e depois desenhassem uma lembrança feliz da infância de vocês. Desenhem o que vocês quiserem, como vocês lembram da infância, como era bom ser criança, brincar com os amigos. Não precisa saber desenhar certinho, desenhem o que sentiram na infância.

Perguntamos qual seria o objetivo desta aula, ao que o Professor Azul respondeu: “Quero que eles desenhem sem medo, porque sempre dizem que não sabem desenhar, então, quero mostrar para eles que não precisam desenhar igual a realidade, mas que podem desenhar como quiserem, imaginam e sentem vontade. Eles precisam experimentar”. É perceptível que o Professor Azul estava em busca da expressão genuína dos seus educandos, o que condiz, segundo Barbosa (1978) com a metodologia do ensino expressionista, que confundiu expressão com liberdade. A criação não surge do nada, é necessário um referencial teórico e também de imagens. O tempo que os alunos tiveram para criar foi de apenas 40 minutos! Neste tempo, teriam que processar as imagens

que viam nos livros infantis, a memória de suas infâncias, a reflexão sobre a felicidade na infância e a desconstrução do desenho realista.

A contextualização desta aula de arte não aconteceu de acordo com os objetivos do professor - ao contrário, os educandos ficaram desorientados com a proposta. Por serem educandos da EJA, sujeitos adultos e com uma vasta história de vida, talvez fosse mais pertinente trabalhar o tema da infância, em vez de trabalhar o desenho infantil, com livros infantis, para adultos maiores de 18 anos. Contextualizar a infância com imagens de arte poderia ter enriquecido as reflexões sobre o assunto, afinal nem toda infância é positiva; existe o roubo da infância pela violência, social, cultural, política. No entanto, este professor estava utilizando um método da primeira fase modernista do ensino da arte no Brasil: a livre expressão dos sentimentos, a desconfiguração humana, a busca pela pureza e liberdade da expressão etc.

Barbosa (2015) fala que a virada modernista teve duas fases: a primeira com o expressionismo, valorizando os sentimentos e a liberdade de expressão dos educandos, entre 1920 a 1950, tendo como referência a participação dos “intelectuais, educadores, artistas e literatos: Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Mário de Andrade, Theodoro Braga, Anita Malfatti, Nerêo Sampaio, Edgar Susseking de Mendonça, as escolas profissionais e Técnicas, Movimento Escolinhas de arte. A segunda fase – Especificidades de linguagem, entre os anos de 1960 e 1970, com apoio das universidades por críticos, historiadores, arte/educadores, arquitetos e designers com a criação da ESDI, quando se começa a utilizar a expressão “designer”, do ICA / UnB, da ECA / USP e outros” (Barbosa, 2015, p. 16-17). Abordaremos, agora, um pouco deste percurso no ensino da arte.

A virada pós-moderna ocorre entre 1980 e 1990, constituindo-se como virada cultural. Integram-se as artes visuais com as “tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, a web, os Estudos Culturais e Visuais, o Interculturalismo feita por artistas, críticos, historiadores e arte / educadores” (Barbosa, 2015, p. 17). É um momento de extrema importância, que representa o início da conscientização das universidades em oferecerem formação para educadores de artes. Até então, não era necessário ter um terceiro grau de escolaridade para ministrar aulas de arte, as quais assumiam um papel tecnicista de produção sem reflexão. Diz Barbosa (2015, p. 20) que a “Lei Educacional (Lei nº 5.692) de 1971 era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no ensino médio – mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou álibi”.

Com isto, podemos intuir que não foi somente a lei supracitada que se apropriou da arte como ferramenta técnica, utilizando-a para interesses políticos diversos, menos para o conhecimento dela própria. No entanto, entre os problemas, foi esta mesma lei que determinou a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas. De acordo com Barbosa (2015), a partir dela surgiram os primeiros cursos de licenciatura curta em educação artística, o que infelizmente não durou muito, pois tanto o Estado Novo quanto a Ditadura Militar (1964-1984) acusavam as escolas de serem comunistas. Foi uma fase de luta política com “encerramento de escolas, Universidades, demissões, sendo que na Universidade de Brasília todos os professores foram demitidos”. (BARBOSA, 2015, p. 19). No mesmo texto, a autora explica que, durante o regime da ditadura, as ONGs trabalhavam clandestinamente.

Foi neste período que surgiram os grupos de estudo vinculados às universidades, instituições cuja contribuição para com a arte se fortalece nesta virada pós-moderna, chamada também de virada cultural.

O pós-modernismo foi para os arte/educadores brasileiros o que o movimento de estudantes de 1968 foi para França. As revoluções dos costumes, do comportamento, da arte e da escola dos anos 1960 nos EUA e na Europa influenciaram pouco o ensino da arte e a educação em geral no Brasil porque a repressão da ditadura militar impediu (BARBOSA, 2015, p. 20).

Somente após os acontecimentos de 1980 foi que realmente se teve, no Brasil, a oportunidade revolucionária de ampliação e pesquisa sobre arte por meio de congressos, teses, dissertações de artistas e outros, ampliando o estudo da arte para além da produção e do objeto, abrangendo a necessidade de observação, compreensão sobre arte, contextualização cultural, antropológica, social, das diferenças e acolhimento da diversidade. (BARBOSA, 2015). Foram necessários diversos movimentos acerca da arte para estender sua compreensão por parte dos educadores, afinal eram eles os agentes de continuidade do pensamento sobre o ensino da arte e, por isto, a necessidade de fomentar atividades dirigidas aos professores.

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo

de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos (BARBOSA, 2015, p. 21).

Natural que, com a ampliação do nosso olhar e da compreensão sobre a arte, as reflexões sobre este assunto se ampliem e perpassem por mudanças, para que possamos nos aproximar o máximo possível da arte pela via do conhecimento. Os primeiros apontamentos para estas mudanças do pós-colonialismo, no Brasil, ocorreram com a abordagem triangular, também conhecida como metodologia triangular.

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu no Brasil a abordagem que ficou conhecida como Metodologia Triangular [...]. (BARBOSA, 1998, p. 25-26).

O próprio Parâmetro Curricular Nacional de 1997²⁵ traz a Abordagem Triangular como sendo uma Metodologia Triangular - o que é um grande equívoco, reconhecido pela própria autora quando declara que “foi uma designação infeliz” (Barbosa 1998, p. 26). Mesmo assim, considera que foi a partir da Abordagem Triangular que se iniciou uma ação construtora para o ensino da arte. No entanto, em nossa pesquisa percebemos grandes equívocos por parte de professores com relação à compreensão da Abordagem Triangular. Esta linha de pensamento propõe que o professor tenha contato com a arte, que se aproprie de textos teóricos, que tenha acesso a museus, a galerias de arte, a ateliês de artistas, a imagens e a todos os meios possíveis de contato com o seu objeto de ensino.

Perguntamos aos professores se eles costumam, quando possível, visitar museus de arte. Cinco dos sete professores pesquisados disseram não, um não respondeu e outro disse: “Sim, sempre que possível eu vou ao museu de arte Anita Garibaldi na cidade de Laguna.” (PROFESSOR CINZA). Constatamos, com a pesquisa, que o Professor Cinza não faz

² As ideias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, criada por Ana Mae Barbosa e difundida no país por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 31)

distinção entre museu histórico e museu de arte. O museu Anita Garibaldi é um museu histórico inaugurado em 1956 no centenário da heroína. Seu acervo preserva a memória e objetos importantes, como armas da República Juliana, objetos de revolucionários catarinenses e farrapos. Constatamos que quatro, dos sete professores, nunca frequentaram ou tiveram acesso aos museus de arte. Entre os pesquisados, apenas dois professores disseram algo diferente.

“Aqui em Criciúma não temos museu de arte, mas eu vou quando posso no espaço Toc de arte da UNESCO e fui duas vezes na Bienal do Mercosul e uma vez na Bienal de São Paulo.” (PROFESSOR AZUL). O Professor Azul é o mais preocupado em estar presente nos espaços artísticos da cidade. Ele nos revela que vai aos lugares possíveis, entre eles a Unesc, que atualmente possui uma galeria de arte e um espaço aberto no hall de entrada onde são expostas obras de artistas brasileiros atuais. Para este professor, é importante buscar a convivência com a arte.

Já para o professor Laranja, ir aos museus não é necessário; ele vai quando tem oportunidade, mas não que de fato sinta necessidade: “Eu nunca fui ao museu de arte, mas já fui uma vez na Bienal de São Paulo, há muitos anos atrás [sic]”. (Professor Laranja). De acordo com este professor, sua ida à Bienal ocorreu por ter sido proporcionada aos educandos pela universidade onde estudava. Como todos iriam, ele foi também. Perguntamos por que não vai aos espaços que a cidade oferece e revelou não ter interesse.

Verificamos, portanto, com a pesquisa, o distanciamento de alguns professores no contato com a arte no âmbito dos museus e dos espaços onde é possível encontrar exposições na cidade. Apenas o Professor Azul revelou ir visitar mostras de arte quando possível; os demais não veem a necessidade de frequentar exposições. Com base nisso, nos perguntamos: como um professor pode contextualizar sobre a arte e criar relações estéticas sem estar em contato com a arte? Para Barbosa (1998), este é o segredo da Abordagem Triangular: o professor deve, necessariamente, ter contato com a arte para poder se apropriar da linguagem e, assim, ter a capacidade de promover contextualizações e relações que possam ser problematizadas. Em suma, cabe dizer que “a iconografia é a bibliografia do olhar”. (BARBOSA, 1998,pg. 26).

A importância de ver arte, vivenciar arte é fundamental para aprender sobre arte. Para a autora citada, foi com este propósito que se

realizou o Festival de Campos de Jordão²⁶, em 1983, totalmente dedicado aos professores de artes visuais, para incentivá-los a buscar uma comunicação entre seus trabalhos (contextos) e “o mundo da arte através de revistas especializadas e livros na biblioteca especialmente organizada para eles” (...). (BARBOSA, 1998, p.26).

Diz Barbosa (1998) que um dos maiores problemas com os professores de arte, nesta época, é que eles vinham de uma tradição do desenho geométrico, de uma arte puramente técnica, motivo pelo qual não poderiam ser responsabilizados pela falta de universidades de arte, cursos e formações continuadas. Para que houvesse mudança, seria necessária também uma base de fortalecimento político e de fomentação do conhecimento. O Festival foi um lugar propício para provocar os professores a conhecer mais sobre o assunto em torno do qual ministravam suas aulas. Ver imagens de arte era fundamental. “Era tão inovador estimular os que praticavam arte a ver arte, a se confrontar com a pergunta: De onde vêm minhas imagens?” (BARBOSA, 1998, p. 26).

No momento em que os professores puderam ter acesso a materiais de arte, o ensino da arte estava aberto para novas possibilidades do fazer artístico. Não cabia mais apenas desenhar geometricamente; era necessário saber onde, na arte, poderíamos aprender arte. Acreditamos que, talvez, a falta de contato com a arte nos museus, galerias, livros teóricos, museus online, atelier de artistas, entre outros, seja um dos grandes problemas na formação dos professores de arte. Se o professor de arte não possui um interesse em ver arte, em buscar meios de convivência com a arte, dificilmente verá a necessidade de trabalhar em sala de aula com imagens de obras de arte, sejam elas

²⁶ Diferente de todos os seus antecessores e sucessores, o XIV festival de Inverno de Campos de Jordão – organizado por três mulheres: Cláudia Toni, Ana Mae Barbosa e Glaucia Amaral – foi concebido para professores de arte da rede pública estadual de ensino do município de Campos de Jordão. Esse novo modelo compreendia o objetivo de reestruturação do ensino de arte vigente no estado de São Paulo. Usar o espaço desse Festival para formar um grande público com grande poder multiplicador, ao invés de alguns jovens instrumentistas, era a lógica dessa concepção. A programação cultural desse Festival de 1983 foi ampliada. Além das tradicionais apresentações de concertos de música “erudita”, músicos e grupos musicais “populares”, exibições de peças teatrais, cinema, dança e exposições de artes plásticas, foram integrados ao seu programa. (BRADARIOLLI., 2009). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-19112010-091513/publico/1706152.pdf>>

clássicas, modernistas ou contemporâneas. Trabalhar com a imagem requer um tempo de olhar, observar e problematizar. No entanto, na EJA, este tempo não existe.

Perguntamos aos professores, na capacitação da EJA, quanto tempo da aula eles utilizam para mostrar imagens de arte, para somente então solicitar uma produção dos educandos. “Eu faço isto no máximo em duas aulas, eles não têm paciência para ficarem olhando. Então mostro a imagem, no livro ou uma cópia, falo sobre o assunto e peço uma releitura. Mas produzir é uma exigência da coordenação”, diz o Professor Azul. Este professor é o mesmo que revelou trabalhar com partes da história da arte. É possível que o motivo para este professor não aumentar a participação da arte nos trabalhos propostos seja o tempo que lhe é destituído para mostrar trabalhos concretos. E, talvez ainda, pela quantidade de tempo disponível para compreender e efetuar a atividade prática, os educandos não consigam se interessar por adquirir a paciência a que o professor se referiu.

Contrariamente ao tempo, o Professor Roxo revela que “*quando eu levo imagens, falo sobre o artista e eles fazem releituras do jeito deles*”. Ou seja, nem sempre o Professor Roxo leva imagens e, quando leva, não as contextualiza. Perguntamos o que é “fazer releitura do jeito deles”, ao que ele explicou que é deixar os alunos dizerem o que sentem quando veem a imagem. Os educandos precisam em pouco tempo, entre uma ou duas aulas, produzir o que os professores chamam de releitura. Percebemos, durante a pesquisa no ensino da arte da EJA, que a proposta de releitura surge corriqueiramente como técnica de aprendizagem para os educandos, e não para os professores. Ou seja, o professor, sem perceber, entende a releitura como uma interpretação da técnica que o artista utilizou para fazer sua obra de arte. Tornou-se um procedimento automatizado, e isto fica comprovado no tempo hábil de que os educandos dispõem entre observar, comparar, pensar, produzir um trabalho artístico e criar um discurso próprio sobre a imagem estudada.

A releitura, segundo Barbosa (1998), ficou erroneamente conhecida como técnica metodológica na proposta triangular, e não como uma Abordagem Triangular. A releitura como técnica metodológica dificulta o conhecimento estético. Na imagem abaixo, temos um exemplo de releitura feita pelos educandos da EJA em 2016.

Figura 10 - Máscaras africanas



Fonte: Imagem cedida pela coordenação da EJA. Criciúma/SC.

É visível que este trabalho representa máscaras africanas; uma cópia da cópia da ideia de releitura sobre as máscaras e a arte africana. A técnica e as cores utilizadas são fortes indícios de um discurso velado de que os africanos são selvagens. Dentro desta perspectiva, está nítida a ideia massificada sobre a cultura africana. A África é o terceiro maior continente do mundo e não deveria ser reduzida somente a máscaras e religião. A estética, neste caso, está totalmente diminuída e estereotipada em um pensamento unificado, que é ainda prejudicado no momento em que a ideia de máscara serve como molde a ser repetido.

A necessidade de pesquisa e leitura estética, realizadas primeiramente pelo professor de arte, faz diferença na escolha dos objetivos e na condução das aulas. Um professor que utiliza e compreende a abordagem triangular dificilmente trabalharia a releitura (revisitamento) como método de cópia da técnica e do contexto, como uma verdade referente aos fatos históricos ou à vida do artista. Existe uma diversidade de máscaras africanas, e nem todas elas estão no contexto religioso. Para Barros & Adnane,

Se o estudo sobre o continente africano está coberto de desafios para o/a pesquisador/a brasileiro/a, as artes e expressões estéticas africanas impõem uma série de questões históricas, epistemológicas e éticas de grande complexidade [...] (BARROS; ADNANE, 1998, p. 29).

A importância da Abordagem Triangular está no ato de compreendermos nosso próprio objetivo metodológico. O que eu quero com estas aulas? Como farei o encaminhamento para a compreensão do objetivo proposto? Enquanto professor, tenho entendimento sobre minha proposta? Se não tivermos clareza do que buscamos e do que ensinamos, a nossa abordagem, não somente na arte, mas em qualquer outra área, se tornará inteiramente técnica. O que tem de conhecimento significativo em copiar, em repetir o ato do outro, sem saber o que se está produzindo? Infelizmente, este foi um dos principais enganos no uso do termo *releitura* na proposta triangular, e que foi notório tanto em observações de aulas na EJA quanto em entrevistas com professores. Segundo Barbosa (1998), a autora jamais mencionou o conceito de releitura como parte ou categoria da Abordagem Triangular.

No texto deste livro, desde a primeira edição, não falo nem uma vez em releitura. Essa palavra aparecia nas edições anteriores a esta, somente nas legendas das imagens produzidas pelas crianças. Professores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens. Para demonstrar meu repúdio à ideia de que receito a releitura, substituí na presente edição a palavra por interpretação (BARBOSA, 1998, p. 29).

A releitura, dentro da perspectiva da cópia, infelizmente é dominante em grande parte do ensino da arte na EJA. Rerler não significa copiar, contextualizar; não significa dizer onde o artista nasceu e colocá-lo dentro de um movimento artístico; não significa reproduzir o que já está feito. Para Barbosa (1998), a Abordagem Triangular foi desviada do seu verdadeiro estado democrático de ação. Diz a autora que os Parâmetros Curriculares (PCNs, Mec 1997) modificaram a proposta de forma maldosa para que não fosse reconhecida, mantendo um estado de conservadorismo. Para ela, se a Abordagem Triangular tivesse sido

respeitada em sua integridade de ação “mais contemporânea e democrática que os PCNs, se ampliasse pela ação inventiva dos professores”, teríamos avançado para o entendimento sobre a arte. Infelizmente os professores obedeceram aos PCNs e fizeram desta abordagem uma receita para ensinar arte de forma equivocada. (BARBOSA, 1998, p. 31),

A educadora lembra outro fato que prejudicou a interpretação correta sobre a Abordagem Triangular: a acusação dela ter copiado o DBAE²⁷ americano (BARBOSA, 1998) - o que, de fato, não procede, uma vez que o DBAE tem como base a compartimentação do ensino da arte em disciplinas (Estética, História e Crítica). Isto é o que acaba ocorrendo com nossos currículos universitários, como se estas três disciplinas pudessem ser separadas durante uma interpretação estética da obra de arte. “A Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas, do pós-modernismo na Arte/Educação”. (BARBOSA, 1998, p. 32). A autora afirma que não trouxe o DBAE para o Brasil, mas o sistematizou de acordo com as condições estéticas e culturais da pós-modernidade.

Conforme Barbosa (1998), foi um grande azar ter os PCNs como mediadores da Proposta Triangular, pois eles modificaram totalmente o que de fato deveria ser. Os PCNs recomendam ação, apreciação e reflexão, de maneira compartimentada, como se fossem cada uma independente da estética. Para a autora, estas categorias não se separam: reflexão é indissociável da ação e da leitura. Destacar estas funções, para a autora, é como “subscrever a estética escolástica que desprezava a arte ‘interessada’ no social e temia o apelo aos sentidos, isto é, a sensorialidade e a sensualidade conatural à arte. (BARBOSA, 1998, p. 32.).

Barbosa (1998) prefere o termo leitura, em vez de apreciação, como foi utilizado pelos PCNs, porque apreciação pode parecer algo positivado, romântico, que leva o sujeito ao suspiro frente à arte. No entanto, a leitura se aproxima de uma reflexão, de uma busca para a compreensão, podendo causar ou não desconforto, mas, de qualquer maneira, sugere a possibilidade de sentidos, pois “a palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador”. (BARBOSA, 1998, p. 32.). Como se pode perceber, a Abordagem/Proposta Triangular não foi feita para criar um método, nem

²⁷ Discipline-Based Education (DBAE).

para formalizar e engessar uma técnica e, muito menos, para elitizar a arte.

Esta abordagem específica surgiu a fim de propiciar, primeiramente ao professor de arte, uma busca pelo conhecimento na área. Cabe ao professor estar em contato com a arte, para que possa ter um repertório teórico e imagético capaz de despertar os sentidos necessários para os objetivos de sua proposta em sala de aula. Para isto, é necessário acessar imagens, ir aos museus de arte, frequentar museus com exposições virtuais e outros espaços. Ana Mae Barbosa (1998, p. 33.) diz que “o diálogo frente à obra é o melhor antídoto contra a ‘cultura do convencimento’ das escolas nas quais vicejam a prepotência, o autoritarismo e a hipocrisia”.

Infelizmente assim como a releitura foi utilizada inadequadamente, a contextualização também é confundida e utilizada para afirmar um fato histórico, compartimentando a arte em movimentos datados linearmente, assim como na biografia do artista e na explicação da técnica utilizada. Na capacitação, os professores da EJA afirmaram entender a contextualização como a história, a técnica, a biografia dos artistas e também com o período histórico em que foi produzida a obra de arte. A contextualização, para os professores, está relacionada com conteúdos e discursos dos livros de história da arte. A seguir, mostraremos três falas sobre a contextualização que revelam como os professores encontram dificuldades em argumentar sobre o que estão ensinando e sobre como ensinam arte na EJA. Suas falas são resumidas e, talvez pela insegurança, no momento em que um dos professores expõe o que entende sobre a contextualização e a forma de ensinar, os outros dizem concordar e resumem suas opiniões em uma pequena frase.

“Eu procuro ensinar os alunos a perderem o medo de desenhar. Eles acham que desenhar tem que ser como na arte moderna, tudo certinho dentro das linhas, tudo como a realidade, por isto gosto do artista contemporâneo”, afirma o Professor Azul. Percebam que este professor tem como objetivo a desconstrução do desenho técnico, o que é de extrema importância para que possamos, neste exercício, ampliar nossas percepções estéticas. No entanto, a forma escolhida pelo educador para realizar a atividade está descontextualizada. Os educandos não irão compreender a desconstrução da linha, a deformação da imagem, sem que ocorra uma compreensão histórica e, principalmente, sem que haja um repertório prévio de imagens.

Para o Professor Amarelo, a contextualização está presa na vida do artista. Neste caso, o contexto está mais para conteúdo biográfico. Claro que é importante saber de que artistas estamos falando para os

educandos; no entanto, o valor maior para o ensino está na obra produzida, e não exatamente na biografia ou nos materiais utilizados para sua confecção. Diz ele: “Eu sempre apresento e falo sobre quem é o artista, o que ele fez e como ele conseguiu fazer sua obra. Depois disso, é que produzimos os artesanatos”.

O Professor Roxo não foge muito da ideia de uma contextualização entrelaçada com os equívocos do mau uso da releitura. Acreditando que, para falar sobre arte, seja necessário seguir o seguinte modelo: explicar quem é o artista, como fez a obra e, então, passar a produzir da mesma maneira que o artista produziu e pensou. Diz o professor: “Eu apresento o artista a época que ele viveu, como ele pensava e aí utilizamos a mesma técnica para fazer nosso trabalho”.

Reparamos, na fala dos professores, que contextualizar, para eles, é enfatizar aos educandos informações e descrições de dados sobre trajetória de vida, técnica, obra e história, para realizar a apresentação do artista que será trabalhado. Os professores confundem contextualização com procedimento metodológico informativo, deixando de perceber que contextualizar é um exercício que primeiramente deve ser feito por eles, educadores; que são as relações e percepções do seu conhecimento estético sobre a arte que devem ser pesquisados, para que seja possível propor um objetivo contextualizado com a realidade dos seus educandos.

A contextualização é inevitavelmente importante para o ensino da arte (BARBOSA, 1998). Para esta autora, suas concepções sobre a contextualização englobam todas as vertentes da educação contemporânea, e talvez seja por via dela que a Abordagem Triangular mais tenha se transformado, devido às ações recriadoras dos professores e pesquisadores. A contextualização deve se atualizar de acordo com a cultura, o tempo, o objetivo, a sociologia, a política e outros aspectos, sendo que tudo dependerá da concepção estética do professor a partir de seu olhar sobre as obras. A contextualização não cabe mais em um triângulo, mas em um ziguezague.

Hoje a metáfora de um triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos (BARBOSA, 1998, p. 33).

Ao assumir a contextualização como zigzague, Barbosa (1998) deixa claras as possibilidades e a diversidade disponíveis para a elaboração e a escolha do professor em apresentar uma proposta de arte ao seu grupo. Para a autora, a contextualização ultrapassa a mera apreensão do objeto. Contextualizar não significa narrar a biografia do artista ou prender a obra em um movimento estético; contextualizar está muito além da simplicidade conteudista escolástica. Para que ocorra efetivamente uma contextualização, é necessário que o professor tenha propriedade do domínio teórico e estético sobre a arte. Flausino (in BARBOSA, 1998, p. 34.) alega que contextualizar

Não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é por a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista.

Como se pode perceber, a elasticidade da tríade da Abordagem Triangular permite mobilidade para uma maior compreensão da arte. Por outro lado, também exige do professor uma maior entrega ao conhecimento do seu objeto de estudo. A Abordagem Triangular é uma proposta que valoriza a experiência; é uma preposição que, para a autora, compõe uma epistemologia de conhecimento sobre a arte. (BARBOSA, 1998). É extremamente importante que a arte esteja dentro da escola, a qual é ou deveria ser o melhor meio de acesso para conhecimentos diversos. Para Arriaga, é justamente pela educação que encontraremos os melhores caminhos para estimular a consciência cultural.

Quando Ana Mae diz que o conhecimento e os usos das artes podem cumprir um trabalho de resgate, de reestruturação social, é porque crê na necessidade iniludível de que a população permanentemente marginalizada das periferias, de onde se tomam as decisões importantes sobre sua existência, conheça o jogo das metáforas, dos códigos e os significados usuais entre aqueles que, durante séculos, determinaram seu destino. Esse conhecer não é, por consequência, um conhecer passivo, não é mera apropriação de conhecimentos, sem mais, é uma oportunidade para ser mais eficiente na tarefa de restaurar uma

justiça social (ARRIAGA apud BARBOSA, 1998, p. 22).

Não cabe ao professor de arte cumprir o trabalho das assistentes sociais, ou até mesmo das psicólogas, e dar conta dos problemas da sociedade por falta de políticas públicas. Naturalmente, é o conhecimento que poderá auxiliar na formação de um sujeito crítico e autocrítico. Criar relações e ir além dos limites da realidade são características importantes para o ensino da arte. Acreditamos que, quanto maior for a oportunidade de o professor se apropriar das teorias estéticas e da arte, melhor será sua formação e sua atuação em sala de aula.

3.1 O QUE ENSINAMOS NA EJA: ARTE OU CULTURA VISUAL?

“A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todopoderosa ela se torna. Os motivos são marcadamente econômicos.”

(ADORNO; HORKHEIMER)

É quase impossível falarmos de aulas de arte e sem nos referirmos e pensarmos em imagens, sejam elas cópias impressas de reproduções ou apenas imagens virtuais, móveis, revistas ou outro suporte. Se pensarmos o momento atual da contemporaneidade, as imagens são utilizadas todos os dias por meios diversos. Somos bombardeados por elas. Em função disso, é pertinente ressaltar que vivemos um momento no qual as imagens chegam ao nosso alcance de maneira tão rápida, que não há tempo de refletirmos sobre o que estamos vendo. Nosso tempo está atrelado ao trabalho e nossos dias passam a ser somente um dia a mais de nossas próprias vidas, ou seja, vivemos no

anonimato social em um mundo frio de sentimentos, onde observamos as pessoas morrerem frente aos nossos olhos em noticiários de televisão, mas nada fazemos, porque nosso imaginário é seduzido pela ideia de irrealdade: tudo parece se tratar de um jogo, de uma inverdade.

Desta maneira, nossas vidas são regidas para que nos tornemos alienados no desejo de possuir algo, e não de sentir algo pelo outro. Assim, é construída a cultura massificada, com um falso conforto de igualdade e valorização cultural. Para Adorno & Horkheimer, existe um distanciamento entre a arte e a cultura, porque “toda cultura de massa é idêntica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.100.) e tem, como único propósito, fingir que somos todos esclarecidos e, assim, nos manter diariamente engolidos pela semelhança da cultura através de imagens e espetáculos.

No contexto da EJA, o Professor Cinza defende que “não podemos ficar trabalhando com obras de arte do passado, porque nossos alunos não conhecem arte e acham chato. Eles não se interessam. Por isto trabalho com Romero Britto e seu colorido. É o que eles gostam mais e conhecem”. (PROFESSOR CINZA). Na fala deste professor, repete-se a confusão sobre o que é uma obra de arte. Se os educandos não se interessam por obras de arte, é porque não conhecem e não tiveram acesso. E, se a questão fosse o passado, vale lembrar que atualmente temos grandes artistas trabalhando com arte contemporânea.

O Professor Roxo também relata a preferência dos educandos pelos objetos de consumo, ao afirmar que “eles se interessam muito pelo Romero Britto”. Na tentativa de explicar esta preferência, ele revela supor que seja “o colorido e porque eles veem na televisão e nas vitrines, esta é a cultura deles”. (PROFESSOR ROXO). Perguntamos ao professor Roxo se ele costuma levar obras diferentes, que não sejam atribuídas a Romero Britto, e ele revelou que isso é pouco frequente; procura levar o que os educandos gostam de ver. Então, questionamos como eles iriam gostar do que não veem, já que ele, o professor, não fornece. O professor respondeu, então, que não há livros com imagens na EJA e que leva para a sala de aula aquilo de que ele dispõe como material, complementando sua fala com a afirmação de que as revistas sempre trazem alguma coisa sobre Romero Britto.

Parece natural que este tipo de manifestação estética, assim como a massificação da cultura, cheguem à escola como arte. Os bombardeamentos de imagens realmente precisam ser estudados. No entanto, mesmo que toda imagem tenha em si categorias que envolvam a criação artística, a interpretação, e as ressonâncias estéticas, não significa que devemos abortar o passado ou o presente das artes, nem

mesmo adotar a convenção de que tudo é arte, de que qualquer coisa existente na cultura seja considerada arte, tornando tudo universalmente cultural. Para Adorno & Horkheimer (1985, p. 99-100),

(...) A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquela, começa se delinear. (...) o cinema e o rádio, não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem.

A produção cultural da indústria está presente na sociedade, e as imagens possuem, sim, uma estética própria, mas perguntamos: que estética a arte está abordando na EJA? Não retiramos o potencial e as possibilidades de trabalharmos com as imagens industriais nas aulas de arte - muito pelo contrário. Romero Britto é um exemplo para que possamos problematizar as diferenças sobre a imagem que se tornou favorável ao consumo e a imagem de arte, que é produzida contrariamente a essa lógica. A preferência dos educandos por Romero Britto intensifica a função desta imagem com relação ao consumo, gerando um valor estético massificado e de rápida aceitação.

Compreendemos que a Indústria Cultural é quem de fato produz as imagens assimiladas como cultura visual. Não concordamos com Hernández (2007) quando diz que devemos trocar a educação das artes visuais pela cultura visual. Segundo este autor, tal troca deve ocorrer pelo fato de que o acervo atual de imagens, assim como as tecnologias e as mídias, abordam um caráter globalizado, transformando as relações humanas entre os sujeitos. Já para Adorno & Horkheimer,

Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é repetição do mesmo slogan propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá, reinam as normas do

surpreendente e, no entanto, familiar, do fácil e, no entanto, marcante, do sofisticado e, no entanto, simples (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 136).

Para nós, o confronto entre a imagem da arte e a imagem do cotidiano, por si só, já justifica que não seja efetuada a troca de uma pela outra, mas é preciso problematizar, refletir e contextualizar o que elas trazem de igualdades e diferenças. Como a imagem é criada? Para que foi criada? De que maneira ela condiz com a nossa realidade? Quais os elementos da arte que estão presentes nestas imagens? Quais os discursos possíveis que existem por trás de uma imagem de arte e de uma imagem da cultura visual? Como, entre uma e imagem e a outra, podemos encontrar elementos de características semelhantes, ou não, para sua criação? É possível que uma imagem do passado conserve a mesma função atualmente? Que detalhe da arte podemos encontrar em outras imagens da cultura? Qual a função da imagem na sociedade?

Por fim, defendemos a leitura da imagem por meio da busca de elementos estéticos que possibilitem o estabelecimento das relações de sentido contidas na própria imagem, e não somente em nosso discurso.

Tudo isso poderia servir como problematização para o professor e, conseqüentemente, para sua escolha metodológica, além de base para fomentar a criação de trabalhos pelos educandos. Independentemente de se trabalhar com obra de arte ou com imagens do cotidiano, uma característica pertence a ambas: a relação de ver, observar, conhecer e refletir. Saber distinguir uma imagem da indústria e uma imagem da arte, no entanto, nos possibilita desmistificar as relações entre arte, indústria, política e sociedade. Entendemos que, quando abortamos a memória contida na obra de arte para trabalharmos apenas com imagens do cotidiano de revistas, jornais, propagandas e outros materiais semelhantes, ou seja, intensificando o contexto atual sem estabelecer outras relações, estamos colaborando para que o educando assimile a indústria cultural como arte. O fato de os educandos preferirem e escolherem trabalhar com imagens da indústria é justificável, se relacionarmos com que Adorno diz sobre a técnica, ao afirmar que

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si

mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Observando as aulas de arte na EJA e as frases dos professores durante as capacitações, fica nítida a aproximação com o que Adorno chamou de racionalidade técnica dominante. Dominante no sentido de que todos se acham contemplados na produção da arte. No entanto, muitas propostas oferecidas pelos professores como arte são, em verdade, conhecimento de reprodução técnica, como demonstra a o depoimento: “Na verdade eles gostam é de produzir, pintar, colar, desenhar e outros. Se sentem valorizados e também é uma exigência da coordenação que tenhamos trabalhos para apresentar. ” (PROFESSOR AZUL).

Mas o que é mais importante? Apresentar trabalhos ou aprender arte? É o professor quem deveria determinar o tempo de exposição teórica e prática, e não a coordenação da EJA. Cabe ao professor enfrentar a coordenação e valorizar suas aulas, de acordo com o tempo que julgar necessário para que os educandos de fato tenham contato com a arte, tanto teoricamente quanto pela experiência de testar as diversas linguagens na produção de seus trabalhos. O Professor Cinza (2015-16) repete a exigência de ordem hierárquica para produzir trabalhos para exposições, afirmando que “a própria coordenação pede com que [sic] façamos eles produzirem, porque temos que apresentar trabalhos na semana cultural da EJA”.

O trabalho que a coordenação deveria se preocupar em apresentar não é o do exibicionismo da arte, mas o da produção de conhecimentos a partir dela. Não cabe à coordenação determinar o propósito das aulas; o máximo que devem e podem fazer é um calendário, para que, dentro do tempo estipulado, o professor tenha condições de se organizar para a produção de trabalhos artísticos. Percebam que a preocupação de produção não está ligada ao conhecimento sobre arte, mas ao conhecimento técnico de fazer produtos exigidos pela coordenação, para futuramente apresentar resultados concretos na semana cultural e em páginas de Facebook²⁸.

No caso específico da apresentação dos trabalhos em páginas virtuais, relacionamos o espetáculo como um exibicionismo da cultura visual, que pode cativar um prazer positivo e satisfatório pela via do entretenimento e da falsa sensação de inserção cultural. Sabemos que

²⁸ <https://www.facebook.com/projeja.criciuma?fref=ts> Acessado em 15/10/2016 e 03/01/2017

Adorno (1985), ao abordar a questão da indústria cultural, não está falando diretamente para a educação, mas, ainda assim, o autor analisa como a formação cultural é construída na sociedade. A escola, no entanto, produz e reproduz formação cultural. Os professores de arte deveriam ser os agentes desconstrutores das verdades estéticas de produção técnica de trabalhos manuais, exigidas pela coordenação e exibidas virtualmente como arte.

De acordo com os depoimentos, parece que alguns professores entendem que o sujeito da EJA, por ser adulto e estar no ensino após a idade escolar, precisa aprender trabalhos manuais para produzir renda, em vez de desenvolver conhecimentos sobre arte. De acordo com o Professor Amarelo, “os alunos se aproximam mais e gostam mais é do artesanato. Porque eles gostam de estar fazendo, produzindo e vendo que conseguem fazer. E o artesanato eles podem fazer e vender. Achei que a aceitação do artesanato foi bem positiva”. Já o Professor Verde (2015-16) entende que “eles [alunos] precisam ser tecnicamente preparados para o mercado de trabalho com o desenho, em Criciúma temos muitas indústrias que precisam”.

A ideia de que arte é trabalho manual, de que todo trabalho manual é artesanato e de que nisso reside uma possibilidade de renda para os educandos é um pensamento que se aproxima do que Adorno (1985) chama de *esquematismo*, encontrado no funcionamento da formação cultural para a indústria. De novo a produção e a técnica, capazes de estagnar os sujeitos em nível de reflexões e pensamentos sobre o que estão produzindo. O objetivo desta formação não é uma aproximação do sujeito com a arte; o estético individual é roubado para a massificação de um esquema que possui como prioridade o econômico.

Para o consumidor não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. A arte sem sonho destinada ao povo realiza aquele idealismo sonhador que ia longe demais para o idealismo crítico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103).

Percebendo que a CV²⁹, está muito mais presente na EJA do que a arte, perguntamos aos professores sobre este conceito e, unanimemente, eles não distinguiram a cultura visual da arte - o que

²⁹ Cultura Visual, por Fernando Hernández (2007).

sugere que, ao elaborarem seus objetivos e metodologias de aula, poderão cometer equívocos acerca das diferenças entre as duas, deixando parecer que tudo é mesma coisa. Esta postura de colocar a arte como necessariamente produtiva na EJA, sob o argumento de que os sujeitos precisam acreditar que são capazes de produzir, ou porque os sujeitos não querem estudar história da arte, se aproxima do pensamento da cultura visual excludente. Diz o Professor Cinza que “eles [alunos] não conhecem arte, por isso tem que fazer coisas da realidade deles, e a realidade deles são as imagens das revistas, televisão e principalmente internet. Isto é o que eles gostam”.

De acordo com o pensamento de Hernández (2007), o mundo onde vivemos tem grande capacidade de influenciar nossas opiniões, subjetividades e de possibilitar interferências de conhecimento a partir do que vemos, muito mais do que lemos ou ouvimos. Por isto, o autor é a favor da cultura visual como alfabetismo visual. Esta defesa da imagem da indústria exclui a história da arte, as visitas aos museus de arte, bem como os demais espaços destinados à arte como bienais, exposições em praças públicas, arte de rua, arte nas universidades e outros. Para Hernández, a narrativa da imagem deve ser feita de acordo com a realidade dos educandos, possibilitando-lhes a valorização cultural sob a forma de prazer.

Uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas e corporificadas, a relevância das representações visuais adquire um papel fundamental. Não apenas por sua onipresença, mas pelo seu forte poder persuasivo: associam-se a práticas culturais (o que significa que fazem parte do que está acontecendo), vinculam-se à experiência de prazer (apresentam-se de forma agradável, com uma retórica visual e narrativa atrativa e trazendo satisfação) e estão relacionadas a formas de socialização (os sujeitos sentem-se como parte de um grupo com o qual se identificam (HERNÁNDEZ, 2007, p. 32.).

A forma como Hernández (2007) adere à CV é extremamente positiva, adotando características confortantes que colocam a cultura como possibilidade de substituição de todo o conhecimento histórico da arte; como algo que os educandos aceitam coletivamente com maior entusiasmo, por estarem vivenciando a produção da indústria através das redes de internet e outros meios. Postular a cultura como salvadora de

todos os problemas existentes no ensino da arte na EJA nos remete ao que Coelho (1994) escreve sobre cultura subjetiva e objetiva. A cultura subjetiva é do caráter individual; é quando, mesmo convivendo na cultura objetivada, o sujeito consegue contrapor as questões do coletivo ideológico.

Esta cultura subjetiva foi há muito e muito largamente superada em amplitude e conteúdo pela cultura objetivada e por esta de certa maneira minimizada, por vezes intencionalmente diminuída pelos discursos ideológicos que pregam o coletivo, qualquer que seja, como um valor maior que o individual (COELHO, 1994, p. 95).

Não concordamos que, para ocorrer o ensino da CV, necessariamente devamos esquecer a história da arte e as imagens de obras de arte - pelo contrário: a história da arte e os lugares institucionalizados, onde se reúnem o passado e o presente de obras artísticas, são capazes de instrumentalizar o sujeito para inseri-lo de maneira igual na sociedade. Negar ao outro o conhecimento da arte é um tipo de exclusão social. Temos o direito de conhecer a arte, de frequentar museus de arte, bienais de arte, galerias, ruas, muros da cidade, internet, livros e qualquer outro lugar público onde possamos encontrá-la. Quando os professores da pesquisa afirmam que os educandos não gostam muito da história da arte, talvez a afirmação mais correta a fazer seria: os educandos ainda não conhecem e, por isso, ainda não fazem relações entre as imagens culturais, a história da arte e a vida. Em vez disso, o Professor Laranja declara: “Eu nem mostro quase nada de obra de arte. A cultura deles é outra, eu trabalho com que tem, imagens de jornais geralmente. Início fazendo perguntas e eles [vão] respondendo e contribuindo verbalmente”.

Se não há espaço para mostrar a história da arte, se a contextualização parte de um problema cotidiano, apenas por via do discurso, sem a utilização de imagens de obras de arte, dá a entender que este professor fez sua escolha metodológica aderindo à CV. O que questionamos é: os educandos possuem referências estéticas encontradas em obras de arte ou somente em imagens do cotidiano industrial? Teriam estas imagens referências estéticas autossuficientes, que não nos permitiam problematizar e fazer relações com a história da arte? Por que esta negação em reconhecer na história o desenrolar da história atual? A

CV, como forma de não reconhecer o passado e prosseguir com uma cultura objetivada,

(...) se instala no mundo como uma espécie de máquina solteira. Surge em mais de um topo mas deles se separa e segue sozinha seu percurso, que nem percurso as vezes é: apenas está aí, em movimento fantasmático, sem outro programa (para usar um termo da cultura objetivada atual) que não ela mesma, ocasionalmente afirmando que pretende ocupar-se da cultura subjetiva, mas sem ter com ela necessariamente uma conexão real (COELHO, 1994. p. 95).

Para Barbosa (2011), não existe *uma* cultura visual, mas culturas visuais. Conforme a autora, é preferível utilizar o plural quando se fala de culturas visuais ligada ao ensino da arte, já que temos uma pluralidade visual nas artes. Os estudos visuais no Brasil têm avançado em relação à literatura e ao cinema, por exemplo, e

Em nosso país, a área da cultura visual na história, comunicação, antropologia, design, publicidade, história da arte, estudos da mulher, estudos pós-coloniais, estudos da performance, estudos de mídias, arqueologia, arquitetura e urbanismo, ecologia e sociologia é mais embasada, mais plural que a cultura visual na área do ensino da arte (BARBOSA, 2011, p. 293).

Seguindo com a autora, as áreas mencionadas não excluíram o passado de conquistas hermenêuticas dos campos históricos; pelo contrário, ampliaram a culturalização, a interdisciplinaridade e até mesmo a disciplinarização. No Brasil, a cultura visual vem tentando excluir de modo integral a história da arte, buscando para si uma hegemonia - o que é contraditório, porque ela é contra-hegemônica. (BARBOSA, 1998).

Com relação ao ensino da arte na EJA, a cultura visual infelizmente surge como forma técnica primordial em projetos que abortam a história da arte. Apenas o Professor Azul revelou ensinar rapidamente história da arte; no entanto, o próprio professor admite dar maior ênfase à leitura visual do cotidiano dos educandos.

Eu não ensino eles [sic] a desenhar, eles vão a partir do que eles já têm a partir da leitura visual. Aquele que sabe um pouquinho mais ensina o que não sabe. É a produção prática que eles se interessam. O que eles querem é fazer, manipular, seja o que for: guache, recorte, colagem com papel colorido, pintar com canetinhas para eles trabalharem cores, texturas. É disso que eles gostam (PROFESSOR AZUL).

Negar a importância da história da arte é uma tentativa ideológica da coletividade de fazer com que grupos se sintam inseridos em um sistema. Entretanto, não seria uma exclusão mostrar aos educandos somente o que eles já conhecem? E o contraponto para motivar reflexões críticas, não é levado em conta? Acreditamos que alguns professores não fazem sua escolha metodológica com propriedade teórica. Suas práticas estão mais próximas do desejo de acertar, do que da convicção de seus objetivos e metodologias. Pelo que percebemos, os educadores cometem equívocos sobre a história da arte e possuem dificuldades para realizar leituras de imagens de obras artísticas. Além disso, não reconhecem a CV como um método de ensino da arte, porém a utilizam enfaticamente.

Existem três linhas de CV (BARBOSA, 2011). A primeira é a da cultura visual excludente, que rejeita a existência do passado do ensino da arte, desconhecendo o caminho da cultura visual em outros campos do conhecimento e acreditando ser novidade no Brasil no século XXI, não possuindo antecedentes no país. A cultura visual excludente contém um discurso afirmativo de convencimento e acredita ser agregadora da cultura coletiva de toda a sociedade: “seus seguidores e alunos citam-se uns aos outros e privilegiam o discurso de convencimento; falam de método da cultura visual, mas não o explicam”. (BARBOSA, 2011, p. 294.). Além disso, negam, abominam e desqualificam toda construção feita no campo da arte/educação antes da sua existência, e ainda afirmam que no Brasil nunca houve interesse da arte pelo social, o que para Barbosa

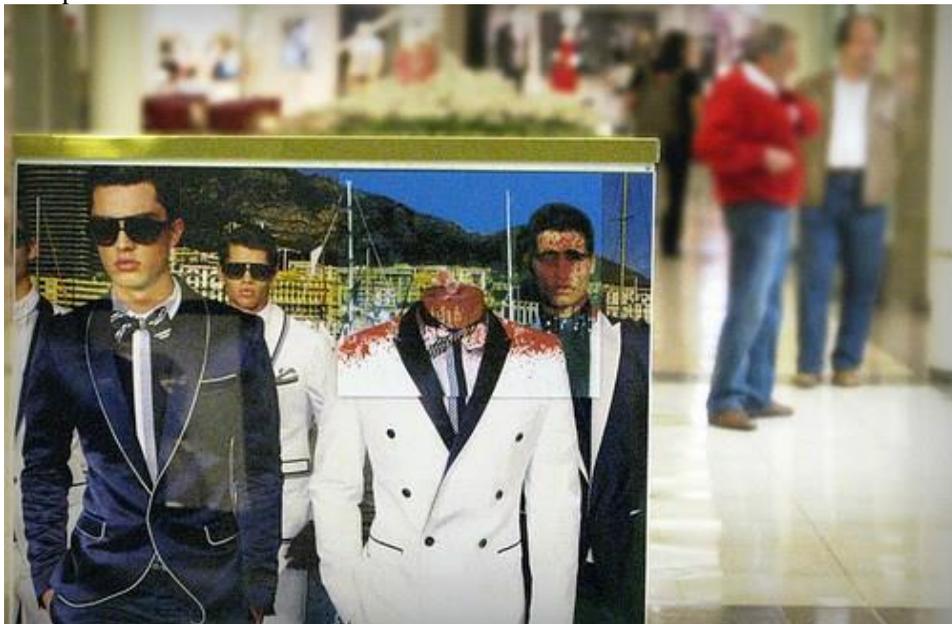
É um desrespeito ao trabalho da construção social através da arte de centenas de ONGs no Brasil desde os anos 60, inspirado pela epistemologia de Paulo Freire e do caráter político do ensino do desenho e da arte entre nós desde os tempos de Rui Barbosa (BARBOSA, 2011, p. 294).

Conforme Ana Mae Barbosa (2011), a CV incluyente é aquela que respeita a história, busca os precursores e, de maneira alguma, exclui as visualidades encontradas como matéria-prima da arte e a arte como campo expandido para as outras mídias. A autora pontua que a cultura visual incluyente é “interterritorial do ponto de vista das teorias e plural na prática” (BARBOSA, 2011, p. 294.), afirmando que existe ainda a contracultura visual, que abomina o discurso verbal sobre a visualidade. Esta linha da contracultura é a que, acreditamos, deveria existir no ensino da EJA: é a vertente que desconsidera toda a indústria cultural como pedagógica e não acredita que a imagem da indústria supere as relações possíveis existentes nas imagens de arte. A imagem da indústria apenas promove um discurso sobre a crítica e ainda fortalece o imagético do capitalismo.

A contracultura considera a cultura visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político. Poderia afirmar que vê na cultura Visual pedagogizada uma espécie de “liturgia da crítica”, mais um discurso sobre a crítica de que um discurso crítico. Infelizmente, no país, estamos dopados, e essa linha tem poucos adeptos, enquanto está bem viva na Argentina, Inglaterra e Estados Unidos da América (BARBOSA, 2011, p. 294).

A contracultura possui uma distinção fundamental em relação à cultura visual excluyente: ela enfatiza a importância das diferenças entre as imagens, ou seja, a leitura, as observações, os contextos, os objetivos etc. A partir da imagem, surgirão as relações e problematizações, ou seja, a imagem se torna o verdadeiro objeto de estudo e adquire maior relevância do que qualquer discurso. Como exemplo de contracultura, Barbosa (2011) utiliza a imagem *O Decaptator*, criada por um artista anônimo de rua que interfere em pôsteres com superposição de *stickers*.

Figura 11 - Imagem de stickers do artista de rua conhecido como o Decaptator.



Fonte: URBE. Disponível em: < <http://www.urbe.cc/ele-esta-entre-nos/>>. Acesso em: 08 jul 2016.

A crítica feita por intermédio da visualidade, de acordo com Barbosa (2011), é imprescindível para que não se fique apenas no discurso verbal. Diz a autora que, no caso do Decaptator, “o sangue destrói o luxo, valor primordial do capitalismo. Em nosso tempo, o horror ao sangue é potencializado pela ameaça da aids [...]”. (2011, p. 294). As críticas de alguns teóricos em relação à cultura visual surgem justamente porque a CV não atribui à imagem a importância de se buscar nela própria suas relações. A cultura visual trocou a leitura da imagem pela narrativa e, muitas vezes, nem se utiliza das imagens, restringindo-se a problematizar um assunto para produzir objetos. Neste ponto, Barbosa (2011) menciona o teórico Lars Lindström, que, segundo a autora, defende que

As perspectivas da comunicação visual devem se inter-relacionar com a cultura visual em direção a uma complementaridade entre percepção e produção, entre o ver e o fazer. Acrescenta que

ambos são processos que devem se integrar, e só para propósitos analíticos faz sentidos separá-los (LINDSTRÖM apud BARBOSA, 2011, p. 295).

Trabalhar na EJA com a cultura visual apenas pela via de narrativa de imagem, fazendo críticas a partir de análises textuais e ignorando as possibilidades estéticas, é uma prática vazia de arte.

Para Arvedsen é importante o conhecimento da cultura visual não só através da análise, do entendimento, do descobrimento, etc., mas também em termos de estética, fascinação, experiência, envolvimento e participação. Por isso, o professor de arte deve ser capaz de mudar a perspectiva de observadores para aquela de participantes (LINDSTRÖM apud BARBOSA, 2011, p. 294).

Se o sujeito da EJA já é, de alguma maneira, prejudicado pelas políticas que ignoram a necessidade de investimentos básicos na sociedade; se ele, em idade adulta, procura a educação - e atualmente podemos dizer que os jovens de 15 a 18 anos estão em maior número nas salas de aulas da EJA é porque busca na escola o que julga necessário para se firmar e se sentir reconhecido como cidadão. Se suas preferências imagéticas são relacionadas ao que já conhece a partir da publicidade, não significa que temos o direito de negar a ele o conhecimento da arte e de sua história, nem de mantê-los na posição empírica do sujeito que acredita que arte é bobagem ou de que é somente para a elite.

Sabemos que a destruição da história é essencial para dominação de uma nação por outros povos. Os espanhóis, para dominarem a América, destruíram as obras de arte indígenas, derretendo uma ourivesaria riquíssima. O recado estava dado – “vocês não valem nada; o ouro sim”. O ouro de hoje é o mercado editorial, a indústria cultural, a indústria criativa, o comércio universitário, a indústria das comunicações, a indústria bancária, o sistema educacional e a cultura [...] (BARBOSA, 2011, p. 295).

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ELES NÃO SÃO EDUCADOS?

“Que as concepções pedagógicas deixem de vê-los como ignorantes, incultos, sem valores, a ser moralizados e civilizados. Todos esses avanços exigirão estratégias de desconstrução do pensamento abissal, inferiorizante, preconceituoso dos grupos populares como precondição para avançar em tantos ideários pedagógicos igualitários e democratizantes.”

Miguel Arroyo

Para Arroyo (2014), existe, na pedagogia moderna, um abismo entre o falso e o verdadeiro, afirmando um distanciamento de superioridade do conhecimento entre o que é ciência ou não. Com estas características, e o individualismo da autoidentidade da escola e da docência do pensamento pedagógico radical, que despreza qualquer outro tipo de conhecimento humano coletivo, são eles os que se consideram radicalmente produtores de verdades. “Do lado de cá os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes.” (ARROYO, 2014, p. 17.). Estas características pedagógicas, infelizmente, são comuns nas escolas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. A falta de formação e de conhecimento dos professores sobre a comunidade onde irão trabalhar, ou seja, sobre a realidade que irão encontrar, os levam, mesmo que inconscientemente, a ter uma visão negativa sobre os sujeitos.

Na primeira capacitação oferecida para os professores de artes da Rede Municipal de Criciúma (SC), a intenção era investigar quem são os professores que estão trabalhando arte com os educandos da EJA. Também queríamos descobrir como os professores compreendem as diferenças entre arte e cultura visual, e de que maneira eles as

problematizam em aula. Esta atividade ocorreu no ano de 2015 e foi replicada em 2016, totalizando sete participantes.

No primeiro exercício, foram distribuídos quatro bonecos em branco. O boneco de número 1 chamava-se *Jovem*, e nele pedimos que os professores escrevessem as características de um jovem. O número 2 chamava-se *Adulto*, onde eles deveriam listar as características de um adulto. Tiveram cerca de vinte minutos para discutir e escrever as características nos bonecos. Após a devolução dos dois primeiros bonecos, pedimos que repetissem o processo com os bonecos de número 3 e 4, nomeados *Jovem da EJA* e *Adulto da EJA*. A lista de características atribuídas a cada boneco pode ser conhecida no Quadro 1. Diante de um fenômeno tão negativo ou, como diz Arroyo (2014), abissal, sentimos a necessidade de priorizar, na primeira capacitação, reflexões específicas sobre os sujeitos da EJA e o ensino na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1 – Sujeitos da EJA

JOVEM	JOVEM DA EJA	AULTO	ADULTO DA EJA
Amigo	Carentes	Concentrado	Dependentes
Curioso	Capazes	Dedicado	Teimosos
Imaturo	Conscientes	Crítico	Críticos
Rebelde	Arrogantes	Centrado	Impacientes
Distraído	Opiniosos	Equilibrado	Estressados
Apegados	Mentirosos	Responsável	Apressados
Confiados	Malcriados	Motivado	Opiniosos
Carentes	Dificuldades	Formado	Arrogantes
Inseguro	Viciados		Preguiçosos
Argumentativos	Desinteressados		Ignorantes
	Preguiçosos		

Fonte: Capacitação com professores da EJA Criciúma (SC) – 2015 e 2016.

Percebam que as características dirigidas aos sujeitos jovens e adultos da EJA, com exceção de capazes, conscientes, opiniosos e críticos, são todas negativas - o que demonstra o despreparo dos professores para atuar junto a estes educandos. Como poderemos fazer uma boa aula, com olhos desnudos de criticidade política e constituídos por um saber de pensamento abissal, se distinguirmos os educandos populares, conforme Arroyo (2014, p. 17),

Como um povo violento, até infâncias violentas, perigosos, selvagens nas ruas, nas favelas, até nas escolas. Como reação, o pensamento educacional se reafirma abissal e sacrificial e se apela a ele para encurtar abismos. Civilizar infâncias selvagens. O escândalo com a violência, a barbárie nas vilas, favelas, nas ruas e até nas escolas se torna reação dos pacíficos, bem pensantes, civilizados.

Infelizmente esta realidade, de perceber o sujeito da EJA como inferior, é resultado de um processo histórico envolvendo as pedagogias dominantes (ARROYO, 2014). Para o autor, reconhecer a presença de *outros sujeitos* nas escolas, assim como outras pedagogias, exige confrontar as contradições sociais que estão postas entre a diversidade de lutas por reconhecimentos e direitos. A EJA é uma luta social, e seus educandos são *outros sujeitos*. Isso

Nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação política, cultural. Remete-nos também a suas crianças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes (ARROYO, 2014, p. 37).

Se ainda necessitamos ter, no sistema de educação, políticas preventivas para sanar o analfabetismo e garantir a formação básica de jovens e adultos, é porque, de alguma maneira, estamos errando. Talvez a escola precise ouvir seus educandos e nós,

professores, renovarmos nossas pedagogias. Não podemos continuar ignorando a necessidade de uma escola que respeite o conhecimento do outro e assegure qualidade e eficácia para todos os grupos sociais. No campo do conhecimento, o pensamento abissal dá lugar à ciência moderna, distingue o universal entre verdadeiro e falso, entre formas científicas ou não científicas de verdades (ARROYO, 2014). Tudo isso leva à invisibilidade do conhecimento popular, leigo, plebeu, afro brasileiro e outros. Todos eles ficam invisíveis, mantidos do outro lado da linha e rotulados como conhecimento irreal, falso. Não são considerados ciência, mas existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos. (ARROYO, 2014, p. 63).

Para o autor, o pensamento do conhecimento abissal é aquele que tem ignorado a importância da existência do conhecimento coletivo, étnico e racial. Há um desinteresse em validar o conhecimento popular alternativo. Diz ele que pouco sabemos dos grupos populares, para não legitimar seus conhecimentos, suas formas de conhecer ou até mesmo em função dos aspectos que invalidaram o conhecimento real e histórico. “Decretar os Outros inexistentes para o conhecimento faz parte das pedagogias de sua inferiorização histórica, intelectual e cultural.” (ARROYO, 2014, p.63). Talvez, por isso, os professores tenham um olhar preconceituoso para com os educandos da EJA, pois haveria uma recusa em reconhecer que estes sujeitos já são educados e possuem conhecimentos. Diz o autor que

Nossas crenças na força pedagógica do conhecimento crítico como conformadora de novos cidadãos, sujeitos críticos, conscientes, instruídos, racionais, participativos se defrontam com essas *outras pedagogias* muito mais radicais porque mais brutais com que o campo do conhecimento tem operado em nossa história (ARROYO, 2014, p. 64, grifos da autora).

Segundo Arroyo (2014), a questão a ser refletida é no sentido de que as ditas pedagogias construídas para tirar os coletivos populares da sombra da ignorância, da irracionalidade, da falsa consciência, não sejam também operadas nesta mesma distinção, de partir da invisibilidade e da invalidade de suas formas de conhecer para serem superadas por pedagogias cognitivistas, conscientizadoras, críticas. Os sujeitos da EJA, tanto jovens quanto adultos, trazem consigo suas criticidades sobre o mundo; seus modos de comportamento não são diferentes de outros adultos e jovens. Para Arroyo (2014), quando não

[...] se reconhece que há saberes, cultura, valores, formas de pensar nesses coletivos, [eles] apenas são reconhecidos como matéria-prima para, ultrapassados, chegar ao conhecimento válido, crítico, consciente (ARROYO, 2014, p. 64).

A única maneira que temos para nos desapropriarmos da condição de uma pedagogia abissal, de um pensamento negativo sobre o outro, é validando e reconhecendo todo ser humano independente sua etnia, lugar, grupo etc. O indivíduo possui conhecimento antes mesmo de entrar na escola primária, pois o conhecimento se constrói ao longo da vida. Para Arroyo (2014),

Reconhecer a presença de Outros Sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer *outras pedagogias* exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimentos, por direitos (ARROYO, 2014, p. 19, grifos da autora).

Reconhecer a formação cultural do sujeito, bem como a educacional e a alfabetização, deveria ser prioridade para o desenvolvimento de uma sociedade (ARROYO, 2014). Na sociedade contemporânea, os jovens e adultos que não dominam os saberes e competências funcionais de leitura e escrita são discriminados no trabalho e no exercício da cidadania. A melhoria da qualidade de vida e a inserção cidadã do homem em sociedade, desse modo, dependem do acesso ao conhecimento e à cultura. Já que é necessária a existência do ensino para jovens e adultos, que seja a EJA um lugar de aconchego para receber os sujeitos, oferecendo-lhes novas pedagogias e professores capacitados - aqueles com formação para compreender, reinventar e criar outras pedagogias para os sujeitos. Para Arroyo (2014),

[...] não podemos falar de uma pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação (ARROYO, 2014, p. 29).

No momento em que não reconhecemos o lugar e os sujeitos com quem irei compartilhar, dividir e trocar saberes, não é possível construir e perceber a necessidade de novas pedagogias. Os sujeitos jovens e adultos que se encontram na EJA não são pessoas inferiores e não devem ser julgados, conforme visto no Quadro 1, por não terem aderido à forma da pedagogia tradicional recorrente nas escolas de Educação Básica. É imperioso que alguns professores da EJA repensem e procurem reconhecer os saberes dos sujeitos sem pré-julgamentos, porque não existe apenas uma pedagogia verdadeira, mas, segundo Arroyo (2014)

As pedagogias que se aproximam dos saberes e da consciência populares têm dificuldade de sair dessas coordenadas em que o conhecimento tem agido na conformação dos outros através de mecanismos tão radicais como a distinção entre o verdadeiro e o falso, o estatuto de validade da verdade, a existência e inexistência, visibilidade e invisibilidade de outros conhecimentos e, sobretudo, de Outros sujeitos e outras formas de pensar (ARROYO, 2014, p. 29).

Uma outra forma de pensar o sujeito do ensino de Educação de Jovens e Adultos é extremamente necessária para que possamos dar voz a estas pessoas, que, por problemas diversos, não completaram a Educação Básica. Precisamos nos despojar do pensamento aterrador de que os sujeitos não estudaram porque são fracassados, incapazes ou preguiçosos. O lugar que a EJA deve ocupar é o de conscientização acerca do direito à educação.

A luta pelo subsolo material alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e alimenta também o aprendizado dos direitos, inclusive do direito à escola. [...] o direito à escola e ao conhecimento adquire dimensões novas mais radicais quando articulado ao direito à base material do viver, sobreviver. A escola adquire outras funções quando o direito ao tempo/espaço de escola se articula com o direito a tempos/espacos de um justo e digno viver. (ARROYO, 2014, p. 81).

O abissal é o abismo entre uma realidade e outra, uma impossibilidade de alcançar ou transformar realidades. No abissal, alguém será dono da verdade, mas a verdade é válida para quem? A intolerância com relação a outros sujeitos na escola surge justamente pela condição abissal. No entanto, o significado do termo abissal, em Arroyo (2014), se aproxima às características do antissemitismo³⁰.

É necessário que os professores da EJA possam se desprender de preconceitos. Para que assim ocorra, precisamos adquirir a consciência de que nem tudo o que envolve a razão, como verdade, é eficaz. Os adjetivos que os professores deram aos educandos revelam um pensamento que se aproxima da metáfora do antissemitismo que Adorno & Horkheimer (1985) utilizaram para explicar como a razão também é capaz de criar o fascismo³¹. É preciso que nós, professores, mantenhamos uma constante vigia e autorreflexão para nos livrarmos do preconceito e da intolerância religiosa, étnica, antropológica e outras, já determinadas como abismos de princípio pejorativo. Os sujeitos da EJA não deveriam ser vistos negativamente. No entanto, surgem nesta pesquisa, no entendimento dos professores, como pessoas incapazes e descritas por meio de características negativas.

³⁰ O antissemitismo se refere ao ódio e preconceito contra os judeus, à perseguição sofrida por eles durante a Segunda Guerra Mundial, suscitado pelo governo nazista e por seus seguidores. Faz parte de uma das categorias de Theodor Adorno & Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento*, onde os autores procuram mostrar que a razão não é totalmente esclarecida. Se fosse, como poderíamos aceitar o caos causado pela desumanidade? Os autores analisam o período pós Segunda Guerra e questionam o esclarecimento a partir da tentativa iluminista de difundir e universalizar o conhecimento. Se de fato fosse possível fazer com que o esclarecimento fosse uma característica de todos na sociedade, como pode existir o nazismo e seus simpatizantes? Os autores fazem uma relação do esclarecimento com a irracionalidade dos mitos e tentam mostrar que a razão não funciona, porque a dominação persiste na forma. Antes era uma dominação condicionada ao medo da natureza e agora é uma dominação condicionada ao trabalho, ao desencantamento do homem com o mundo a partir da ideia iluminista de que tudo deve ser cientificamente explicado ou, caso contrário, não terá valor, retirando do homem o caráter imaginário sobre o mundo.

³¹ Escolhemos o antissemitismo apenas como uma metáfora para falarmos do preconceito. Nós professores podemos nos tornar preconceituosos sem perceber que o preconceito é um movimento político. Sem nos darmos conta que podemos repetir o discurso político da educação que visa culpar e caracterizar os sujeitos em um determinado grupo social como responsáveis da não permanência na escola.

Acreditamos que os professores, no primeiro momento em que elegeram os adjetivos, não se deram conta sobre o que estavam manifestando, pois, quando mostramos a eles o quadro de resultados e perguntamos por que jovens e adultos da EJA são diferentes de outros jovens e adultos, os professores ficaram em silêncio. Entendemos que o preconceito com relação aos educandos da EJA é politicamente construído pela própria formação da sociedade, que não assimila as diferenças sociais como resultado da injustiça da distribuição de renda, gerando, ou melhor, mantendo o estigma de inferioridade sobre um determinado grupo social. Para Adorno & Horkheimer, quando tratam do antissemitismo, os judeus são

[...] estigmatizados pelo mal absoluto como mal absoluto. Assim, eles são de fato o povo eleito. Ao mesmo tempo que se afirma que, economicamente, a dominação não seria mais necessária, os judeus são designados como o objeto absoluto de uma dominação pura e simples. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 139).

Neste caso em questão, os autores mencionados se utilizam de fatos históricos representativos do ódio, da intolerância e da repugnância à religião, à cultura e ao modo de viver dos judeus, para mostrar como a sociedade dominante produz os estigmas e determina quem são os escolhidos. Adorno & Horkheimer (1985) questionam onde está a *razão* da modernidade, se ela é capaz de produzir e manter sob domínio da elite um determinado grupo social? Que *razão* é esta, que permite disseminar e sacrificar povos inteiros em virtude de outros? Em se tratando da EJA, que *razão* é esta que culpa jovens e adultos por serem analfabetos ou por terem baixa escolarização?

A EJA representa os dominados, mas, no caso, os professores se tornam dominantes sobre os educandos ao afirmarem que estes são preguiçosos, drogados, dependentes, incapazes etc. Os professores, sem perceber, fazem o que Adorno & Horkheimer (1985) chamam de falsa projeção. Ou seja, a repetição negativa de atitudes e pensamentos sobre os seus educandos - o mesmo que os governos Federal, Estadual e Municipal fazem com eles, profissionais da educação: desvalorizam os sujeitos e ignoram as situações políticas que os mantêm em uma posição inferiorizada e discriminada. Para Adorno & Horkheimer,

O Antissemitismo baseia-se numa falsa projeção. Ele é reverso da mimese genuína, profundamente aparentada à mimese que foi recalçada, talvez o traço carcterial patológico em que esta se sedimenta. Só a mimese se torna semelhante ao mundo ambiente, a falsa projeção torna o mundo ambiente semelhante a ela (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 154).

Ou seja, os sujeitos da EJA são, sim, educados, possuem experiências de vida, histórias individuais, desejos, sonhos e objetivos. Não podem ser designados como fracassados que não aprenderam a ler e escrever na idade escolar. A EJA não seria necessária, se de fato tivéssemos uma política justa e competente para a educação; se os investimentos na área ocorressem como prioridade nos estados e municípios, não teríamos jovens e adultos necessitando retornar para as escolas. Para compreender o trabalho de educação com estes sujeitos, é necessário olhar para eles e para todo o sistema político, que faz questão de mantê-los como subordinados sociais da elite.

As características da metáfora do antissemitismo estão presentes na Educação de Jovens e Adultos e são produzidas pelo próprio sistema. Conforme o pensamento de Adorno & Horkheimer (1985), a minoria é mantida pelo domínio do faz de conta como sendo uma estratégia democrática.

Se um mal profundamente arraigado na civilização não encontra sua justificação no conhecimento, o indivíduo também não conseguirá aplicá-lo, ainda que seja tão bem-intencionado quanto a própria vítima. Por mais corretas que sejam, as explicações e os contra-argumentos racionais, de natureza econômica e política, não conseguem fazê-lo, porque a racionalidade ligada à dominação está ela própria na base do sofrimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 141).

Quando os professores pesquisados afirmam as características dos sujeitos da EJA, (ver Quadro 1 – Sujeitos da EJA) eles se superiorizam e fazem valer seus discursos sobre o certo e o errado; tornam-se violentos em suas interpretações sobre os educandos. De um lado, os vitimizam e, do outro, os crucificam até mesmo por suas aparência e modo de linguagem. Para o Professor Cinza, “os jovens que estão na EJA são

muito diferentes, eles são arrogantes, chegam fumando de boné com aquelas calças caindo, mostrando as cuecas, riem da nossa cara, não querem nada com nada.” Será mesmo que somente os jovens da EJA são arrogantes? Ou seriam os jovens em geral que podem ter algumas atitudes arrogantes? O que tem a ver a calça caída com o processo de aprendizagem do sujeito? Não caberia nos interrogarmos sobre por que os jovens estão desinteressados pelas aulas de arte, em vez de afirmar que eles não querem nada com nada? Para o Professor Roxo,

Os adultos são mais tranquilos de trabalhar que os jovens. Os jovens são bem difíceis, são diferentes, as meninas são bem assanhadas e os meninos são bastante agressivos, não podemos encostar ou ficar olhando que eles te perguntam por que tu estás olhando, mas com o tempo eles ficam tranquilos e tudo se resolve.

Perguntamos ao professor: o que exatamente se resolve? A convivência com os jovens ou o ensino da arte? Para ele, é um pouco de cada, mas dificilmente os jovens se interessam por estudar. Ora, se o jovem não tem interesse em estudar, o que está fazendo na EJA? Precisamos é desconstruir a ideia de que jovens incomodam, de que são arrogantes. Eles são jovens como outros quaisquer e estão na EJA em busca de concretizar os estudos. Novamente percebemos, nos discursos sobre os jovens da EJA, a desqualificação do sujeito, agora pelo jeito de falar e de vestir.

Nestas desqualificações, podemos identificar o quanto a metáfora do antissemitismo é presente na cultura da Educação de Jovens e Adultos: os sujeitos são julgados como inferiores até mesmo em seus modos de vestir e falar. O antissemitismo na educação faz o papel do que não vê, afinal, “a cegueira alcança tudo, porque nada compreende.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 142). Conforme os autores, o comportamento antisemita ocorre nas situações em que os indivíduos, privados de suas subjetividades, se revelam enquanto sujeitos. O antissemitismo é um esquema ligado à civilização, e faz valer a nossa impotência em reprimir sua existência ou até mesmo em explicar como somos capazes de aceitar sua existência, sem nos darmos conta da violência que o sustenta.

[...] Só a cegueira do antissemitismo, sua falta de objetivo, confere uma certa verdade à explicação de que ele seria uma válvula de escape. A cólera é

descarregada sobre os desamparos que chamam a atenção. E como as vítimas são intercambiáveis segundo a conjuntura: vagabundos, judeus, protestantes, católicos, cada uma delas pode tomar o lugar do assassino, na mesma volúpia cega do homicídio, tão logo se converta na norma e se sinta poderosa enquanto tal. Não existe um genuíno antissemitismo e, certamente, não há nenhum antissemita nato (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 142).

Segundo os autores citados, a cegueira antissemita está na justificativa para a existência da violência na sociedade. O comportamento violento é provocado por um esquema de idealismo político. Desta maneira, as pessoas vão justificando os motivos pelos quais odeiam um determinado povo, uma raça etc. Não se percebem injustas e não veem que o verdadeiro motivo da posição antissemita é econômico – trata-se de um comportamento forjado pelo idealismo que, conforme os autores, é uma

Espécie de idealismo dinâmico que, de fato, anima o bando organizado dos ladrões e assassinos. Eles saem a pilhar e constroem uma ideologia grandiosa para isso, e falam disparadamente da salvação da família, da pátria e da humanidade. Mas como continuam a ser os logrados – o que já pressentiam secretamente -, seu mísero motivo racional, o roubo ao qual devia servir a racionalização, desaparece inteiramente, e esta ideologia torna-se involuntariamente sincera. A obscura pulsão, com que desde o início tinham maior afinidade do que com a razão, toma conta deles totalmente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 142).

Pensando na atualidade da realidade da EJA, o comportamento “antissemita” é gerado pela própria política educacional, que atua na obrigatoriedade de manter esta modalidade de ensino, e pelos professores sem formação para compreender os sujeitos, seus espaços antropológicos, culturais e políticos etc. Sem formação, os professores repetem automaticamente o discurso de que esta modalidade de ensino existe para os adultos que não alcançaram a alfabetização e para os jovens que causam problemas nas escolas do Ensino Regular. O

Professor Cinza diz que “muitos dos meus alunos da EJA, já foram alunos problemáticos durante o dia. Alguns eu conheço e não querem nada com nada, são muito preguiçosos, só querem saber de ficar puxando fumo.”

São somente os jovens da EJA que puxam fumo? O professor viu os jovens fumando? Caso tenha visto, não seria motivo suficiente para que houvesse a preocupação de incluir, no quadro de funcionários desta modalidade de ensino, uma psicóloga para atender aos jovens? O Professor Roxo diz que “nunca havia dado aula na EJA, mas percebo que os jovens não querem saber de estudar e não se interessam por nada, por isso estão aqui. Não conseguiram acompanhar o Ensino Regular por mau comportamento. ” Foram os educandos que não conseguiram acompanhar o Ensino Regular, ou foi este que não conseguiu acompanhar esses jovens? Que mudanças a EJA proporcionou na forma de ensino para esses jovens e adultos? De que maneira compreendem esses sujeitos?

Para o Professor Laranja, “os mais jovens faltam muito à aula. Ficam todos na rua conversando. Não se interessam em estudar. Os adultos, estes, sim, têm mais interesse”. Para este professor, assim como para seus colegas, os jovens são o grande desafio da EJA. Parecem ser os mais dispersos das disciplinas, os mais inquietos, mas a EJA não oferece a eles nenhuma medida diferenciada para que se interessem pelos estudos. O método do Ensino Regular e do ensino da EJA são os mesmos, assim como o comportamento dos jovens também se repete.

No entendimento do Professor Azul, “os jovens quase não entram na aula, ficam na frente da escola. Tenho que ficar chamando eles [sic], é bem difícil. ” Existe a dificuldade de ter que chamar os jovens para dentro da sala, porém o Professor Azul não desiste de ensinar arte quando revela que vai na rua chamá-los. Existe, na fala dos professores, uma resistência em aceitar a presença dos jovens na EJA, considerados como pessoas desinteressadas. Em vez de tentarem descobrir por que estes jovens estão na EJA, com uma faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, antecipam o que Adorno & Horkheimer (1985) chamam de *patologia do antissemitismo*, ou seja, não refletem sobre a situação e os motivos que levam tantos jovens para esta modalidade de ensino. Tudo parece ser normal. Para os autores,

O patológico no antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência de reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele

recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar. Ao invés de ouvir a voz da consciência moral, ele ouve vozes, ao invés de entrar em si mesmo, para fazer o exame de sua própria cobiça de poder, ele atribui a outros os ‘Protocolos dos Sábios de Sião’. Ele incha e se atrofia ao mesmo tempo. Ele dota ilimitadamente o mundo exterior de tudo aquilo que está nele mesmo, mas aquilo de que o dota é o perfeito nada, a simples proliferação dos meios, relações, manobras, a práxis sinistra sem a perspectiva do pensamento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 156).

Perguntamos aos professores se havia alguma diferença em dar aula de arte na EJA e no Ensino Regular. Algumas respostas nos chamaram atenção. “Sim, claro! Os alunos do Ensino Regular estão na idade correta, são crianças e mais inteligentes”, declarou o Professor Amarelo. Por que tais alunos seriam mais inteligentes? Por serem crianças? Reparem que a dificuldade está em o professor descobrir como fazer suas aulas se tornarem interessantes, porque não se justifica a idade como problema.

Já o Professor Azul vê diferença “com relação ao comportamento e ao interesse dos adolescentes, e também posso dizer que dos adultos. No Ensino Regular, a entrega das crianças para os estudos é maior.” O Professor Azul não diz que é somente a idade que faz a diferença, mas o comportamento. Ele almeja um comportamento melhor e uma entrega maior dos educandos, sendo que a forma que ele utiliza para dar aula aos sujeitos da EJA é a mesma que ele utiliza para dar aulas às crianças. Quando diz que a entrega no Ensino Regular é maior, é porque ele não percebe que os sujeitos da EJA são, na grande maioria, jovens e trabalhadores que geralmente trazem consigo uma carga negativa sobre os estudos. Há a necessidade de desconstruirmos a forma de dar aulas do passado e de criarmos novas propostas. Eles não são mais crianças.

O Professor Verde defende que “sim, tem diferença porque na EJA existe uma distinção na forma de ensino e na parte psicológica.” Perguntamos o que seria esta distinção na forma de ensino e parte psicológica, e o professor respondeu que, na forma, seria por não

saberem nada de arte, então o ensino precisa mais detalhado, e na parte psicológica em função de serem muito carentes, cheios de traumas. Em uma coisa ele está correto: temos que mudar a forma de ensino, mas não porque os educandos não saibam nada de arte, e sim porque possuem outros interesses sobre a vida. Ou seja, é necessário desmistificar a arte como sendo um objeto para consumo e criar relações que possam levar o educando a conhecer o potencial da arte.

Para o Professor Cinza, “na EJA o conteúdo tem que ser bem explicado, detalhado, porque eles têm muitas dificuldades por serem mais velhos.” Novamente aparece a idade como fator que prejudica o ensino da arte e é visto como um delimitador de aprendizagem - sendo que o ideal para formação é estudar sempre! Principalmente nós, professores, devemos manter nossa formação continuada.

Percebam que, de novo, os educandos da EJA são inferiorizados. Seus saberes, desejos, experiências de vida, assim como seus motivos para retornarem à escola, são ignorados, apenas por não serem mais crianças - tudo por conta do preconceito que surge na definição de uma idade correta para se estar na escola. Mas quem determina a idade escolar é a política da educação, e não a capacidade dos sujeitos. O pragmatismo do pensamento não deixa os professores perceberem seus próprios julgamentos e eles, então, acabam enfatizando o preconceito. Os professores é que são os juízes da escola e, conforme Adorno & Horkheimer (1985),

Antes, o juízo passava pela etapa da ponderação, que proporcionava certa proteção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado. Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 166).

Determinar a idade para aprender, e considerar jovens e adultos incapazes de progredirem com os estudos por não serem crianças, é de fato um julgamento cego e de conceitos vazios. Para Adorno & Horkheimer (1985),

Se, no interior da própria lógica, o conceito cai sobre o particular como algo de puramente exterior, com muito mais razão, na sociedade, tudo o que representa a diferença tem de tremer.

As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo. A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração [...]. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 166).

4.1 EPISÓDIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CRICIÚMA

Durante os dois anos de pesquisa, tivemos muitas dificuldades para encontrar documentos que falassem sobre a EJA de Criciúma. Ninguém soube informar o histórico desta modalidade de ensino e não havia uma proposta curricular até a data final da pesquisa, no ano de 2016. Ao perguntarmos sobre uma proposta específica para a EJA, a coordenadora geral disse não existir e que era seguida a proposta nacional. Também não encontramos nenhum registro histórico sobre o ensino da EJA em Criciúma, embora tenhamos procurado na Secretaria de Educação, na Casa do Professor, em arquivos históricos e outras fontes. Ao indagar os responsáveis na Secretaria de Educação, disseram não existirem tais documentos. O que conseguimos foi um breve resumo, fornecido pela coordenadora geral deste mandato da EJA, que diz: “A Educação de Jovens e Adultos nesta cidade teve início na década de 1970 através do programa de Alfabetização e Educação Integrada do MOBREAL³².”

Ao longo de todos esses anos, a EJA foi se transformando conforme as necessidades organizacionais e metodológicas, aderindo à formação por etapas, séries, totalidade anual e, atualmente, fases. No momento, a EJA da cidade de Criciúma apresenta-se como Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, organizado por semestre/fases, sendo um dos programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. No entanto, são extremamente dúbias as referências a este Programa.

Durante os anos da pesquisa, 2015 e 2016, percorremos em busca de documentos que pudessem validar o PROEJA de Criciúma e não encontramos absolutamente nada. Os responsáveis pelo Ensino de Educação de Jovens e Adultos, na Secretaria de Educação, falam o tempo todo em PROEJA, mas, ao perguntarmos sobre a regulamentação desta modalidade de Ensino, nada nos foi fornecido. Ou seja, o PROEJA é nacionalmente e internacionalmente conhecido como o Programa

³² Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos. O programa foi

Criado no âmbito das instituições federais da educação tecnológica, pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que manifesta o objetivo de atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta da educação profissional e técnica de nível fundamental, da qual em geral, o público alvo é excluído (LIMA, 2010, p. 124).

Como se pode notar, o PROEJA já é um programa existente a nível federal, que, conforme Lemes (2013) foi criado na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) com o objetivo de promover a integração de modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (EP). Conforme a mesma autora, este programa foi ancorado e estabelecido pelo decreto de Lei nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), sendo regulamentado também pela Portaria nº 2.080 (Brasil, 2005b), de 13 de junho de 2005, que dispõe diretrizes para a oferta de educação profissional, científica e tecnológica.

Afirma Lemes (2013) que a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892 (Brasil 2008b), de 29 de dezembro de 2008, é composta por: institutos federais de educação, ciência e tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEET_RJ); Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); e pelas escolas vinculadas às universidades federais. Segundo a autora, antes da data da publicação da Lei nº 11.892/2008, a denominação utilizada era Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo composta por escolas e colégios técnicos vinculados a universidades federais e escolas agrotécnicas federais, centros federais de educação tecnológica e Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Após a Lei nº 2.080/2005, entra em vigor a determinação de que todas as instituições federais de educação profissional ofereçam, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA. O PROEJA tem, como objetivo maior, incluir jovens e adultos por meio de uma política social de preparação para o trabalho. No momento em que Criciúma utiliza a nomenclatura PROEJA, dá a entender que se trata de

Um programa de inclusão social que possibilita uma oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão. Combina na prática e nos seus fundamentos científico-tecnológico e históricos sociais, trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2007).

Para Lima (2010), o caráter essencial do PROEJA é inovador, ao buscar possibilidades de integração de três áreas existente no sistema brasileiro de educação: Ensino Básico, Profissional Técnico e Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a autora, a pretensão do PROEJA é conseguir alcançar a formação básica e ampliá-la para a profissionalização. O público alvo desta modalidade de ensino seriam os jovens e adultos acima dos 18 anos.

Diante da nomenclatura de PROEJA em Criciúma, iniciamos uma busca por leis e artigos que pudessem, de fato, validar a troca do nome de EJA para PROEJA. Somente assim, entenderíamos o que de fato haveria de diferente para justificar a mudança. Para nossa surpresa, encontramos um documento no COMEC³³ afirmando que, legalmente, o ensino da Educação de Jovens e Adultos, em Criciúma, se chama EJA.

Decreto SG/nº887/12 de 15 de outubro de 2012 que homologa a resolução nº 017/2012, do Conselho Municipal da Educação/COMEC, que diz: “O Prefeito Municipal de Criciúma, no uso de suas atribuições legais de conformidade com o art. 50, IV, da Lei Orgânica Municipal, de 5 de julho de 1990, Resolve: Aprovar nos termos § 2º, do art. 12, da Lei Complementar nº 090, de 21 de dezembro de 2011, normas para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA para o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Criciúma, constante

³³ COMEC: Conselho Municipal de Educação de Criciúma
<http://www.criciuma.sc.gov.br/site/upload/ckfinder/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEC%20017-2012%20-%20Decreto%20SGn%C2%BA887-12%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20Adultos%20EJA.pdf>.
Acessado em 22/11/2016.

da Resolução nº 017/2012, parte integrante deste Decreto (CRICIÚMA, 2012).

A importância da clareza sobre a nomenclatura está em compreendermos de que ensino de jovens e adultos Criciúma está tratando. Se os documentos trazem a EJA como Educação de Jovens e Adultos, é porque sua função está em alfabetizar e certificar educandos da Educação Básica, e não em oferecer formação continuada profissionalizante.

A Educação de Jovens e Adultos tem por finalidade possibilitar aos educandos Jovens e Adultos, oportunidades educacionais apropriadas que, assegurando a melhoria da qualidade do processo escolar, proporcione a conclusão do Ensino Fundamental, num espaço de tempo menor, com a mesma qualidade do ensino oferecido no Ensino Regular (CRICIÚMA, 2012, Art. 4º).

Como podemos perceber, o artigo citado diz que o ensino da EJA deve manter a mesma qualidade do Ensino Regular. O que não condiz com a realidade, se formos pensar a qualidade partindo dos profissionais que irão trabalhar na EJA. Para o Ensino Regular de Criciúma existem concursos públicos para professores, o que deve garantir a profissionalização e a capacitação dos mesmos para ocuparem o cargo ao qual são candidatos. No ensino de educação da EJA, não há concursos públicos, ou seja, os professores chegam à escola por necessidade financeira ou para descobrir novas experiências. É o que aponta a pesquisa.

Ao perguntar aos professores se haviam feito capacitação específica para trabalharem na EJA, unanimemente disseram que nunca. Também revelaram que, durante a Graduação, não tiveram disciplinas que abordassem sobre os sujeitos da EJA, tais como políticas da Educação de Jovens e Adultos e outras. Perguntamos, então, por que escolheram trabalhar na EJA: “Eu trabalho o dia todo em outra profissão, mas escolhi a EJA porque gosto de arte, tenho afinidade, e horário noturno é conveniente”. (PROFESSOR LARANJA). Compreende-se, com esta fala, que a conveniência de garantir um salário extra é maior que o desejo de ser professor na EJA.

Diz o Professor Azul que “seria uma nova experiência e o horário é cômodo para conciliar com o ensino regular durante o dia”.

Para este professor, a experiência está em primeiro plano, mas surge com a oportunidade de conciliar o horário com o Ensino Regular e de aumentar o salário. Disse ainda, na entrevista, que, por ser um professor recentemente efetivado, possui apenas 20 horas de carga horária. Para assegurar as 40 horas semanais, completou a grade na EJA.

O Professor Roxo declara: “Eu trabalho em outras escolas durante o dia e este ano resolvi completar o restante de horas na EJA, professor ganha muito pouco.” O professor citado não esconde seus os motivos e deixa claramente aberta a motivação salarial. Ou seja, no momento em que ele não precisar mais do complemento de salário, provavelmente não dará mais aulas na EJA³⁴.

Já o Professor Cinza revela: “ Sinceramente, nunca havia trabalhado na EJA, mas foi o que deu para escolher, mas [sic] não pretendo continuar.” Já de início o Professor Cinza revela que está dando aulas na EJA por necessidade salarial. e que não pretende permanecer - o que de fato ocorre³⁵. Na ocasião, o Professor Amarelo disse: “Vim dar aulas na EJA para ter uma nova experiência, também dou aulas em outras escolas e precisava deste trabalho”, demonstrando que a aquisição da experiência foi o que lhe levou ao ensino de educação da EJA. Ainda assim, não descarta a necessidade de aumentar seu ganho salarial.

O Professor Verde foi o único que disse ter ido para a EJA “para ter experiência com os adultos, também trabalho em outros lugares.” Mesmo dizendo que dá aulas em outras escolas, não afirma que foi para EJA para acrescentar salário. Isto já é bem positivo, porque precisamos conquistar professores que se interessem por esta modalidade de ensino. No entanto, neste ano de 2017, este professor já não está no quadro de educadores de arte da EJA.

A importância da formação dos professores para trabalhar na EJA é indiscutível. No momento em que os professores não conhecem o ensino de educação da EJA, terão que desenvolver seu trabalho às cegas, relacionado apenas com as experiências em sala de aula. Ainda assim, sem uma fundamentação teórica reflexiva da prática, estas experiências serão todas empíricas. Barreto (2011) defende que o educador popular necessita da formação para poder ampliar a qualidade da intervenção, para além do seu discurso. Ou seja, as práticas devem estar atreladas às

³⁴ Esta suposição veio a se confirmar em 2016.

³⁵ De 2015 para 2016, apenas um dos professores de arte pesquisados se manteve na EJA em Criciúma.

teorias. Não podemos, de maneira alguma, tratar a experiência do ensino da EJA como um jogo de erros e acertos.

[...] quando a qualidade de intervenção do educador não se altera, o esforço de formação foi útil a não ser como elemento indicativo de que o processo de formação precisa ser repensado [...] (BARRETO, 2011, p. 94).

Conforme a opinião de Barreto (2011), os educadores devem ultrapassar os discursos sobre as modalidades de ensino de jovens e adultos, que afirmam que os educandos são sujeitos do processo de educação. De nada adianta saber sobre esta realidade e, por fim, não a modificar. “Quase todos que dizem isso têm uma prática educativa na qual tratam os educandos como objetos do processo.” (BARRETO, 2011, p. 96). Quando os professores alegam não terem recebido formação específica para pensar a educação na EJA, dão a entender que suas práticas e reflexões para as aulas são as mesmas utilizadas no Ensino Regular. Assim, os sujeitos da EJA acabam ocupando o lugar de objetos para suas experiências educativas. No entanto, afirma Barreto (2011) que “a formação visa a uma mudança de conduta, de nada adiantará trabalhar o discurso. Pelo contrário, é preciso sempre desconfiar dele para não ser envolvido em um otimismo injustificável.” (BARRETO, 2011, p. 97).

Acreditamos que a falta de formação específica para a preparação de professores na EJA ocorra pela própria situação do entendimento da Secretaria de Educação de Criciúma em relação ao Ensino de Jovens e Adultos. O município pesquisado tem como modalidade um ensino de EJA em formato de supletivo, com duração de 1,6 mil horas (1ª a 3ª fase - anos iniciais; e 4ª a 7ª Fase - anos finais).

Ou seja, são matérias do Ensino Regular condensadas ao máximo para uma rápida absorção por parte dos educandos, possibilitando a emissão de certificado. Isso indica por que os professores de EJA não possuem formação específica para refletir sobre esta modalidade de ensino.

Segundo Pinto (2005), a formação deve ser fator principal de contemplação e expansão nos programas pedagógicos. Caso contrário, corre-se o risco de desenvolver uma pedagogia ingênua, sem consciência crítica.

[...] o problema da formação do educador, especialmente o educador de adultos, é de mais

alta importância. Tem que ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica. Para tratar do assunto, se não queremos cair nas ingenuidades habituais, que são também origem de grandes dispêndios sociais contraproducentes, devemos examiná-lo pelo enfoque da consciência crítica (PINTO, 2005, p. 107).

A consciência ingênua é aquela que atua na capacitação do educando apenas para retirá-lo das influências do meio e poder prepará-lo para instruções técnicas, para o desempenho de suas funções (PINTO, 2005).

[...] a consciência ingênua é aquela que por motivos que cabe à análise filosófica examinar – não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental (PINTO, 2005, p. 59).

Não percebemos, na EJA de Criciúma, nenhum avanço da Secretaria de Educação para a formação de professores que possam exercer um pensamento crítico com relação a suas práticas na Educação de Jovens e Adultos. Aparentemente, tendo a Secretaria de Educação estabelecido a formação na EJA pela modalidade de disciplinas compartimentadas, com o mesmo formato do Ensino Regular - no qual os educandos da EJA, por um motivo ou outro, não deram continuidade aos estudos quando crianças -, nos dá a entender que a maior preocupação do sistema de educação é a certificação dos sujeitos, sem que os educandos e professores tenham a possibilidade de adquirir uma formação para a consciência crítica.

A consciência crítica é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação. Inclui necessariamente a referência à objetividade como origem do seu modo de ser, o que implica compreender que o mundo objetivo é uma totalidade dentro da qual se encontra inserida.

Refere-se a si mesma sempre necessariamente no espaço e no tempo em que vive. É, pois, por essência, histórica. Concebe-se segundo a categoria de processo, pois está ligada a um mundo objetivo que é um processo e reflete em si está objetividade nas mesmas condições lógicas que definem um processo (PINTO, 2005, p. 60).

A consciência crítica deveria ser o objetivo geral de germinação na EJA - não somente para professores, mas também para o coordenador geral, os coordenadores de núcleos, os educandos e todo o entorno da escola, e até mesmo a sociedade, poderiam ser motivados a uma reflexão de consciência crítica. Para Pinto (2005),

A consciência crítica, quando reflete sobre si (sobre seu conteúdo), torna-se verdadeiramente *autoconsciência*, não pelo simples fato de chegar a ser objeto para si, e sim pelo fato de perceber seu conteúdo acompanhado de representação de seus determinantes objetivos. Estes pertencem ao mundo real, material, histórico, social nacional, no qual se encontra. A autoconsciência é, portanto, uma consciência justificativa de si (em uma forma ou procedimento, em seu conteúdo ou aquilo que percebe em função das condições históricas e sociais de sua realidade, em particular, do grau de desenvolvimento do processo nacional ao qual pertence.

Segundo o pensamento do autor, o educador de adultos deve ter a consciência de admitir que os indivíduos com quem ele irá trabalhar são seres humanos normais e cidadão úteis. Precisam, pois, considerar o educando não como um ser marginalizado, ou um “caso de anomalia social, mas o contrário, como um produto normal da sociedade”. (PINTO, 2005, p. 82). A falta de formação para refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos traz consequências negativas para o ensino da EJA, uma vez que, se não analisarmos com cuidado o que estamos ensinando e o que estamos aprendendo com os sujeitos, de nada nos adianta ser professor desta modalidade. Neste caso, os educandos provavelmente continuarão prejudicados pela pedagogia ingênua.

O educador tem que considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um

produtor de ideias, dotado frequentemente em sua capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que em presença do erudito arrogante, “culto” (o “doutor”) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído. Mas, se o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (em essência catártica), o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade em melhores condições (PINTO, 2005, p. 83).

A Resolução nº 017/2012 diz que “a EJA para o Ensino fundamental na Rede Municipal de Criciúma será organizada em Fases. Para cada fase, considerar-se-á o currículo específico, que abrange a base comum do Ensino Fundamental”. Ou seja, compreendemos que não há, por parte da Secretaria de Educação de Criciúma, um estudo preciso para a Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a educação formal do Ensino Básico.

A falta de educação formal não é sentida pelo trabalhador adulto como uma deficiência aniquiladora, quando a outra educação – a que é recebida por sua participação na realidade social, mediante o trabalho – proporciona os fundamentos para participação política, a atuação do indivíduo em seu meio. E a prova é que estes indivíduos que exercem importante papel como representantes da consciência comum em sua sociedade, chegando até a serem líderes de movimentos sociais (PINTO, 2005, p. 80).

Neste sentido, a falta da educação formal não retira do sujeito seus saberes e vivências; os sujeitos possuem conhecimento de suas realidades sociais (PINTO, 2005). Quando o autor diz que a escolarização infantil se faz junto com a educação de adultos, é porque os pais querem saber o mesmo que seus filhos - o que não significa que

os métodos e o currículo, para os adultos, precisam ser iguais aos das crianças da educação formal.

(...) na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica (PINTO, 2005, p. 81).

Entre o ano de 2015 e 2016, a EJA de Criciúma teve um total de 2.533 matrículas, 902 formandos e o número de evasão não nos foi informado. O Artigo 8º § 9º da Resolução Nº 017/2012 (CRICIÚMA, 2012) diz que, para que ocorra o ensino da EJA em Criciúma, é necessário um mínimo de duas turmas com 20 educandos das séries finais para abertura em escolas; 20 a 25 educandos da fase final em EJAs descentralizadas; e 15 a 20 educandos para séries iniciais de EJA descentralizada.

Conforme Pinto (2005), as campanhas para a escolarização da Educação Infantil e de adultos devem ocorrer simultaneamente, porque é necessário que desmistifiquemos a ideia de que a alfabetização da criança é mais importante que a alfabetização do adulto. O analfabeto não deve permanecer para sempre na condição de iletrado.

É uma tese errônea e cruel admitir que se deva condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra, ela é: *sociologicamente falsa*, pois o adulto rende muito mais depois de alfabetizado; e *pedagogicamente errônea*, pois não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos, os chefes de família não compreendem sua importância. Entretanto, só a compreenderão

na prática, alfabetizando-se eles mesmos. A educação dos adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis (PINTO, 2005, p. 81).

Com a pesquisa, vimos que não ocorreu, entre os anos de 2015 e 2016, nenhuma EJA descentralizada, ou seja, não foi registrado o funcionamento de núcleos de alfabetização em centros comunitários ou em parceria com outras instituições. Uma vez que todo o funcionamento da EJA está condicionado ao número de matriculados, se não houver o mínimo de adesão, ela é imediatamente fechada. Ou seja, a EJA está sempre na condição última de importância para a educação e a formação, o que, de acordo com Pinto (2005), não deveria

[...] ser uma parte complementar, extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é social, que tem que obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar (PINTO, 2005, p. 82).

O Capítulo IV da Resolução Nº 017/2012, artigo 11, diz que “a Proposta Pedagógica da EJA desenvolver-se-á em conformidade com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma”. Todavia, a EJA, até o ano de 2016³⁶ (CRICIÚMA, 2012), é inexistente na Proposta Curricular de Criciúma; também não está inserida no PPP das escolas e no direito de eleição para direção escolar. Sabemos também que a EJA possui uma coordenadora e, por isso, não elege um diretor diurno. No entanto, a exclusão da EJA no PPP da escola e no direito de escolher seu coordenador (diretor) enfatizam um descaso com esta modalidade de ensino, desfazendo a determinação emitida na resolução supracitada, quando diz que a EJA terá a mesma qualidade do Ensino Regular.

Durante as capacitações, os professores informaram que uma das grandes dificuldades de trabalhar com arte na EJA são os espaços físicos e materiais. “Os espaços físicos na EJA são uma verdadeira

³⁶ Recorte final da pesquisa.

guerra! Os diretores do dia fecham as salas de aulas, informática e bibliotecas. Fica o mínimo para nós”, relata o Professor Laranja. Trabalhar com arte já é difícil, porque o material é caro e são necessárias mil estratégias para ter imagens de obras de arte – é preciso tinta, pincel, lápis de cor, argila e outros itens, dependendo do que iremos propor. Sem sala de arte é difícil, mas sem nenhum recurso, tais como bibliotecas, espaços para exposição e pesquisas via internet, o trabalho fica muito complicado de ser realizado com qualidade.

O Professor Roxo revela que, na escola onde leciona pela EJA, “a coordenadora enfrenta a diretora diurna e exige toda a escola para nossos alunos. Não sei como, mas ela consegue”. A importância desta fala do professor Roxo, revela como é necessário que o coordenador noturno da EJA tenha clareza dos direitos que a EJA possui sobre a estrutura escola. A escola não é propriedade do Ensino Regular; é para toda a comunidade escolar, da qual a EJA faz parte. Ainda sobre a questão da estrutura, o Professor Azul expõe o seguinte:

Um problema que precisa ser resolvido é a qualidade do material, isto quando existe folhas, lápis e tintas, porque na maioria das vezes eu preciso levar o material para os alunos se eu quiser um trabalho de qualidade. E eles ficam até emocionados e agradecidos de verem meu esforço para que possam ter um bom material.

O professor citado acima retira do próprio salário o material para seus alunos terem a oportunidade de experienciar uma produção de arte. O material é importante para que os educandos, ao experimentarem, façam suas escolhas para criarem as produções.

O Professor Verde nos surpreende dizendo que “para a senhora ter uma ideia, professora, este ano fizemos rifas para que EJA pudesse pagar o contador! Imagina ter material? E quanto aos espaços da escola, onde eu trabalho é tudo fechado! Só abrem as salas onde teremos aulas.” O relato do Professor Verde evidencia as condições precárias e o descaso para com ensino da EJA. Por que os professores precisaram ajudar em rifas para pagar o contador? A Secretaria de Educação não se responsabiliza pelas necessidades sistemáticas para o funcionamento desta modalidade de ensino? Por que a escola onde este professor trabalha mantém todas as salas de recursos fechadas se é de direito da EJA utilizar a escola?

O Professor Cinza afirma que fica “incomodado [com o fato de] que nas salas os espaços de parede são ocupados com trabalhos das crianças do ensino diurno, é tudo muito infantil e estamos trabalhando com adultos. Além de não termos biblioteca, informática etc. Não temos nem espaços nas paredes.” Como se pode perceber, com exceção de uma escola, todas as outras se mantêm como a do Professor Cinza: com as salas de recursos fechadas no turno da noite, como se a EJA existisse na escola por uma condição de favor.

Por que não há uma intervenção da Secretaria da Educação, avisando os diretores que abrir a escola para a EJA não é um favor, mas uma obrigação? Não cabe ao diretor diurno decidir se abrirá toda a escola, uma vez que a Resolução 017/12 Art. 32 estipula esta conduta como obrigatória.

Os professores deixam claro como é difícil, para a EJA, ter de fato seus direitos cumpridos. Os educandos da EJA são marginalizados pelo sistema da escola, que limita seu acesso a salas de informática, biblioteca e outros espaços; seus direitos de uso, garantidos pela referida lei, não são de fato cumpridos para além do documento que diz:

Os espaços escolares, instalações, equipamentos e os recursos materiais para uso da EJA, da Rede Municipal de Criciúma, deverão ser os mesmos disponibilizados para os alunos e funcionários do Ensino Regular (CRICIÚMA, 2012, Art. 32).

Segundo Pinto (2005), o espaço escolar faz parte da formação do educando. Este espaço, que neste caso é negado aos sujeitos ainda que, legalmente, eles tenham direito ao acesso, prejudica a forma da educação. Fica a questão: a EJA em Criciúma está certificando sujeitos ou contribuindo para sua formação integral? Para Pinto (2005),

O conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola etc. [...] (PINTO, 2005, p. 42).

Como podemos verificar com a pesquisa, a existência da EJA na rede do Ensino Regular de Criciúma cumpre legalmente a oferta citada na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 208, inc. I), que define que o dever do Estado para com o ensino estende-se mesmo aos que “a ele não tiveram acesso na idade própria” (OLIVEIRA, 1999, p.62); porém, deveria manter um formato de educação que suprisse a condição primeira, para chegar de fato a propiciar condições de formação. Conforme Pinto (2005),

Existe evidentemente, um problema de forma, de método, de transmissão do saber. Porém não deve ser entendido ingenuamente e sim de maneira crítica. Para começar é necessário entender que forma e conteúdo são apenas aspectos - distintos, mas unidos – de uma mesma realidade, que é o ato educacional como um todo, concretamente indivisível e só analiticamente separável em partes. Por isso, estão inter-relacionados e se condicionam um ao outro, são aspectos e não componentes autônomos. [...] A forma da educação tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem a etapas imediatamente seguintes em seu processo de desenvolvimento (PINTO, 2005, p. 44-45).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta e no alto subi.
Teci um tapete floreado e no sonho me perdi.
Uma estrada, um leito, uma casa, um companheiro.
Tudo de pedra. Entre pedras cresceu a minha poesia.
Minha vida.... Quebrando pedras e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude dos meus versos.*

Cora Coralina

A figura da pedra carrega em si um valor contínuo. Ora estão por cima, ora servem como escada, casa, vida. No entanto, as pedras podem ser mantidas no mesmo lugar ou esmiuçadas em pedregulhos, servindo para o florescer dos jardins. Assim são os sujeitos da EJA: persistentes, seguem quebrando todas as pedras que carregara - umas mais pesadas e outras menos, mas quem ali se encontra, de alguma forma, foi retirado da escola na infância.

Durante a pesquisa, percebemos que a exclusão da Educação de Jovens e Adultos tem início na própria adesão da política municipal, que oferece esta modalidade de ensino sem cumprir com as leis municipais as quais deveriam garantir a utilização de todo o espaço escolar e qualidade de ensino igualmente ao disponibilizado para o ensino regular, oferecendo pesquisa para formação continuada específicas para formação de profissionais em EJA, garantindo aos professores possibilidades e recursos para o entendimento e reflexões para esta modalidade de ensino, sem que a EJA seja apenas uma extensão do ensino regular em moldes de supletivo obtendo como prioridade objetivos conteudista e certificação do primeiro grau, como se apenas tivessem que sanar o índice de analfabetismo e ensino regular completo.

Não podemos permitir que esta exclusão se repita; que estes sujeitos, que encontraram muitas pedras em seus caminhos para enfrentar a escola - que ficou para trás enquanto ainda eram criança ou que deixaram na juventude, não por escolha, mas por condicionamento da vida - sejam marcados pela escola como incapazes. A EJA não pode se manter na mesma forma da Educação Básica. Não é de conteúdos que estes educandos precisam, mas de conhecimentos que possam lhes favorecer em sua formação continuada.

Com a pesquisa percebemos o quanto é importante a formação de professores para o ensino da arte na EJA, que estejam em constante vigia de autoconsciência, para não manifestarem intransigência na forma de perceber os sujeitos desta modalidade de ensino.

A formação continuada para os professores é extremamente necessária, pois somente nela iremos encontrar novas possibilidades e reflexões teóricas para pensarmos nossas práticas em sala de aula. Porém, a necessidade da formação continuada não se restringe aos profissionais da educação, estendendo a todo e qualquer ser humano. É na formação que teremos a chance de nos desvencilharmos da condição sistemática do trabalho, e de nos tornamos críticos de nossas práticas e atitudes, percebendo-nos como sujeitos no mundo. Como diz Maar (1995), atingindo a autoconsciência de si, provavelmente não nos submeteremos às condições da sociedade administrada que uniformiza e repreende o processo em prol de um resultado, gerando a *semiformação*.

Infelizmente a pesquisa indica que o lugar da arte na EJA é quase inexistente. Há, por parte dos professores, uma vontade de acertar e um medo de errar ao ensinar história da arte. Dificilmente, pelos relatos colhidos na pesquisa, os professores conseguem ensinar arte. O tempo de que dispõem para falar da imagem que oferecem aos educandos como análise se torna mínimo quando priorizam o fazer técnico. Poderiam, mesmo em 45 minutos de aula, apresentarem por várias aulas as imagens e também a teoria obtendo a técnica como objetivo final da compreensão dos sujeitos sobre o que aprenderam.

Os professores são reféns da falta de recursos para EJA que não têm acesso a salas de internet, biblioteca e livros - o que dificulta enormemente o trabalho, mas que não pode ser uma justificativa para não haver o ensino da arte e sua história. No entanto, fomos percebendo no decorrer da pesquisa que os professores também apresentam dificuldade em compreender o lugar da arte, quando afirmam que não vão a museus de arte, que não têm acesso a estudos teóricos sobre a arte. Suas práticas se tornam fortalecidas na produção do objeto concreto sem uma reflexão teórica.

A falta de contato dos professores com os espaços artísticos, com obras de arte, com livros teóricos torna-se uma barreira para que compreendam que a criação é um processo que não extingue a teoria e suas relações com o contexto social e o fazer artístico. Acredito ser necessário que os educandos tenham contato com a arte do passado e também do presente para que possam fazer relações críticas.

De acordo com o pensamento de Adorno (1995), abortar o passado requer não excluir da história os fatos ocorridos nas guerras; não esquecer como a sociedade faliu em seu planejamento de se apropriar da razão como esclarecimento. O mesmo ocorre com a história da arte: se descartarmos seu passado, se não relacionarmos as imagens de obras de arte com outras obras, nada saberemos sobre arte, já que as imagens de consumo fazem parte do planejamento social subordinado à indústria cultural. A arte está na concepção do individual, ou seja, mesmo que a criação de um artista tenha relação com seu contexto social, no momento de criar ele faz suas escolhas, possui um desejo e sua expressão é única.

Quando colocamos arte e cultura como sendo a mesma coisa, excluimos o individual e aderimos ao sistema coletivo de arte no qual tudo parece ser igual, a sociedade compreende arte como espetáculo e associa ao prazer (ADORNO, 2008).

A EJA corre o risco de não ensinar arte ao dar mais importância às questões morais, tais como ensinar sobre drogas sem contextualizar com arte. Além disso, está presa na questão da forma imediatista de uma estética massificada, que condiciona a arte ao objeto de consumo, a existência para servir à utilidade, ou seja, quando os professores se preocupam em ensinar técnicas de como fazer bolsas com caixas de leite, bem como técnicas de desenho em perspectiva para trabalharem na indústria, esquecem totalmente que a função da arte não é a mesma da produção voltada ao consumo.

A indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito (MAAR apud ADORNO, 1995, p. 25).

Segundo Barbosa (1998), o primeiro que deve apreciar a arte e fazer relações entre as obras, sem que necessariamente estas relações contemplem a história sistematizada e de forma linear, é o professor.

Somos nós, os professores de arte, que devemos buscar novas maneiras de ensinar na EJA. Não precisamos excluir a história da arte presente nas imagens, nem transferir para a cultura visual uma verdade atual para o ensino da arte, como coloca Hernández (2007) ao defender que a primeira substitui a segunda. Para que trocar o que podemos compreender com a história? Percebemos a troca de uma pela outra como exclusão e falta de credibilidade nos sujeitos. Os sujeitos da EJA não são capazes de aprender sobre a história da arte? Por que devemos mantê-los apenas na condição do conhecimento coletivo, do engodo existente entre arte e prazer?

O fato de ensinar com arte não significa desprover os sujeitos de fazerem leitura sobre as imagens atuais e muito menos se trata de desvalorizar sua cultura. Até porque, como diz Coelho (2008), a arte é o contrário da cultura, ou seja, quando os professores dizem que a arte não está na cultura dos educandos, estão apenas valorizando a cultura e misturando as funções do objeto arte e do objeto cultura.

Para finalizar, é na arte que vemos o potencial para quebrar as pedras encontradas na EJA. Com as reflexões sobre a arte poderemos fornecer possibilidades para que as formações dos sujeitos não permaneçam na zona de conforto da constituição de um indivíduo submisso às imposições subjetivas e sistemáticas da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Teoria estética**. Trad. Artur Mourão. 1. ed. Lisboa: 70, 2008.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARROYO, G. M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARBOSA, A. M. **Jonh Dowey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015

BARRETO, J. C.; BARRETO, V. A formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, J. D'A. Arte é coisa mental: reflexões sobre o pensamento de Leonardo da Vinci sobre a arte. **Poésis**, v. 11, p. 71-82, nov./2008.

BARROS; ADNANE. Paisagens saarianas: palavras da estética kel tamacheque. **Arte 21**, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, v. 2, n. 3, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base**. Formação inicial e continuada / Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 44/2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13799-res44-05092012-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 set. 2016.

CAUQUELINN, A. **No ângulo dos mundos possíveis**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COELHO, José Teixeira. **1944 - A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008.

_____. **Currículo do sistema de currículo Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0856465527112284>>. Acesso em: 18/09/2016.

CURY, C. R. J. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Relator(a) Conselheiro(a). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

CRICIÚMA, Prefeitura municipal. Conselho Municipal de Educação de Criciúma. Resolução nº 017/2012. In: CRICIÚMA, Prefeitura municipal. **Decreto SG nº 887/12**. Criciúma: 2012.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. In: **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr./1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2016.

DESLANDES, S. In: MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

E-BIOGRAFIA. **Caravaggio**. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/caravaggio/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Fatura**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo50/fatura>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 67, p. 389-410, jun. 2010.

HEGEL, G. W. F. **Curso de estética**: o belo na arte. Trad. Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JIMENEZ, M. **O que é estética?** Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

LEMES, J. B. Itinerário Formativo no PROEJA Transarte de Ceilândia – DF: uma elaboração a partir das significações e indicações de estudantes da educação de jovens e adultos. In: CUNHA, C.; SOUZA, J.; SILVA, M. (Org.). **Políticas públicas de educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LIMA, M. da G. et al. Motivação e ensino: fatores que interferem na aprendizagem do aluno – Concepções de Professores do Proeja. In: BARACHO, M.; MOURA, D. (Org.). **Proeja no IFRN**: práticas pedagógicas e formação docente com a educação básica na modalidade educação de jovens e adultos. Natal: IFRN, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAKOWIECKY, S.; GARCEZ, L. **O contato com uma obra-prima**: a primeira missa de Victor Meirelles e o renascimento de uma pintura. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de pesquisadores em Artes Plásticas - Panoramas da pesquisa em artes visuais. Florianópolis. 19/23 ago. 2008. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/070.pdf>>. Acessado em: 20 nov. 2016.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Representações no Brasil**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 20 ago . 2016.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. In: **Revista Brasileira de Educação** 63, n. 33, p. 61-74, 1999.

PEREIRA, M. de A. Barroco, símbolo e alegoria em Walter Benjamin. In: **Analecta**, Guarapuava, v. 8, n. 2, p. 47-54, jul./dez. 2007.

SANTA CATARINA, estado de. Secretaria de Estado da Educação. **Plano estadual de educação**: 2015-2024. Fundamentação legal, histórico dos planos e análise situacional. Florianópolis, 2015a. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/plano-estadual-de-educacaosc-2015-2024>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. In: **Plano Estadual de Educação**: 2015-2024. Florianópolis: Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina, 2015b. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/plano-estadual-de-educacaosc-2015-2024>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. **Proposta curricular**: educação de jovens e adultos. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

SCHAMA, S. **O poder da arte**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, M. S. **O local da diferença**: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: 34, 2005.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Histedbr**, n. 38, p. 49-59, 2010.

UNESCO. **Aspects of literacy assessment**: topics and issues from the UNESCO expert meeting. Paris: UNESCO, 2005.

_____. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos**. Declaração de Hamburgo. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **O desafio da alfabetização global**: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

UNESCO; OEA. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas**: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714por.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

UTUARI, S. **DVDteca Arte na Escola**: universo Barroco de Aleijadinho. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/uploads/dvdteca/pdf/universo_barroco_de_aleijadinho.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. João Dell' Anna. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WÖLFFLIN, H. **Conceitos fundamentais da história da arte**. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS APLICADOS NA PESQUISA

Nome

completo:

1. Qual o nome da faculdade que você se formou? E o ano?

2. Qual o título do seu TCC?

3. Quando foi a última vez que você presenciou uma exposição de arte? Onde e ano?

4. Atualmente, quais os livros de arte que você está lendo? (Nome e autor)

5. Você gosta de arte contemporânea? Sim ou não? Explique por quê.

6. Cite artistas que você gosta. Explique por quê.

7. Quando foi sua última oportunidade de fazer uma capacitação de artes? Coloque a data.

8. Você conhece o Programa Arte na Escola? Tem acesso, utiliza para EJA?

9. Você é professor(a) de Arte na EJA no primeiro ou segundo segmento? Há quanto tempo?

10. Por que você escolheu a EJA para dar aulas de Arte?

11. Você possui especialização? Caso seja sim, especifique o nome e o ano.

12. Por que você escolheu a profissão de professor de arte? O que é ser um professor de arte da EJA?

13. Existe diferença em ser professor de arte na EJA ou na escola regular? Explique

14. Como você percebe o sujeito da EJA?

15) Você já realizou algum projeto de artes com os educandos da EJA? Caso sim, diga ano, seguimento e como foi seu projeto.

APÊNDICE B

- 1. Quando você fez a graduação em artes, teve alguma disciplina específica sobre arte na EJA?**

Sim () Não ()

- 2. Você costuma visitar museus de arte?**

Sim () Não ()

Diga o nome do último museu visitado _____

Uma vez por ano () A cada dois anos () Nunca ()

- 3. Você costuma ir ao cinema?**

Sim () Não ()

Uma vez por ano () Toda semana () Uma vez por mês () Nunca ()

Que tipo de filme você gosta? _____

- 4. Você já foi à Bienal do Mercosul em Porto Alegre?**

Sim () Não () Uma vez () Duas ou mais vezes () Nunca () Todas ()

- 5. Você já foi à Bienal de São Paulo?**

Sim () Não () Uma vez () Duas ou mais vezes () Nunca () Todas ()

- 6. Você costuma ir ao teatro?**

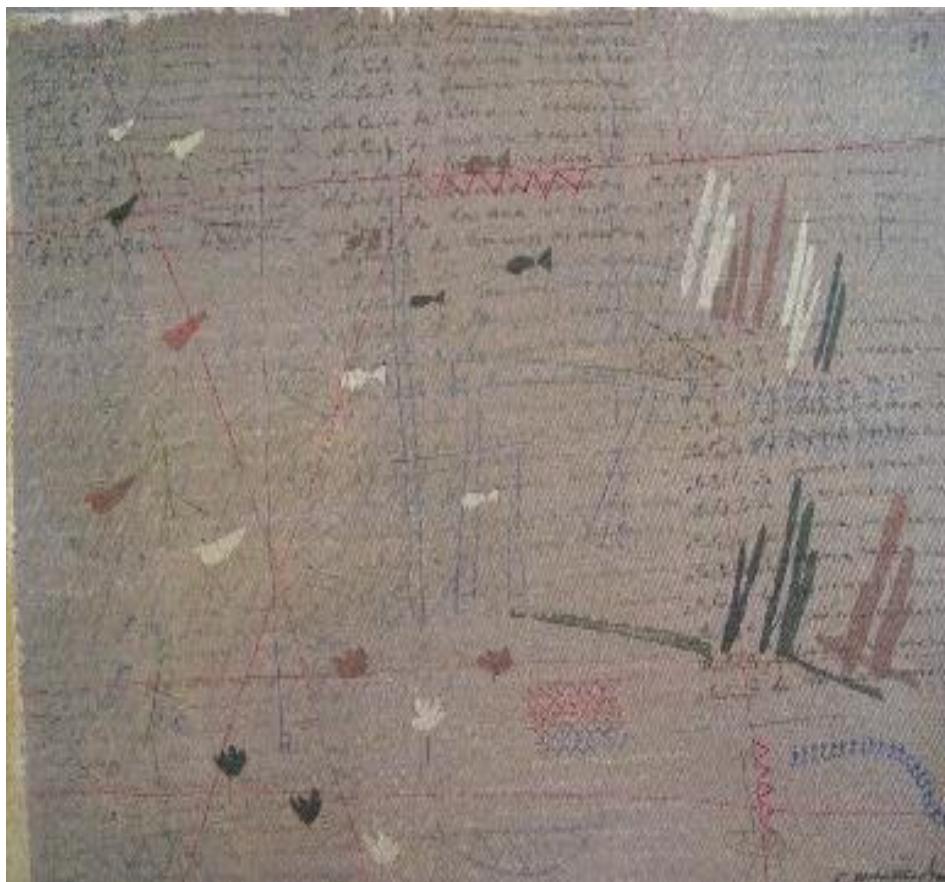
Sim () Não ()

Uma vez por ano () Toda semana () Uma vez por mês () Nunca ()

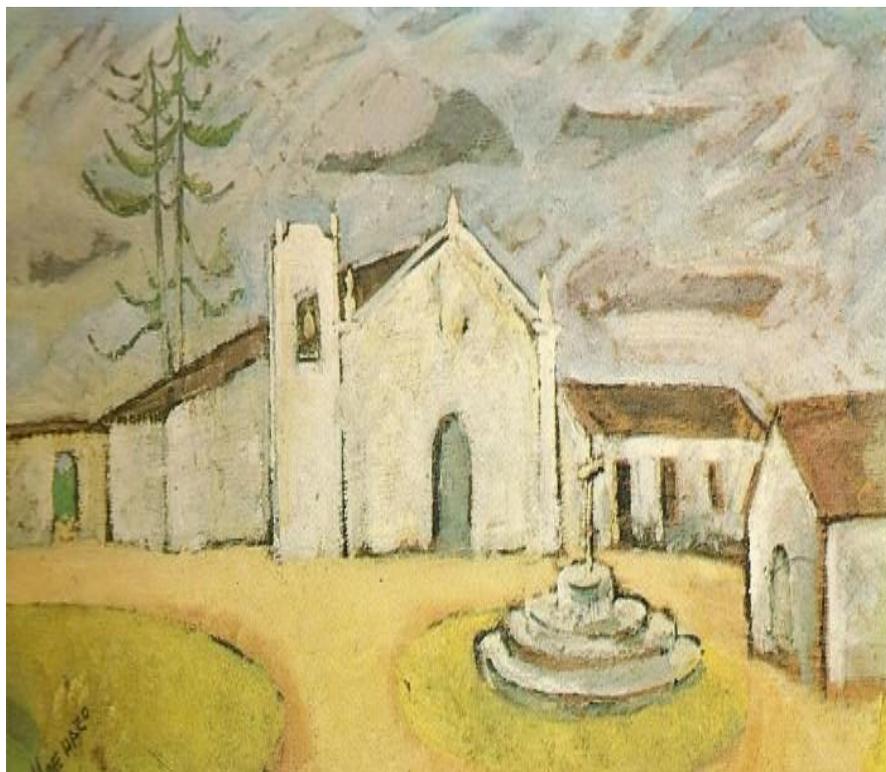
- 7. Observe as imagens e marque com um X nas que você realmente acredita ser pertinente para lecionar na EJA. Justifique sua escolha.**



()



()



()



()

8) Você costuma apresentar os artistas que gosta para seus educandos da EJA?

Sim () Não ()

Uma vez por ano () Toda semana () Uma vez por mês () Nunca

()

9) Como você escolhe os artistas para apresentar ao seu grupo de educandos da EJA? Cite três artistas já trabalhados com seu grupo.

10) Você poderia fazer um relato dizendo como você percebe o ensino da arte na EJA? Utilize o tempo e a quantidade de laudas que considere necessários para o seu relato.

APÊNDICE C - ENTREVISTA

1. Você poderia narrar sua experiência como professor de arte na EJA?
2. O que para você é relevante falar sobre esta modalidade de ensino?
3. Poderia falar um pouco de como é trabalhar com a história da arte na EJA?