

Educação Estética na EJA

A beleza de ensinar e aprender
com jovens e adultos



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alvares, Sonia Carbonell

Educação estética na EJA : a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos / Sonia Carbonell Alvares. — 1. ed. — São Paulo : Cortez, 2012.

ISBN 978-85-249-1929-9

1. Arte 2. Arte — Estudo e ensino 3. Educação de Jovens e Adultos
I. Título.

12-06182

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação estética 370.1

Sonia Carbonell Alvares

Educação Estética na EJA

A beleza de ensinar e aprender
com jovens e adultos

1ª edição

2012

 **CORTEZ**
EDITORA

Capa: Waldemar Zaidler

Ilustrações: desenhos com lápis de cor e pinturas com aquarela dos alunos do Curso de EJA do Colégio Santa Cruz: Ailton Queiroz da Silva, Railde Messias de Alcântara, Vilma Aparecida Silva Gustavo e Zizélia Barbosa da Silva

Revisão: Amália Ursi

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenador editorial: Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 2012 by Sonia Carbonell Alvares

Direitos de publicação

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – junho de 2012



Foto de Rodrigo Soares Guimarães



Alunos do Curso de EJA Santa Cruz.

*Ao Pato,
companheiro de sonhos*

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui meus agradecimentos àquelas pessoas queridas que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho se concretizasse: Ângela Kleimann, Cris Cruz, Eduardo Orsolini Fernandes, Flora Guimarães, Hercília Tavares de Miranda, Leda Maria Lucas, Marcelo Levy, Marco Antônio Fernandes, Neusa Maria dos Santos, Orlando Joia, Rodrigo Guimarães, Sergio Alli e Vera Masagão Ribeiro.

Agradeço especialmente ao Claudio Bazzoni, pela amizade e agudeza de seu olhar em nossas conversas, em suas contribuições e na revisão do texto; à querida mestra Marta Kohl de Oliveira, pelos ensinamentos, pela escuta atenta e criativa com que acolheu minhas inquietudes; à minha mãe Adelaide, pelo gosto que tomei pela educação; aos meus filhos: Ana Luzia, Pablo e Júlio, pelas metamorfoses em meu olhar.

Finalmente, agradeço a todos os meus queridos alunos da EJA, sujeitos desta pesquisa, entre eles: Anderson Silva de Santana, Jefferson da Silva Oliveira, João Soares da Silva, Marta Rejane dos Santos, Rodrigo Salvador Ferreira, Shirley Anne Marconi e Vânia Alexandra Figueiredo Pires, pela beleza do aprendizado e pelas transformações em meu olhar.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO | 13 |
| APRESENTAÇÃO | 17 |
| INTRODUÇÃO | 19 |
| CAPÍTULO 1 ■ A educação do olhar do aluno adulto | 25 |
| O olhar da arte | 28 |
| A intersubjetividade da arte..... | 30 |
| A arte na escola de adultos..... | 32 |
| Ensinar adultos e ensinar crianças | 35 |
| As saídas culturais com alunos de EJA..... | 40 |
| O olhar da estética | 46 |
| A estética fenomenológica | 47 |
| A estética na escola de adultos..... | 50 |
| O olhar estético da ciência | 55 |
| Educação Estética e transdisciplinaridade..... | 57 |
| Seleção de conteúdos na Educação Estética | 60 |
| A transversalidade da estética no currículo escolar | 63 |
| Uma experiência de Educação Estética no Ensino Médio da EJA | 66 |
| Indicações de leitura..... | 71 |
| Indicações de sítios na internet..... | 72 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 2 ■ O olhar do aluno adulto | 73 |
| Visão de mundo | 75 |
| Cognição e afetividade na idade adulta | 77 |
| Conhecimentos prévios..... | 79 |
| A marca da heterogeneidade..... | 83 |
| Os adultos maduros e os jovens adultos..... | 84 |
| A marca do fracasso escolar | 88 |
| Letramento..... | 92 |
| O papel da escola na educação do adulto..... | 95 |
| Como legitimar o saber dos jovens e adultos..... | 101 |
| Procedimentos didáticos que podem auxiliar a legitimar os saberes dos jovens e adultos..... | 102 |
| Indicações de leitura..... | 103 |
| Indicações de filmes | 105 |
| CAPÍTULO 3 ■ O olhar | 107 |
| Olhar e ver | 111 |
| O olhar fenomenológico | 115 |
| O sensível..... | 117 |
| O olhar do outro..... | 119 |
| O olhar como experiência estética..... | 123 |
| A educação do olhar | 130 |
| A leitura de imagens na EJA | 132 |
| Como ler imagens com os alunos..... | 133 |
| Um exemplo de leitura visual..... | 135 |
| Indicações de leitura..... | 137 |
| Indicações de filmes | 138 |
| CONCLUSÃO ■ Olhares..... | 141 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 147 |

PREFÁCIO

Talvez a maior recompensa que pode ser obtida por um professor advenha das situações em que lhe é possível perceber um estado de “maravilhamento” em seu aluno, provocado pelo conhecimento transmitido, ou de alguma forma promovido, em sua atividade de educador. Essa talvez seja, na verdade, a própria essência da relação pedagógica, tantas vezes obscurecida por outros elementos da complexa interação entre professor e aluno, especialmente quando inserida na instituição escola. Sonia Carbonell Alvares, autora deste livro, testemunhou muitas histórias de “maravilhamento” ao longo de sua carreira de professora, talvez ajudada pela fértil combinação entre os sujeitos de sua ação pedagógica, adultos em processo de escolarização tardia, e o objeto de sua docência, a área de Artes. Mas foi seu olhar atento a seus sujeitos e a dedicação a seu objeto que a fizeram tirar proveito dessa combinação potencialmente fecunda. Em suas próprias palavras: “Como professora de Artes na EJA, fui apurando meu olhar em direção à estética. Durante bastante tempo, tratei a estética apenas como solo da arte, relacionada às questões que ligam a arte à beleza, à harmonia, aos sentidos e aos sentimentos provocados pelo fazer arte ou pela fruição artística, na acepção clássica e tradicional do termo. Aos poucos, a prática

docente me fez enxergar na estética a ponte entre as artes e as demais áreas do conhecimento humano”.

Foi com sua experiência de professora que Sonia me procurou em 2003, com a intenção de transformar parte de suas observações e inquietações num trabalho de mestrado sob minha orientação. Confesso que na ocasião eu me preocupei um pouco com o fato de que nem toda pergunta nascida em sala de aula gera um bom projeto de pesquisa, mas o olhar dessa professora para os adultos e sua preocupação com a questão do “maravilhamento” me entusiasmaram e considerei relevante investir na proposta de seu trânsito entre a escola e a academia. Hoje não tenho dúvidas de que esse investimento valeu a pena. A professora/pesquisadora mergulhou em estudos teóricos na universidade, buscando fundamentos para sua investigação, e se debruçou sobre a própria experiência pedagógica no curso supletivo em que atuava na ocasião. Sua dissertação, intitulada “Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno” foi defendida em 2006 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e depois premiada com o primeiro lugar na edição de 2006 do Prêmio Crefal (Centro de Cooperación Regional para La Educación de Adultos em America Latina).

O presente livro consiste numa nova versão do trabalho de mestrado, modificado com a finalidade de permitir melhor diálogo com um conjunto maior de leitores, que ultrapasse os muros da universidade. Beneficiando-se do trânsito entre a experiência docente e o aprofundamento científico e ilustrando seu texto com falas de alunos e professores, Sonia consegue estabelecer um debate entre questões de fenomenologia, especialmente com base em Merleau-Ponty, temas explorados na literatura pedagógica referentes à aprendiza-

gem dos adultos e o olhar dos trabalhadores que frequentam a escola noturna. Em busca da construção de uma concepção estética de educação de jovens e adultos, talvez a maior contribuição de Sonia Carbonell esteja na proposta explícita de considerar o prazer do conhecimento, qualquer conhecimento, como emoção estética.

Marta Kohl de Oliveira

Professora livre-docente da Faculdade de Educação da USP

Março de 2010

APRESENTAÇÃO

Há duas décadas atuo como professora de Artes para jovens e adultos. Durante esse tempo, pude conviver com uma extraordinária variedade de tipos humanos, provindos das mais variadas regiões do Brasil e até de outros países latino-americanos. Pessoas de diferentes origens, representantes dos inúmeros grupos culturais que habitam o nosso país, portadores dos mais diversos costumes e crenças, indivíduos que falam a língua portuguesa com os mais raros sotaques, o que inclui até o “portunhol”; trabalhadores rurais, empregadas domésticas, caseiros, porteiros, donas de casa, motoristas, artesãos, trabalhadores de escritório, *office-boys* ou executivos; de jovens recém-excluídos da escola regular a pais de família ou mulheres na terceira idade, há muito afastados de uma sala de aula.

Na educação de adultos, a diversidade traz consigo a marca da singularidade. Cada indivíduo é rico em experiências vividas e vai para a escola receptivo, querendo compartilhar vida, o que deflagra férteis situações educativas, marcadas pelo envolvimento intenso dos alunos. Por meio desse convívio pujante com os contrastes, com as distinções, com as particularidades, pude aprender com meus alunos não somente os meios para ensiná-los, mas, sobretudo, a cultivar

valores éticos, fundados na decência, na integridade e na solidariedade.

Ao longo do tempo, descobri que esta relação de ensinar e aprender, aprender e ensinar é também uma relação estética, pois ela se funda em um território sensível, em uma boniteza de convívio humano que embeleza e dignifica quem dela participa.

Escrever este trabalho é um ato de amor e um intento científico. É uma maneira de tentar devolver aos meus alunos todo o saber que eles me proporcionaram durante esses anos todos, noite após noite. Sinto-me dominada por uma vontade de honrar e enobrecer esse público tão sábio, tão sofrido, tão afetivo, tão excluído, tão trabalhador, que despende um esforço extraordinário no estudo. Ao escolher e trilhar o caminho da escola, essas pessoas explicitam singelamente seu sentimento de “inconclusão” como humanos e tornam-se seres buscentes, homens e mulheres que rastreiam os parcos caminhos de humanização hoje existentes em nosso mundo.

Habita em mim um profundo sentimento por todos os que foram, são e serão meus alunos na EJA. É um amor que abarca um coletivo de seres humanos, pessoas que todas as noites saem de suas casas e de seus empregos em busca de crescimento, de cidadania, em busca de um novo olhar.

Embu, dezembro de 2005

INTRODUÇÃO



*Para ver muito, há que aprender a
perder-se de vista...*

Nietzsche

Desde os primeiros tempos em que comecei a lecionar para alunos adultos, venho nutrindo sentimentos de bem-querer, respeito e reverência por essas pessoas. A prática docente instigou meu olhar para os interesses e necessidades desse alunado, bem como para as particularidades das relações de ensino e aprendizagem que se instalam em uma escola de jovens e adultos. Dentro da perspectiva de reconhecimento de uma identidade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), este livro pretende contribuir para delimitar melhor as demandas e especificidades pertinentes à educação desse segmento da população na sociedade brasileira contemporânea.

Apresento neste trabalho reflexões colhidas diretamente da prática educativa e frutos de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2003 e 2005, com alunos e professores do Ensino Médio do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. Atuando como professora e investigadora, concomitantemente, demonstro que o olhar da educadora, com uma visão de quem atua no corpo a corpo com os alunos e com os professores, de quem colhe reflexões diretamente da prática pedagógica, está profundamente amalgamado com o olhar da pesquisadora, que descola a sua mirada da sala de aula para ir ao encontro da teoria, articulando ideias e concepções que retornam à prática impressas de novos sentidos e de renovados entendimentos.

São raros os trabalhos que averiguam as concepções estéticas dos estudantes, sobretudo as dos jovens e adultos. O aluno adulto é um sujeito pleno de experiências vividas, que podem ser consideradas a porta de entrada para o conhecimento escolar. É no encontro entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos escolares, na relação de troca entre os saberes do educando e os saberes do educador, que

ocorrem mudanças significativas nos olhares, tanto do aluno quanto do professor. É importante investigar como se dá esse trânsito da vida à escola e da escola à vida, para delinear algumas especificidades dos adultos como sujeitos de aprendizagem, como indivíduos que interagem com os diferentes saberes e como pessoas que transformam o olhar sobre o mundo.

Fundamentado nos estudos do filósofo Maurice Merleau-Ponty, o texto traz à luz uma compreensão da estética tangível a todas as áreas do conhecimento humano e aponta para uma concepção estética de educação para jovens e adultos que abarque todas as disciplinas do currículo escolar.

A estética, apesar de ainda carregar o estigma de possuir um valor menor em relação a outras esferas do pensamento, tem sido, desde a Antiguidade Clássica, objeto de estudo dos pensadores que fundamentam a atividade humana. As questões referentes à percepção e à sensibilidade são constituintes da estética. Consideradas, tradicionalmente, situadas no campo da subjetividade, a percepção e a sensibilidade são marcadas por certa imprecisão e relativismo.

Merleau-Ponty desenvolve uma fundamentação bastante consistente acerca do sensível, ao considerá-lo o território de origem da própria reflexão. A essa região pré-reflexiva, o pensador chamou de *logos do mundo estético*, isto é, um domínio humano em que o sensível é essência da nossa experiência. Para ele, o sensível não é subjetivo porque não se encontra interiorizado no sujeito psicológico, o sensível está localizado no mundo. O mundo é a unidade indivisa do corpo e das coisas. O sensível não está radicalmente separado do inteligível, ele possui uma função de conhecimento. O logos do mundo estético torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, que, por meio da linguagem, origi-

na o *logos do mundo cultural*, isto é, o mundo humano da cultura e da história, um mundo de significações criadas e compartilhadas.

Dimensionar a Educação de Jovens e Adultos sob o paradigma da estética significa investir em sujeitos autônomos, que se reconhecem como fazedores de história; indivíduos curiosos, sensíveis, criativos, intuitivos, plenos e inteiros em sua relação consigo, com o outro e com o mundo; sujeitos livres para se autodeterminarem, para orientarem seus desejos, para sonharem. É a nossa liberdade que nos insere um compromisso ético e uma perspectiva estética.

Como bem se sabe, as condições de letramento oferecidas à grande maioria da população brasileira, bem como a desigualdade que sustenta as próprias diferenças sociais e legítima os mecanismos de exclusão cultural e econômica em nossa sociedade, silenciam muitos dos estudantes adultos. É necessário observar mais profundamente esse público, pelas condições excepcionais que ele reúne para o aprendizado escolar. Por isso, neste texto, a voz do aluno ocupa um lugar central.

O livro aborda, ainda, o trabalho coletivo na escola de jovens e adultos, os projetos pedagógicos e a maneira efetiva com que contribuem para reunir conhecimentos prévios e conhecimentos escolares, para as práticas sociais de aprendizagem e a formação de indivíduos plenamente letrados.

A riqueza de uma prática educativa com adultos só se revela quando traduzida sob um ponto de vista que faz emergir o caráter idiossincrático de seus processos de aprendizagem. Nas salas de aulas, em meio a grupos culturalmente heterogêneos, a singularidade de um estudante adulto constitui o ponto alto desse segmento denominado Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DO OLHAR DO ALUNO ADULTO

Foto de Paulo Afonso Teixeira Mariano



Aluna do Curso de EJA Santa Cruz

*A verdadeira viagem do descobrimento
não consiste em buscar novas paisagens,
mas novos olhares.*

Marcel Proust

No campo da cultura, podemos afirmar que o povo brasileiro é portador de um patrimônio incomensurável. Reconhecemos nos sujeitos da EJA pessoas que apresam a diversidade e a riqueza da nossa pluralidade cultural. No entanto, quantos deles se reconhecem como herdeiros desse patrimônio, ou melhor, quantos identificam o valor dessa herança?

Na condição de oprimidos, esses homens e mulheres ocupam papéis de invisibilidade política na sociedade, posições subalternas que lhes suprimem a condição de protagonistas. Ana Amélia, aluna do Ensino Médio da EJA, ao ler a obra do escritor João Guimarães Rosa, deu-se conta de que sua origem rural possuía um valor:

Tudo o que sou, tudo o que tenho em meu ser, foi o sertão que me ensinou. Não sabia que o sertão tinha valor.

Contudo, quando se abrem espaços para que mostrem seu potencial criativo e a pujança de sua herança cultural, os jovens e adultos revelam um acervo extraordinário de saberes, de práticas e tradições ligadas à música, à dança, às artes plásticas, à religião e à natureza. Em todos os cantos do Brasil, pessoas produzem arte e artesanato não somente como um meio de subsistência, mas como uma forma de confissão vital, como expressão genuína de suas raízes mestiças.

A educação intercultural desponta como pauta dos nossos tempos, visando à interação entre as diversas culturas e a formação de cidadãos preparados para uma efetiva convivência com as diferenças. A interculturalidade e a educação intercultural constituem temas capitais hoje, no Brasil, onde a diversidade cultural é parte da história e as diferenças culturais entre os grupos dominantes e as minorias se fundam

em chagas econômicas e sociais, fortemente discriminatórias. Pode-se dizer que os estragos históricos, em nossa nação, fizeram com que a diferença cultural e a pobreza se constituíssem num mesmo fenômeno.

A EJA conforma um fértil espaço para a educação intercultural. No entanto, não há como compreender a cultura de um povo sem conhecer sua arte. Não há como falar de Educação Estética sem falar de arte.

O olhar da arte

O importante na arte não é buscar, é poder encontrar.

Pablo Picasso

Desde os tempos das cavernas, o ser humano explora materiais, cores, superfícies, formas, sons, silêncios, movimentos, procurando criar sentidos para a sua existência e buscando comunicar-se com os outros homens. Ao produzir formas artísticas — visuais, corporais, musicais, arquitetônicas e literárias —, o homem expressa-se por meio das diversas linguagens da arte.

A arte é indispensável ao nosso ser, e a prova disso é que todas as culturas da história da humanidade, sem exceção, criaram obras de arte:

As formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. E sempre as pessoas entenderam perfeitamente o que lhes fora comunicado através da arte. Pode-se dizer que *a arte é a linguagem natural da humanidade* (Ostrower, 1998, p. 25; grifos meus).

A expressão artística sempre apresenta uma visão de mundo. Seus conteúdos são profundos e nos comovem porque se referem, em última instância, à nossa condição humana. As linguagens da arte encerram uma condensação de conteúdos e uma multivalência de significados. Graças à sua complexidade, as formas de arte mostram duas realidades interligadas, uma dentro da outra: cristalizam a realidade do artista, sua visão de mundo, seu contexto histórico e cultural, e ainda penetram em outra realidade, maior e não menos concreta, que é a da própria condição humana. Na arte se fundem a uma só vez o particular e o geral, a visão individual do artista e a da cultura em que vive (Ostrower, 1998). Quando apreciamos ou criamos uma obra de arte, essas duas realidades se interpenetram de forma tão íntima que qualquer detalhe evoca ambas, simultaneamente, em mútua ressonância.

A arte produz uma forma peculiar de conhecimento, pois ela conta a história das transformações humanas. Mas não só isso. Se tomarmos como exemplo *Guernica*, de Picasso, veremos que essa tela monumental, produzida em 1937, representa muito mais que a obra imediata que vemos. *Guernica* representa um momento, o bombardeio de uma cidade indefesa, o frio massacre da população civil, a tragédia da guerra na Espanha. Mas também representa o horror de todas as guerras. Vai além dos gritos, dos relinchos... As linhas que cortam e dilaceram a tela fazem sangrar toda a humanidade. É um revivificar de sentimentos, de pensamentos, de ideologias, de visões de mundo que, certamente, nem a análise mais profunda esgotaria a excelência da obra. Com uma intencionalidade estética, a escolha do artista pelo estilo cubista foi crucial para seu resultado. O cubismo propõe uma atomização, uma decomposição do espaço e contrastes dramáticos. No painel de Picasso, a expressividade da obra se estrutura

a partir da gramática da linguagem escolhida, que proclama destruição, fragmentação e dramaticidade. E o conteúdo trágico da obra adquire culminância na bem-sucedida condensação e simplificação das cores do quadro: apenas tons de preto, de cinza e de branco.

A fruição artística nos ajuda a compreender como uma obra de arte conduz ao mundo dos sentidos e da ressignificação de nossas experiências vividas. Ao interpretar um quadro, fazemos uma projeção do sentido da obra e, em seguida, examinamos pormenores, que incluem o tema, e os elementos do meio de expressão, as cores, as linhas, as formas, os sons, as texturas. Cada um desses aspectos contém a obra inteira, mas nenhum deles é capaz de apresentar sua infinitude. A interpretação constrói-se com um exame atento das partes e uma percepção do todo. A pessoa que interpreta um quadro, uma escultura, um poema etc. pode adotar inúmeros pontos de vista e pode ter uma série de intuições que continuamente se completam e se modificam, e que não têm um fim determinado. Se a obra for suficientemente significativa, poderemos continuar a construir sentidos e a enriquecer a experiência.

A intersubjetividade da arte

Subitamente vemos que a obra do artista nos revela que captamos a nós próprios; e então compreendemos que toda a criação, todo o pensamento humano está contido em nós.

Jacob Bronowski

Uma obra de arte é sempre elaborada duas vezes: uma pelo autor e outra pelo intérprete. Por meio da arte, artista

e espectador dão significados ao mundo, encontram e partilham sentidos para suas experiências vividas. No entanto, a obra exprime sempre mais do que uma identificação pessoal, do que aquilo que uma pessoa apreende em determinado momento: o efeito que o contato com a arte produz no indivíduo é constituído socialmente. Ao dizermos, por exemplo, que uma pintura representa alguma coisa, partimos do princípio de que os outros são capazes de ver o que ela representa.

Está claramente presente na percepção e, por conseguinte, também na representação o fenômeno da intersubjetividade. A apreensão da arte por alguém subentende sua capacidade de imaginar o que as outras pessoas perceberiam se estivessem, também, em contato com aquela manifestação. Para imaginarmos o que os outros veem, temos de reconhecer que sua experiência não é necessariamente idêntica à nossa.

A obra de arte pode nascer da experiência de uma única pessoa, mas o caminho que percorre é o da alteridade, pois o mundo sensível do artista relaciona-se com o mundo sensível do espectador e, concomitantemente, com o mundo sensível da comunidade dos espectadores. A transitividade de um corpo ao outro se faz de maneira intersubjetiva. Dessa maneira, a arte manifesta-se em um campo intersubjetivo e seu efeito é sempre social, pois atua no plano do imaginário e do sensível e espelha sentimentos e concepções de um povo em seu ambiente e em sua época.

Quando o homem conhece arte, ele conhece sua história. Quando ele produz arte, inaugura um conhecimento próprio, original, genuíno. O conhecimento da história e da arte torna possível a construção de uma identidade social, a sua prática facilita a construção da identidade individual.

A arte na escola de adultos

A beleza e a harmonia, para mim, passaram a ter outro sentido a partir do momento em que comecei a ter aulas de Artes (...).

Antes, os quadros e as estátuas que via nas avenidas não tinham significado algum para os meus olhos. Hoje, tenho uma forma diferente de ver a arte. Presto mais atenção ao meu redor e fico a imaginar o que o artista está querendo passar para as pessoas.

Hélio (aluno de EJA)

Ao longo de minha trajetória como educadora de EJA, aprendi a acolher e, em certa medida, a reverter um tipo de expectativa recorrente em certos alunos que, ao ingressarem no curso noturno, não esperavam encontrar uma disciplina relacionada à arte no currículo. Esses chegavam com uma visão pragmática da escola, esperando estudar apenas as matérias tradicionais — Português, Matemática, Ciências, História... “Afinal, estudar Artes serve para quê?” Tive de responder muito a essa pergunta. Ao longo dos anos, fui tomando um gosto especial por ela e comecei a respondê-la não somente com palavras, mas orientando meus cursos no sentido de que as próprias atividades artísticas e as reflexões sobre arte a respondessem *per se*.

É Alaíde, uma aluna do Ensino Médio da EJA, quem demonstra a intensidade com que seu olhar se transfigurou após frequentar o Curso de Artes Visuais por um semestre:

Ao deparar com a arte na minha vida fiquei surpresa, pois eu não tinha nenhum conhecimento, muito menos contato. As aulas de Artes me mostraram um outro lado desconhecido. É como uma pessoa que não conhece o mar, só ouve falar como ele é. O sentido da arte é uma coisa que não tem uma expli-

cação concreta para quem nunca teve contato. Eu adorei ter a oportunidade de conhecer a arte. É maravilhoso! A arte tem muito a ver com a alma das pessoas. Eu gostaria que a experiência que tive com essas aulas, todos tivessem a oportunidade de ter. Foi muito legal!

Com o objetivo de estimular o aluno a encontrar prazer no ato de criar e produzir um trabalho artístico, o ensino das artes na EJA pressupõe também o estudo de movimentos artísticos, a história da arte, a apreciação de manifestações culturais em sala de aula, a frequência a exposições, teatros e museus. Ao partilhar com o outro a emoção criadora e a fruição estética, o sujeito afirma sua singularidade dentro do coletivo da classe, ao mesmo tempo em que reconhece outras individualidades.

Neusa e Nilda, alunas do Ensino Médio, também demonstram que seus olhares se transformaram depois de estudarem Artes Visuais na EJA:

(...) não sei se você se lembra, professora, do primeiro dia de aula, em que eu disse que odiava artes? Hoje eu jamais falaria isso. As aulas de Artes foram muito significativas para mim e, acredito, para todos nós... Hoje, se você me perguntar o que eu acho de artes, eu te digo que arte é cultura, arte é vida. (Neusa)

Quando estudei em escolas convencionais, Educação Artística era uma coisa mecânica, não dava prazer em estudar. Mas fui obrigada a mudar de opinião ao ingressar nesse colégio (...). Aprendi sobre museus, quando antes só ouvia falar em novelas, filmes ou lia em algum jornal (...). De tudo que aprendi, sei que Educação Artística não se limita somente a régua e compasso. Existe muito além dos limites de simples traçados. Digamos que a arte é infinita e maravilhosa. Simples, completa e fascinante. (Nilda)

No entanto é Anne, outra aluna do Ensino Médio, quem traduz com agudeza o sentido deste trabalho ao localizar seu aprendizado artístico nos olhos, encontrando, em seu próprio corpo, o ponto que desperta o conhecimento. Seu depoimento revela que, em poucas aulas, vivenciou em profundidade a dimensão de ser artista e a de ser espectadora, a do fazer e a do apreciar arte, a da criação e a da fruição:

(...) Logo de início, me perguntei o que Artes estaria fazendo no Ensino Médio. Hoje compreendo que está no curso para a abertura dos olhos das pessoas para um tema tão importante: "Arte". Antes de frequentar essas aulas eu não imaginava que a verdadeira arte está nos olhos de quem a vê.

Após o curso de Artes, agora de olhos bem abertos, posso admirar diversas obras com olhos não só de um pouco de conhecimento, mas também com os da experiência, ou seja, de já ter tido contato com argila, pincel, tintas etc.

Tudo o que aprendi, nesse curto espaço de tempo, não só estará presente no meu conhecimento, mas também estará guardado nas minhas melhores lembranças e em um lugar bem especial no meu coração.

Hoje entendo quando alguém fala sobre arte e, quando comento alguma coisa, falo com convicção, pois sei que a arte está em todos os lugares a nossa volta.

Basta que as pessoas abram os olhos, para assim poder se deslumbrar com toda a beleza que ela traz para a nossa vida.

Do fundo do meu coração, muito obrigada por este maravilhoso conhecimento.

A leitura do texto apresentado anteriormente nos faz refletir sobre a importância da arte na escola. As palavras de Anne ratificam o quanto a arte nos comove, o quanto cumpre uma função decisiva na vida de todos nós. A arte alia cores, sons, gestos, palavras e apresenta combinações que são reveladoras do indivíduo e do mundo; constitui uma linguagem

que faz a ponte entre o visível e o invisível, possibilitando assim a convivência com o indizível. Por meio da arte, o indizível pode ser dito e se realiza no olho, no toque, no ouvido de quem o percebe.

A arte “abre os olhos das pessoas”, expande nossa visão de mundo, porque é conhecimento e, principalmente, um modo de praticar a cultura. A razão pela qual as obras de arte nos enriquecem é porque elas nos permitem reestruturar a experiência em níveis de consciência sempre mais elevados, tornando nossa compreensão mais abrangente de novas complexidades e intensificando, assim, o sentimento da vida (Ostrower, 1990).

Em sala de aula, a familiarização com as linguagens da arte realizada por meio da prática e da fruição geram descobertas e aprendizagens que ressoam na subjetividade do adulto, que o levam a reconhecer nas formas de arte conteúdos existenciais que atravessaram séculos, sociedades e culturas e que ainda continuam válidos e atuais para cada um de nós. As experiências artísticas levam esses alunos a transcenderem a concretude do cotidiano, ampliando seu olhar e expandindo seu universo estético.

Ensinar adultos e ensinar crianças

*Pintor nenhum
jamais conseguiu pintar
o brilho do olhar
de quem gosta de ensinar
a quem deseja aprender.*

Hamilton (aluno de EJA)

Ensinar arte para adultos tem um significado bastante distinto de ensinar arte para crianças. A maturidade do edu-

cando faz a diferença, pois, fundada na experiência, a fonte da criatividade, bem como a da fruição em arte, é a extensão do próprio viver. Em geral, somente um adulto é capaz de executar uma obra de arte. “O ato de dar forma a uma matéria constitui um ato de responsabilidade”, afirma Ostrower (1998, p. 263). A educação de uma criança está muito mais voltada para o desenvolvimento dessa responsabilidade do que para o próprio ato da criação em si.

A criação é uma conquista da maturidade. Só ela dará ao artista liberdade de formular novos conteúdos expressivos, de crescente complexidade estilística e sutileza de nuances emocionais. É preciso ver que, desde sempre, desde as cavernas pré-históricas, a arte fala *de adulto para adulto*. Por isto mesmo, as obras têm o poder de nos comover tão profundamente. Elas são resposta a uma vida vivida (Ostrower, 1990, p. 13; grifos meus).

A experiência estética das crianças ainda não possui a grandeza que alcança nos adultos. Um pré-escolar, por exemplo, não vê em uma imagem um todo diferenciado. Há perspectivas no espaço da imagem que as crianças ainda não dominam. Por esse motivo, muitas qualidades estéticas relevantes tornam-se inacessíveis ao olhar infantil. O desenvolvimento estético do ser humano consiste precisamente na aquisição dessas perspectivas.

Ostrower, mais uma vez, nos revela singularidades da visão de uma pessoa adulta:

A descoberta de novas e diferentes relações que podem existir entre as coisas também amplia a visão de maturidade (vale comentar que na experiência infantil não ocorrem acasos significativos; no fundo, nada surpreende as crianças). Aqui

se evidencia um aspecto, que cabe ser entendido como sendo característico da visão adulta: a capacidade de concebermos a unidade de um todo como síntese de uma multiplicidade (ao invés da unidade primitiva das crianças, de um todo não diferenciado). Como adultos, podemos entender, e aceitar, por exemplo, o fenômeno de contrastes e opostos participarem de uma mesma relação, polaridades interligadas dinamicamente (idem, p. 7).

Uma criança ainda não tem elementos para entender o acúmulo de humanidade que existe na criação artística. Ao compor uma personagem, por exemplo, ela fica mais na textura, na aparência da personagem: ela a caricaturiza. Na criança, a ação do fazer arte é totalmente solta e, nas aulas, o professor trabalha no sentido de limitar essa ação, para uma formação. Ele se aproveita dessa soltura para ajudar a criança a projetar sua personalidade e desenvolver seu caráter. Com alunos menores, podem ser abordadas infinitas técnicas, e todas elas serão férteis, portanto é mais adequado explorar os procedimentos artísticos, o uso adequado do espaço, dos materiais, do corpo e as relações com o colega.

O adulto, por sua vez, chega à sala de aula com o caráter já formado, com uma concepção de mundo consolidada, o que lhe dá instrumentos para compor, para tecer a teia da experiência artística em sua complexidade. Com esse aluno maduro, o professor trabalha em uma área de bloqueio, para soltar a ação do fazer arte, para que ele expresse sua formação, sua experiência de vida. O adulto tem muito mais dificuldade com as técnicas, mas maior facilidade de compreensão.

Ensinar arte para crianças ajuda-as a se descolarem de um egocentrismo, a exteriorizarem seu conteúdo interno e a socializarem sua expressão. A criança esgota muito facilmente

te seu conteúdo expressivo. Já, a importância em ensinar arte para adultos está em ajudar esse aluno a perceber que existem na vida múltiplas maneiras de abordar o mundo, que a humanidade é capaz de expressar-se de infinitas formas. A arte, fundamentalmente, tem o papel de revelar ao sujeito que ele é uma pessoa única, um universo singular, que só ele é capaz de produzir aquele trabalho. A arte pode ajudar a descondicinar uma visão de mundo massificada.

Poderíamos, assim, comparar o trabalho de um professor de Artes de jovens e adultos com o de um antropólogo. Ambos lidam com as singularidades que se apresentam, tentando compreendê-las a partir dos grupos culturais de seus sujeitos. O educador tece sua ação pedagógica levando em conta as experiências de vida de seus alunos, seus hábitos de pensamento, seus costumes, seus valores, seus desejos, aspectos vivos e presentes nas salas de aulas.

Apresentar ao aluno adulto o conhecimento artístico acumulado pela humanidade e promover vivências estéticas com a arte demanda que o professor confronte, continuamente, suas experiências como docente com suas experiências como aprendiz. Ao perceber que suas concepções de arte moldam os pressupostos dos planos que faz, das metodologias que usa, dos materiais que escolhe e dão o tom da relação que os alunos estabelecem com a arte, o educador reconhece seu próprio processo expressivo e resgata a estreita conexão existente entre o modo como se aprende e como se ensina. Essa dialética ajuda-o a criar novos referenciais e a compor permanentemente novas possibilidades de articulação de conteúdos.

A ação pedagógica de um professor, portanto, diferencia-se substancialmente quando dirigida a crianças e quando dirigida a adultos. No entanto, sabemos que a grande maio-

ria dos educadores de EJA trabalha em dois períodos, ou seja, leciona tanto para crianças quanto para adultos. Observa-se, com frequência, e isso não só entre professores de Artes, o uso da mesma abordagem metodológica para os dois públicos.

Há, por exemplo, por parte dos professores de adultos, uma certa disposição para resgatar aspectos lúdicos da vida, em fazer o aluno brincar tudo o que não brincou quando criança. Na verdade, muitos dos estudantes que frequentam as escolas noturnas revelam que ingressaram cedo na vida adulta, em virtude das adversidades pelas quais passaram ou por uma precoce entrada no mercado de trabalho. Mas o fato de terem brincado pouco, quando crianças, não deveria tornar-se motivo para levá-los a participar de certas brincadeiras que os infantilizem e os constranjam.

Ostrower (1998, p. 263) afirma que

é insignificante, falsa e açucarada a teoria do “homem lúdico” ou a da “criança dentro do adulto”, que precisa continuar brincando. Essa teoria incorre num erro duplo. Por um lado reduz as atividades criativas do adulto e a elaboração formal de suas vivências a um “brincar de crianças”. Por outro lado, também não leva a sério o brincar das crianças. Mas o sentido das brincadeiras infantis é sério. Mesmo quando “fazem de conta”, o fazer imaginativo é um fazer real, é um testar, um explorar certas situações. São ensaios. O “brincar” deve ser entendido como “experimentos de vida”. Enfim, é um aprendizado. Talvez as atividades criativas dos adultos tenham sua origem no brincar infantil, no sentido de se desenvolver um potencial que já existe na criança. Seria apenas natural. Porém os dois níveis não são comparáveis. Representam mundos totalmente diferentes, de critérios, de vivências e intenções, de possibilidades e realizações. *Crianças não produzem obras de*

arte; elas apenas fazem suas experiências de vida com materiais artísticos. Elas são sensíveis, espontâneas, muitas vezes talentosas. Mas ainda não realizaram suas potencialidades. Nem as conhecem (grifos meus).

Estabelecer as devidas distinções entre como ensinar adultos e crianças é crucial para a EJA, porque acreditamos que, aplicando metodologias apropriadas, que respeitem e valorizem a experiência de vida do aluno adulto, que resgatem a importância de sua biografia, que afirmem sua identidade, asseguramos o acolhimento necessário à sua volta à escola.

As saídas culturais com alunos de EJA

O pensar e o fazer arte encorajam no adulto uma autoimagem positiva, estimulando-o à realização de trabalhos que tenham um estilo próprio e reflitam uma expressão pessoal. Além disso, as saídas com alunos são um excelente meio para que possam intensificar suas relações com os colegas e, sobretudo, apropriar-se dos bens culturais da cidade onde residem, convertendo-se em um conduto para a inclusão cultural dessas pessoas.

Levar alunos jovens e adultos a museus, galerias, centros de cultura, teatros, feiras, praças e eventos culturais é essencial para a apreciação da arte na sua forma genuína, viva, original, além de ser um excelente meio para estimular a frequência autônoma e o retorno a esses locais. Percorrer as salas de um museu, ouvir um concerto, assistir a um espetáculo de teatro, sentar-se em um banco de praça para conversar sobre a escultura que nunca recebera a devida

atenção são atividades que abrem caminhos para a fruição e o prazer que o contato com a arte pode proporcionar.

Muitos locais, principalmente os institucionais, como museus e alguns teatros mais sofisticados, dificilmente serão frequentados pelo aluno de EJA se a escola não realizar uma mediação. São lugares que, em sua maioria, encerram as artes canônicas, não familiares aos alunos trabalhadores. Na verdade, representam espaços onde eles se confrontam com a própria exclusão social.

Por isso é que museus e espaços de cultura precisam ser dessacralizados pelos professores, para que os estudantes usufruam do universo de encantamento e conhecimento que esses lugares ocultam, para que com essa prática passem a cultivar o gosto estético.

As saídas com alunos de EJA transcendem as quatro paredes da sala de aula. Elas estão imbuídas de valores não somente culturais, mas também sociais e de lazer. O jovem ou adulto estudante geralmente transforma uma ida ao museu em um grande acontecimento: veste uma bela roupa, fotografa o evento, exhibe uma postura festiva, sinalizações reveladoras de quem abre um espaço interno para a aprendizagem, de quem cria uma disponibilidade ímpar para desfrutar dos conhecimentos que essa espécie de convívio com os colegas e professores lhe proporciona.

Depois de uma visita à exposição de Pablo Picasso, em São Paulo, Cláudia, aluna de EJA, revela que vivenciou essencialmente uma experiência estética diante de obras consagradas:

Quando fomos à exposição de Picasso senti uma emoção muito forte com aquelas pinturas enormes, que refletiam nos meus olhos. Fiquei flutuando no espaço que às vezes era pe-

queno, mas que se tornava grande, e comecei a analisar os quadros. A cada passo que dava surgia uma emoção nova ao ver a arte de Picasso.

É interessante notar como esses alunos se predispõem à fruição e o quanto se emocionam no contato com a arte:

A visita ao Masp (Museu de Arte de São Paulo) foi um capítulo à parte. Eu, que já moro em São Paulo há mais de 20 anos, nunca havia ido. E foi, com certeza, uma experiência interessante. Muitas das obras de artes eu reconheci, pois já tinha visto nos livros em aula. Mas é muito diferente vê-las de perto. A emoção é outra, é bem mais forte. De todos os temas, tanto nas aulas como no Masp, o que mais gostei foi o Impressionismo, em especial as pinturas de Claude Monet. Pois aquilo de querer capturar a luz do sol era bem coisa de mágico. E ele o fez como ninguém! (Rosileide)

O conhecimento da arte no mundo contemporâneo é imprescindível para sentirmo-nos protagonistas de nossa própria existência, para aproximarmos-nos de nossa humanidade. Além do mais, uma pessoa trabalhadora, de classe empobrecida, carece e necessita de oportunidades para vivenciar experiências estéticas, visitar espaços de arte, desenvolver percursos de criação pessoal, cultivados por valores estéticos e éticos, alimentados pela dimensão do sonho, pela leitura sensível e crítica de manifestações culturais, aprendizagens fundadas no sentido da vida.

Os jovens e adultos estudantes, ao visitarem espaços de cultura, transformam seu olhar sobre o mundo, experimentam o prazer estético em encontros com a arte. À medida que educam a percepção para desfrutar da beleza, adquirem mais recursos para familiarizar-se com a

diversidade cultural e podem retornar aos locais visitados com pessoas de seu convívio.

Adelvir e Vicente, outros dois alunos da EJA, ao assistirem a um *show* de *jazz* pela primeira vez, ratificam as afirmações anteriores:

No começo do *show*, achei que não iria gostar das músicas porque eu não conhecia. Então, fiquei meio por fora, mas a curiosidade de conhecer coisas novas fez com que eu ficasse lá. Fiquei e comecei a prestar muita atenção. Quando percebi, eu já estava achando a coisa mais linda do mundo, porque eram umas misturas de sons diferentes que faziam com que a música ficasse muito linda. Eu fiquei emocionado com tudo o que vi, com todos aqueles sons, porque eles tinham uma coisa boa, que fazia com que a gente relaxasse, eram uns sons que tocavam por dentro da gente (...).

Agora se alguém me perguntar qual o tipo de música que eu gosto, já posso incluir o *jazz*, porque é um tipo de música que só vendo para acreditar que é tão bom como eu estou dizendo. (Adelvir)

Jazz é uma música diferente porque é mais tocada do que cantada. Mas o som dos instrumentos mexe com a gente e, quando cantada, a emoção é ainda maior, mexe na alma.

Foi a primeira vez que eu fui a uma apresentação desse tipo, mas espero que não seja a última porque é muito bonita, é de ficar encantado com as músicas que ouvimos. Não sei os outros, mas eu cheguei a pensar que não estava ali. É muito emocionante viver momentos assim, espero poder viver esses momentos mais vezes. Depois que descobri essa escola, tenho mudado muito, tem sido muito bom para mim. (Vicente)

Os depoimentos evidenciam o quanto os estudantes de EJA são receptivos a novas experiências estéticas. E frequen-

temente também é assim que reagem, diante de novos saberes, a vivências proporcionadas pela escola. A forma como esses jovens e adultos se predis põem à fruição artística é muito semelhante a como se comportam em certas situações de aprendizagem, especialmente as que lhes proporcionam encantamento perante o conhecimento.

A escola, na sociedade letrada, é uma instituição voltada tanto para o desenvolvimento do ser individual, quanto para promover o encontro daquilo que é universal no ser humano. Toda compreensão, por mínima que seja, da expressão artística é uma construção social e histórica.

Para Bourdieu (2003), a função da escola consiste em desenvolver ou criar as disposições para a cultura, atuando como suporte de uma prática cultural duradoura e intensa. A instituição escolar deveria, pelo menos em parte, compensar a desvantagem daqueles sujeitos que não encontram, em seu meio familiar, incitação às práticas sociais que cultivem a apreciação da arte:

Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos), mas àqueles que dispõem de meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar de uma obra musical são necessários a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir sua decifração. Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros — de acordo com a posição socioeconômica — os recursos para apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura prévia da distribuição desse capital por entre as classes. (Bourdieu, 2003, p. 109)

A educação artística de um adulto favorece também a quebra de um preconceituoso e antigo tabu vigente: o da arte

só ser acessível a poucos, a seres iluminados e pertencentes à elite. Na sociedade brasileira, há uma herança cultural que, ainda hoje, mantém a obra de arte e o artista alijados do cidadão comum. Desde os tempos em que a Corte de D. João VI vivia em terras brasileiras, na época da Missão Artística Francesa, a arte vem sendo associada à aristocracia, funcionando como lazer da elite. Para pessoas de classes sociais desfavorecidas, o artista é visto comumente como um ser dotado de dom divino, de inspiração permanente, de sensibilidade e de espontaneidade latentes, além de a arte representar um mistério indecifrável.

Olhar o entorno, observar o trajeto da escola ao trabalho, reconhecer os objetos artísticos da própria casa, resgatar costumes e tradições culturais são maneiras de ampliar o repertório artístico e aproximar o adulto das diversas manifestações da arte com as quais convive. Práticas de apreciação de prédios arquitetônicos, praças e monumentos da cidade ou a participação em eventos artísticos da comunidade podem desvelar o mistério que envolve talento e inspiração, levar os estudantes a perceberem que a sensibilidade se desenvolve com o tempo, o talento se cultiva, a inspiração é fruto de *insights* nascidos na experiência, no exercício e na consolidação de fatos vividos. E também ajudá-los a entender que arte é trabalho, e não uma atividade irracional, mágica, ociosa.

O tempo que os alunos permanecerão na escola de jovens e adultos pode ser curto. Para a maioria, isso significará uma rara oportunidade de vivenciar, discutir e refletir sobre arte. Resgatar e compartilhar experiências estéticas ajuda a diminuir a distância a que esses homens e mulheres se colocam diante da produção artística e possibilita que estabeleçam vínculos mais perenes com a arte.

No entanto, os saberes adquiridos nas aulas de Arte só fazem sentido ao aluno quando estão em consonância com o projeto pedagógico da escola, isto é, com objetivos mais amplos que capacitam o adulto a dominar novas tecnologias, a trabalhar em equipe, a expressar-se com segurança na língua materna, a desenvolver seu espírito crítico e sua consciência cidadã. O conhecimento da arte contribui, juntamente com os conhecimentos produzidos pelas outras áreas, para uma inserção maior do estudante no mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais.

O olhar da estética

*O que mata um jardim não é abandono...
O que mata um jardim é esse olhar vazio,
de quem por ele passa indiferente.*

Mario Quintana

Como professora de Artes na EJA, fui apurando meu olhar em direção à estética. Durante bastante tempo, tratei-a apenas como solo da arte, relacionada às questões que ligam a arte à beleza, à harmonia, aos sentidos e aos sentimentos provocados pelo fazer arte ou pela fruição artística, na acepção clássica e tradicional do termo. Aos poucos, a prática docente me fez enxergar na estética a ponte entre a arte e as demais áreas do conhecimento humano.

Podemos compreender a estética também como uma dimensão do cotidiano. *Aisthèsis* — sua raiz semântica grega — é, entre os vários significados para a palavra estética, aquele que a designa como o conhecimento pelos sentidos. Essa significação vai ao encontro de um entendimento mais

abrangente do termo, relacionando a estética não somente à arte, mas também à experiência vivida.

A estética habita toda a escola de adultos, não somente as aulas de Artes. O fascínio que muitos alunos e professores expressam é semelhante àquele revelado por meio de suas experiências estéticas com a arte. Nas situações de ensino e aprendizagem, às vezes até corriqueiras, alguns assumem espontaneamente uma postura de fruição, parecida com aquela que adotamos quando assistimos a um espetáculo artístico ou apreciamos um quadro: desfrutam prazerosamente de um estado em que todos os seus sentidos se aguçam para apreender o evento — no caso, o conhecimento escolar.

A estética fenomenológica

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda.

Merleau-Ponty

A estética hoje está na ordem do dia porque ela fixa um pé na realidade cotidiana, ao mesmo tempo em que traz para a reflexão teórica a complexidade da vida vivida. A estética promove o trânsito de ida e volta entre o discurso e a prática,

revelando como se constitui o imaginário e a percepção dos homens na suas visões de mundo (Eagleton, 1993).

A estética enquanto fenômeno perceptivo e interativo faz a passagem entre homem e conhecimento, orienta o sentido das formulações práticas e teóricas sob o critério da sensibilidade, é mediadora entre o imaginário individual e o imaginário social.

A fenomenologia é um ramo da filosofia que estuda o fenômeno. Ao dirigir-se diretamente para a essência do real, procura ver a experiência enquanto fenômeno, a partir dela mesma, e não a partir de conceitos. Etimologicamente, fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno, daquilo que se mostra por si mesmo. Para isso, o itinerário é ir “à coisa mesma”, buscando tornar visível e explícita a experiência vivida, a constituição do mundo-vida. A fenomenologia dilui a dicotomia entre sujeito e objeto e busca estabelecer uma relação dialógica, abarcando teoria e prática. A investigação fenomenológica não se consuma na conceituação dos fenômenos, mas no lidar dos homens com eles, na trama de significados que os sujeitos vão tecendo entre si ao se relacionarem com o mundo.

A fenomenologia tem a preocupação básica de contribuir para a superação do senso comum (atitude natural) em direção a uma postura fundamentada e crítica (atitude fenomenológica). Para o entendimento do fenômeno, é preciso ir até a essência da coisa, procurando vê-la a partir de sua própria realidade. O fenômeno liga indissolúvelmente ideias e coisas, constituindo um único processo, pois as ideias só existem porque são ideias sobre as coisas (Bueno, 2003). A tarefa da fenomenologia é a de revelar esse mundo vivido:

o mundo passa a ser o conteúdo do meu saber, o conteúdo da minha experiência, o conteúdo do meu pensar e o conteú-

do da minha consciência. A fenomenologia husserliana parte, pois, da vivência imediata da consciência para chegar a pressupostos do nosso conhecimento (idem, p. 32).

A palavra conhecimento remete, em parte, a “nacer com” (*cum-nascere*). É na experiência que nasce o conhecimento. De acordo com os pressupostos fenomenológicos, o conhecimento não tem sentido se não estiver relacionado às coisas humanas. A construção desse conhecimento se faz através de uma leitura dialética da realidade, leitura que transcende o ver ingênuo e assume o olhar deliberado, uma postura investigativa e crítica — atitude fenomenológica.

A fenomenologia reúne, na intencionalidade, o sujeito e o objeto, a existência e a significação, o homem e o mundo. A estética fenomenológica conduz a uma visão de mundo imbricada no cotidiano que, justamente, não é indireta, mas, antes, enraíza-se profundamente na própria coisa, dela se nutre e, portanto, dela frui. Estética e fenomenologia compreendem uma educação subjacente entre o viver e o conviver.

No caótico movimento do nosso mundo, todas as certezas são permanentemente questionadas. Desse modo, “é importante pôr em ação um pensamento flexível, intuitivo, alusivo, quando não há dúvida de que é da sedimentação de tudo isso que pode nascer um conhecimento mais profundo, mais próximo da realidade” (Maffesoli, 2001, p. 126). A atitude fenomenológica remete para um pensamento orgânico, como a expressão do íntimo vínculo que existe entre a natureza e a cultura, o micro e o macrocosmo.

Ao reunir os campos da Estética e da Fenomenologia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o intento é o de refletir amplamente sobre a importância da dimensão

estética na escolarização desse público enquanto território da vida vivida.

A estética na escola de adultos

Talvez seja hora, num momento em que se assiste a uma crescente estetização da existência, e isso em todos os domínios, de pensar a ciência ou, mais modestamente, o conhecimento, como uma arte.

Michel Maffesoli

No cotidiano da EJA, muitos professores, assim como eu, se maravilham com a postura de receptividade dos alunos e suas práticas pedagógicas são impregnadas de estética. Alguns desses educadores selecionam conteúdos e orientam atividades que estimulam sensorialmente os educandos, que possibilitam a aprendizagem de conhecimentos escolares partindo dos saberes sensíveis e primordiais dos sujeitos, dos conhecimentos da vida vivida, corroborando com o princípio de que a estética encontra-se na base do conhecimento humano, de que ela é parte essencial dos atos de ensinar e aprender.

A seguir, encontram-se alguns depoimentos de professores de EJA que manifestam no olhar um encantamento por seu trabalho com jovens e adultos. Essas falas não são oriundas de entrevistas formais, mas foram selecionadas de conversas informais, gravadas, nas quais dialoguei amplamente com meus colegas.

Cláudio, por exemplo, é professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Seus olhos iluminam-se quando declara que sente muito prazer em entrar em uma sala de jovens e adultos, que enxerga muitas belezas em seu ofício:

Eu encontro muitas belezas em trabalhar com adultos. Desde o esforço do aluno em vir para a escola, em se envolver com a aula e superar o cansaço, à beleza da troca que se dá... O tempo todo você trocando experiências com o aluno. É impressionante, por exemplo, quando a gente trabalha a leitura de um texto, as contribuições que eles trazem são superbonitas, eles sempre evidenciam aspectos em que eu não tinha pensado, mesmo em textos com que eu convivo há muito tempo. De repente, alguém percebe uma coisa superimportante, um detalhe que, claro, tem a ver com a própria experiência, e isso enriquece demais a aula. E se você soma uma experiência à outra, à outra, à outra... A gente faz leituras de uma profundidade bastante grande.

Muitas vezes eu me emociono com o silêncio respeitoso do aluno frente ao conhecimento. Você propõe um exercício e ver todos concentrados, fazendo o exercício... Esse silêncio é muito bonito de perceber.

É lindo também o aluno do Ensino Médio que começa a sentir uma nostalgia antes de acabar o curso, mas uma nostalgia que o mobiliza. Isto é, ele tem interesse em continuar estudando, ele sabe que o estudo passou a ser parte da sua vida, e de um jeito que ele não consegue mais ficar em casa à noite sem viver essas situações que a escola oferece.

Em outra ocasião, conversei com Marco, professor de Matemática no Ensino Fundamental 2 da EJA, sobre como acolher os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhá-los em sala de aula. Sua fala enfatiza que a ação do professor não se dá no sentido de acrescentar saberes ao aluno, mas sim de ampliar seus saberes prévios — aspecto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem com jovens e adultos:

Ensinar Matemática não é passar do que o aluno sabe para o que ele não sabe: é ampliar o que ele já sabe. Por exemplo: apresentar os números negativos, o conjunto dos números

negativos. Esse é um campo de exploração muito novo para o aluno, porque ele nunca representou, enfim, nunca operou dentro desse conjunto. Mas o cara faz a compra na venda, deixa a conta pra pagar no mês que vem, pede emprestado... Ele já conhece algumas relações. A ideia é partir dessas coisas e problematizar.

(...) Outro exemplo é quando vamos resolver uma equação: temos vários caminhos, não há um procedimento único, determinado previamente. Aí, na aula, a gente começa a discutir essa variabilidade: fulano resolveu desse jeito, mas outro aluno acha que aquele caminho é muito complicado: “eu penso desse outro jeito”. Nós vamos analisando os caminhos, mas dentro das regras estabelecidas pela linguagem. O importante é o aluno perceber que, mesmo dentro de um contexto, onde as coisas já estão dadas, ele consegue fazer o percurso dele. Se você for pensar, num certo sentido, as coisas na vida dele já estão meio dadas: o cara vive dentro de uma estrutura onde tem lá um padrão, onde ele não tem autonomia nenhuma de fazer um caminho próprio. Há muitos alunos que nem conseguem falar, porque têm medo de se expor, de dizer alguma bobagem... Para eles, não existe a possibilidade do diálogo: mandam fazer e eles executam.

Marco enfatiza a importância de acolher os conhecimentos prévios dos jovens e adultos:

A aprendizagem só ocorre quando você abre espaço para o aluno se apresentar e expressar o que ele conhece. Esse encontro com o aluno só é feliz e saudável quando você consegue deixar os alunos à vontade para poderem se colocar e não tentar elevar o nível da conversa, no sentido: “vamos ver o próximo capítulo do livro”. (...) Na verdade, o que interessa é como você insere o aluno na discussão. (...) A gente já trabalha com um cara que é excluído de “n” situações, se você excluir ele da aula também, não sobra nada.

Leda, professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2, organiza, semestralmente, com os alunos de uma classe um caderno de receitas de pratos que eles saboreavam na infância. O poder sensorial da memória gastronômica e a afetividade dessas lembranças fomentam uma produção escrita bastante fluente, afastando, de certa maneira, dificuldades que o adulto encontra para expressar-se por escrito, pois o registro passa a traduzir sua vivência, sua singularidade. Na apresentação do livro, Leda revela como esta prática auxilia o aluno a sentir-se um fazedor da história, um protagonista de sua época:

Os alunos escrevem sobre algumas das suas memórias mais queridas — e por que não? — doloridas de sua experiência alimentar de quando ainda eram bastante jovens. Estas lembranças ajudam-nos a compreender os costumes caseiros do povo do qual fazemos parte e nascido em diferentes regiões do país. (...) Essa memória gastronômica aqui registrada vai carinhosamente contando nossa vida e revelando-nos enquanto seres fazedores de História.¹

Os textos dos alunos, embebidos de sentimentos e de sabores, são temperados pelas lembranças da infância:

A comida que eu mais gostava era feijão verde. Minha mãe preparava aquele prato com leite de vaca, numa panela de barro. (...) O feijão não podia ser requentado porque as pessoas falavam que quem o comesse poderia morrer. Por isso, sempre quando sobrava, minha mãe colocava o restante do feijão para os porcos. Eu gostava quando minha mãe servia aquele prato. Gostava de apreciá-lo com farinha de mandioca para eu poder fazer bolinho de feijão. (João)

1. Memórias gastronômicas dos alunos e alunas da Fase 7, Curso Supletivo Santa Cruz. São Paulo, 2002.

Prato bom era caranguejo servido com arroz e feijão, com leite com farinha adoçado, do lado. E eu gostava quando o caranguejo tinha ova. Era uma delícia. (Alexandre)

Comida boa, também, era quando minha mãe ganhava neném. Era um pirão de galinha caipira bem gostoso. Quem fazia era meu pai, mas ele fazia com tanto capricho que de longe se podia sentir o cheiro daquela comida. Quando ficava pronto o pai me mandava levar a comida no quarto para a mãe. E ele já deixava a minha parte na panela. Eu voltava correndo para a cozinha e meu pai colocava um pouco de arroz naquela panela com o final do pirão. Eu pegava a panela e ia para o quarto fazer companhia para minha mãe. Não podia sentar na cama dela e ficava no chão, perto dos pés da cama. (Alice)

A escola contemporânea precisa recuperar a natureza estética da pedagogia. Marilena Chaui, no artigo “O que é ser educador hoje?”, discorre sobre como os mecanismos de intimidação e exclusão escolares estão no corpo do discurso científico quando este é colocado como o único discurso competente. A autora pergunta: “Como pensar uma escola capaz de romper com essa violência chamada “modernização”? Como não cair nas armadilhas de uma pedagogia como ciência?” e, citando Platão, aponta para a necessidade de recuperar a escola como arte, de resgatar a natureza estética da pedagogia:

Platão pretende afastar toda pedagogia que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo. (...) A pedagogia seria esse lado da filosofia voltado para aquelas almas que não se esqueceram inteiramente da verdade outrora contemplada, que não beberam das águas do rio. Esquecimento, sabendo suportar a sede momentânea para não perder um bem irrecuperável na sociedade. Pedagogia e filosofia, destinadas

a liberar o espírito das sombras da caverna, pô-lo em contato com a luz fulgurante do Bem/Belo. (Chauí, 1992, p. 60).

Chauí conclui afirmando: “Ensinar era dividir a palavra — diálogo com aquilo que já sabem, embora *ainda* não o saibam”. Aprender é lembrar... Ou, como dizia o camponês mineiro: “Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece” (Souza, 1980, p. 198).

Aprender só faz sentido quando a história do sujeito é considerada ou, em outras palavras, quando as expectativas, a concepção de vida, a autoimagem e a imagem que quer dar de si aos outros estão presentes. A dimensão estética do aprender manifesta-se como fruição do viver.

O olhar estético da ciência

A vida animal é biologicamente estética; cada espécie revelando-se em pelos, caudas, plumagens, peles, cascas, garras, chifres, presas, colorações, brilhos, conchas, proporções, asas, danças, cantos (...).

Se a própria vida é biologicamente estética e se o próprio cosmo é primariamente um evento estético, então a beleza não é apenas um acessório cultural, uma categoria filosófica, um domínio das artes, ou mesmo uma prerrogativa do espírito humano. Ela sempre permaneceu indefinível, porque é uma testemunha sensorial daquilo que está fundamentalmente para além da compreensão humana.

James Hillman

Todas as criações humanas, tanto na arte quanto na ciência, são uma extensão da nossa experiência para novos campos

e afetam-nos profundamente, no campo mental e emocional, sempre que correspondem à nossa experiência e ao mesmo tempo se projetam para mais longe (Bronowsky, 1998).

A arte e a ciência surgem, na história da humanidade, a partir de uma necessidade vital, que todos nós temos: a de encontrar beleza. A busca por significados nos leva a procurar uma ordem íntima nas coisas, a estabelecer relações que façam sentido, que tenham uma verdade. Quando encontramos essa verdade, achamos a beleza. Para Ostrower, “a beleza não é o *bonitinho*, a beleza é essa verdade mais profunda, essa harmonia, essa justeza interior que a gente descobre, por exemplo, nas ordenações da natureza” (filme *Janela da Alma*, 2001).

O matemático Henri Poincaré (1854-1912), precursor das teorias de Albert Einstein, falando sobre o processo criador na matemática, em um depoimento² que se tornou famoso, demonstra como a busca pela beleza é essencial no fazer do matemático:

(...) como se dá a escolha prévia pelo inconsciente de certas ideias, para que passem ao nosso consciente e se coloquem como hipóteses? (...) é porque essas ordenações têm beleza.

(...) De um modo geral, os fenômenos inconscientes privilegiados, aqueles que se tornam conscientes, são os que direta ou indiretamente afetam de modo mais profundo a nossa sensibilidade. Talvez seja surpreendente evocar a sensibilidade emocional a propósito de demonstrações matemáticas, que aparentemente só poderiam dizer respeito ao raciocínio. Mas isto seria esquecer os sentimentos de beleza matemática, de harmonia de números e formas, de elegância geométrica. Este é um sentimento verdadeiramente estético, que todos os ma-

2. Henri Poincaré, *Mathematical creation*, citado em Brewer Ghiselin, editor de *The creative process*, Mentor Books, The University of California Press, Berkeley, 1963, p. 33-42.

temáticos conhecem muito bem e que, sem dúvida, pertence à sensibilidade emocional.

(...) Portanto, esta sensibilidade específica, estética, (...) quem não a tiver jamais será um verdadeiro criador.

Na escola, uma aprendizagem significativa ocorre quando desvelamos essas ordenações e encontramos uma verdade interior. Quando a beleza se assoma, acalmamos nossas inquietações diante do desconhecido. Esse é o sentido de *verdade* compartilhado tanto pela arte quanto pela ciência. A procura pela beleza está na essência do ensinar e do aprender, em qualquer esfera do conhecimento humano, mais importante que as diferenças de conteúdo que separam as áreas.

Educação Estética e transdisciplinaridade

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz, balão.*

João Cabral de Melo Neto

Na base da viabilização de uma proposta de Educação Estética na EJA, que abarque todas as disciplinas do currí-

culo, encontram-se os projetos de integração entre as diversas áreas do conhecimento. Ao concebermos o conhecimento humano como uma teia, em que todos os elementos encontram-se conectados, entendemos que aprender significa tecer relações que se articulam em redes, em tramas epistemológicas, em totalidades multifacetadas. De acordo com Kleiman (1999), as metáforas da rede e da teia são amplamente usadas na escola, principalmente quando se referem a projetos que integrem diferentes disciplinas. Essas metáforas nos ajudam a compreender que a Educação Estética se consolida em uma perspectiva de integração porque aponta para um conhecimento que não se constrói na verdade de cada disciplina, mas sim na verdade do homem enquanto ser no mundo, no constante vir a ser do indivíduo, na historicidade humana.

A transdisciplinaridade perfaz caminhos de aprendizagem que se realizam entre as disciplinas, através e além delas. Os saberes disciplinares perdem suas especificidades, seus modos de ser particulares, para configurar um novo saber na inteireza dos fenômenos da cultura e da vida. A cultura e a vida são concebidas como urdiduras compostas de fios, que durante o processo de ensino e aprendizagem imprimem unicidade à intuição e à razão, ao sentimento e ao pensamento, ao corpo e ao espírito. A transdisciplinaridade nutre-se dos mananciais da Tradição, da Ciência, da Arte e da Filosofia, os grandes pilares de conhecimento e de sabedoria humana, enfatizando práticas educativas que acolham a escuta sensível, o olhar transversal, a abertura para a diversidade, enfim, aprendizagens éticas e estéticas (Nicolescu, 2008).

Entendemos que, na EJA, sejam cruciais os projetos pedagógicos que buscam aproximações entre as disciplinas

para possibilitar aos estudantes uma melhor identificação entre o vivido e o estudado e ir ao encontro da construção de um saber socialmente construído e não compartimentado. Aproximações entre as disciplinas escolares também pressupõem uma atitude filosófica — fenomenológica — por parte dos educadores. Dissolver as amarras que separam as matérias e transcender a problemática própria de cada uma requer um direcionar-se para a essência, para o lugar onde as disciplinas nascem, para a natureza do conhecimento que produzem, a caminho de um melhor entendimento da realidade que elas nos fazem conhecer.

Nesses projetos, a parceria se evidencia como propulsora dos diferentes graus de aproximação e integração entre os diversos conteúdos, levando os educadores especialistas envolvidos a reconhecer os limites de seu saber, para acolher as contribuições de seus colegas, buscando um equilíbrio entre o disciplinar e o transdisciplinar. A parceria se constitui em uma forma de consolidar a intersubjetividade, é

a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados e, nessa tentativa, a possibilidade de interpenetração delas (Fazenda, 2003, p. 69).

Nesse sentido, aprender e ensinar por meio de projetos pressupõe encontro, reciprocidade, amizade e respeito mútuo. Implica um ver no outro o eu próprio, uma aceitação das limitações alheias e das próprias. A troca é cultivada nas relações entre alunos, entre professores e entre educador e alunos, acabando por revelar que a riqueza desses projetos está tanto no encontro entre indivíduos quanto no encontro entre disciplinas.

O que realmente se busca é a superação da fragmentação presente no processo educativo, é o diálogo, a interação solidária dos sujeitos da educação, encontro esse fundamental no momento histórico em que vivemos, marcado pelo individualismo e pela competição desenfreada. A transdisciplinaridade e a integração entre as disciplinas possibilitam que o *corpus* do pensamento não se descole da experiência vivida, apontando um caminho fecundo para a escolarização na sociedade contemporânea.

Seleção de conteúdos na Educação Estética

As árvores velhas quase todas foram preparadas para o exílio das cigarras. Salustiano, um índio guató, me ensinou isso. E me ensinou mais: Que as cigarras do exílio são os únicos seres que sabem de cor quando a noite está coberta de abandono. Acho que a gente deveria dar mais espaço para esse tipo de saber. O saber que tem força de fontes.

Manoel de Barros

Uma Educação Estética na EJA requer a seleção criteriosa de conteúdos que atendam a necessidades e expectativas do alunado. Já na década de 1960, Paulo Freire (1981) preocupava-se com a importância de se trabalhar com temas significativos para os alunos adultos e propunha o que chamou de temas geradores: corpos de conhecimento que se debruçam sobre aspectos da realidade, mantendo ligação com o universo conhecido pelos estudantes e que os impulsionam para novas descobertas. Dentro dessa concepção, é importante que as áreas elejam temas-núcleo, de caráter estético-fenomenológico, ou seja, tópicos que são primordiais e, ao mesmo tempo, abrangentes, temas que facilitem ao aluno

construir uma significação mais ampla e articulada de cada conjunto de conteúdos.

Delimitar quais são os conhecimentos essenciais a uma compreensão abrangente de cada área do conhecimento humano não é tarefa simples. Na verdade, não se constituem em temas isolados, mas em temas mobilizadores, que, por um lado, estabelecem conexões com a vida vivida e, por outro, favorecem uma reflexão que ultrapasse essas relações iniciais, em direção a um entendimento mais profundo e mais generalizado dos assuntos. Consistem em temas privilegiados que, se bem trabalhados pelo professor, ajudam o sujeito a transcender uma concepção prévia de mundo, sair de um estado de *fé perceptiva*³ para um estado de reflexão, de compreensão, de contextualização histórica e cultural. Os temas férteis são aqueles que ultrapassam os muros da escola, que oferecem um entendimento mais amplo das práticas sociais e culturais da Arte, da Ciência, da História, da Geografia, da Matemática, da Língua Materna e das Línguas Estrangeiras.

Com essa perspectiva, os temas podem ser caracterizados como estéticos, pois desencadeiam conhecimentos que são, ao mesmo tempo, essenciais e universais. Constituem-se em assuntos de excelência das diversas áreas do conhecimento humano, que geram saberes a partir de uma recepção estética, que nascem não de ideias encerradas, conceituadas previamente. Conformam-se em temas fecundos porque contêm matrizes conceituais e deflagram uma criação ilimitada de sentidos, justamente porque instalam o sujeito em

3. Conceito cunhado por Merleau-Ponty. Na fé perceptiva, temos uma crença ou adesão espontânea ao mundo, aceitamos o mundo real como mundo percebido, sem qualquer questionamento. Ver já o subtópico *Visão de mundo* no Capítulo 2 — “O olhar do aluno adulto”.

um mundo simbólico onde o sensível convive intimamente com o inteligível.

Para uma seleção de conteúdos, em qualquer uma das áreas do conhecimento, que englobem temas com caráter estético-fenomenológico, elencamos três critérios básicos:

- Que os temas selecionados estabeleçam relações com aspectos da vida vivida: em que medida sua aprendizagem leva o sujeito a construir significações que se ancorem no cotidiano, em suas vivências pessoais?
- Que os temas selecionados facilitem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas: em que medida sua aprendizagem leva o sujeito a descolar seu pensamento do “senso comum”, de suas experiências particulares, e a construir um pensamento mais abstrato e prospectivo, a estabelecer relações conceituais mais generalizadas, a formular concepções universais?
- Que o aprendizado possibilite experiências estéticas: como os temas selecionados favorecem um processo de ensino e aprendizagem que desencadeie experiências estéticas no sujeito, provoque encantamento, mobilize emoções e sentimentos, desperte lembranças, ative a imaginação, estimule uma visão sensível e receptiva, fomente um olhar curioso e reflexivo, de recriação do mundo, de reconstrução de ideias e valores?

Sob essa perspectiva, podemos ver na Educação Estética uma saída para muitos dos problemas de aprendizagem que a EJA vem enfrentando. A estética pode e deve estar presente em todas as disciplinas escolares, na prática pedagógica de qualquer professor, no olhar de cada aluno.

A transversalidade da estética no currículo escolar

O objeto estético significa — e é belo com a condição de significar — certa relação do mundo com a subjetividade, uma dimensão do mundo: ele não me propõe uma verdade a respeito do mundo, ele descortina-me o mundo como fonte de verdade. (...) Como se o real só se entregasse pela magia do irreal.

Mikel Dufrenne

Educar é um ato impregnado de estética. Educador e educando, juntos, ressignificam mutuamente suas experiências. Ao criar novos sentidos para sua existência, ao transformar seu olhar sobre o mundo, o indivíduo mobiliza seu corpo inteiro: razão e emoção, afetividade e cognição, respondendo com todo o seu ser intelectual, sensível e sensual. Ao refletir sobre os significados criados, o sujeito desprende seu olhar sobre si mesmo e vê o ser humano em sua maravilha.

O lugar do conhecimento é o corpo do indivíduo, por isso o ato de aprender é estético por natureza. Meira (2001, p. 133) afirma que:

No estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque essa qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio. O meio ambiente, qualificado pela experiência estética, deixa de ser uma simples materialidade, convertendo-se num potencial e diversificado universo de relações significativas.

Aprender pode ser maravilhar-se. O aprender estético é dinâmico, aproxima intimamente o sujeito de si e, ao mesmo tempo, o afasta. Engendra uma nova visão, pois gera um movimento de construção de si mesmo pela intervenção do

outro. Assim como o *zoom* de uma câmera, aprender esteticamente conduz o olhar para campos que ora se reduzem, ora se amplificam, ora estão perto, ora distante, ora são pequenos, ora grandes, do particular para o geral e do geral para o particular.

Fazer emergir a natureza estética de cada disciplina pressupõe uma relação de ensino e de aprendizagem que coloca a experiência humana no centro da cena pedagógica, mantendo em relevo a interação entre as experiências particulares e a experiência comum da humanidade. O conhecimento se revela, assim, como um eco da própria experiência, que o sujeito vê desdobrar-se para testemunhar a experiência humana universal. A Educação Estética desvela o homem em sua verdadeira grandeza, em um modo de existência essencialmente humano, mais afastado da animalidade.

A proposta de trazer a estética para o currículo, sob uma perspectiva de transversalidade, não é a de introduzir a estética como disciplina, como mais um assunto de escola. A intenção também não é a de fazer da estética um tema transversal. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura, 1998), os temas transversais são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Iluminar a estética dentro do currículo é também fazê-la emergir dos próprios temas transversais, é devolver-lhe seu devido lugar: na essência de todos os conhecimentos humanos.

A transversalidade da estética diz respeito, principalmente, à dimensão didática, a procedimentos pedagógicos que enfatizam e se orientam para a natureza originária e para as práticas sociais dos diversos conteúdos abordados. Em outras palavras, a transversalidade da estética aponta diretamente para a prática educativa do professor e para suas capacidades

de evidenciar os aspectos sensíveis dos conhecimentos teoricamente sistematizados, de promover o trânsito entre teoria e práticas sociais dos conhecimentos, de instigar o olhar do aluno para que amplie sua visão de mundo, continue buscando sentidos, criando e recriando significações.

A estética dentro de uma perspectiva de transversalidade, no currículo da escola, conduz a um caminho pedagógico enriquecido por aspectos que são peculiares à arte, mas que também habitam as outras áreas do conhecimento. Ajuda o professor a formar o olhar do artista: um olhar sensível, intuitivo, crítico, imaginativo, inquieto, visionário. Acrescenta ao currículo disciplinas com abordagens estéticas: aprendizagens fundadas na experiência, que impulsionem o aluno a *conduzir o mundo para dentro de si* — segundo a etimologia da palavra *aisthèsis* —, que promovam transformações significativas no olhar, que possibilitem que o conhecimento construído não fique apenas na superfície, mas que deixe marcas indeléveis no sujeito. Enfim, a Educação Estética pressupõe aprendizagens escolares que contribuam efetivamente para o desenvolvimento e para a humanização do indivíduo, experiências que transcendam o individual e se estendam para uma dimensão sociocultural, privilegiando, assim, a interação entre a escola e a vida.

PARA SABER MAIS

Uma experiência de Educação Estética no Ensino Médio da EJA

No EJA Santa Cruz, na cidade de São Paulo, durante alguns anos os professores e alunos do Ensino Médio desenvolveram, dentro de uma perspectiva de Educação Estética, um projeto de integração entre as disciplinas. Esse projeto apresentava uma arquitetura bastante complexa, com momentos de produção individual e momentos de produção grupal dos alunos. Ele ocorria semestralmente, na fase 1 do Ensino Médio da EJA, e envolvia as disciplinas de Artes, Biologia, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa.⁴

Esse projeto ocorria em quatro etapas bem demarcadas. No primeiro momento, cada disciplina desenvolvia conteúdos próprios a partir de temas estéticos e, individualmente, o aluno deveria ler e produzir textos e imagens sobre os assuntos abordados; no segundo momento, os alunos trabalhavam em grupos temáticos para tecer um trabalho coletivo a partir das produções individuais; no terceiro, os grupos apresentavam as produções realizadas; no quarto momento, realizava-se uma avaliação coletiva. Os temas variavam, mas durante algum tempo permaneceram constantes:

- Artes Visuais: “A obra de arte”;
- Biologia: “A origem da vida”;
- Geografia: “Globalização: exclusão e inclusão”;
- Língua Portuguesa: “O poder das palavras”;
- Matemática: “A Matemática na Arte”.

4. Descrição pormenorizada do projeto encontra-se em ALVARES (2006).

Analisaremos aqui a apresentação e avaliação de um desses trabalhos, sob a perspectiva estética. Essa etapa do projeto era centrada em procedimentos para a apresentação e comunicação pública de ideias, ou seja, para a oralidade e a utilização de diferentes linguagens e mídias presentacionais, ocorrendo ao final do processo, quando os grupos mostravam para outros alunos da classe e do curso de Ensino Médio os resultados de seus trabalhos.

As apresentações buscavam cumprir uma finalidade estética e comunicativa. Em outras palavras, a comunicação dos conteúdos devia atender a uma forma expressiva, organizada, coesa, clara, criativa e bem acabada. Para tal, era importante que as ideias principais dos textos escritos, na primeira fase do projeto, fossem mantidas e, juntamente com as imagens criadas, produzissem novas formas de serem abordadas, ganhando novos significados.

As apresentações dos trabalhos da classe ocorriam em duas noites e constituíam verdadeiros acontecimentos. Os alunos se preparavam ansiosamente para as *performances*: produziam figurinos, maquiagem, cenários. As apresentações aconteciam em um anfiteatro da escola, local que dispõe de palco e equipamentos como microfones, mesa de som e luz, telão, computador etc. Os *atores* costumavam convidar, além dos colegas de outras classes, parentes próximos que geralmente eram incumbidos de fotografar ou filmar os espetáculos.

Ao final das apresentações, havia debates coordenados pelos professores entre os alunos que apresentavam e os alunos que assistiam. As perguntas e depoimentos giravam em torno do processo de construção dos trabalhos, abordavam sentimentos vividos no palco, as relações travadas nos grupos e, fundamentalmente, a pertinência e a clareza das ideias comunicadas publicamente.

Em um desses debates ocorridos entre os estudantes, poderemos compreender melhor como uma proposta de Educação Estética é capaz de nortear os processos de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Esse episódio ocorreu em novembro de 2004, após a apresentação de um trabalho em grupo que tinha como tema “O poder das palavras”.

Antes, é importante esclarecer que um tema como “O poder das palavras” é estético porque leva o aluno a descobrir que a linguagem pressupõe uma consciência da linguagem. Os sentidos das palavras brotam na subjetividade de cada um, mas é pela comunicação com o outro que as significações são construídas, no mundo cultural, e transformam as palavras em valores. Os alunos passam a ter uma compreensão mais social e cultural do uso da palavra, ampliam sua consciência com relação aos múltiplos sentidos que as palavras adquirem ao submeterem-se à diversidade de contextos comunicativos.

Nessa noite, os alunos que haviam apresentado estavam sentados na frente, em uma espécie de palco, para um debate com os alunos que os haviam assistido. Um jovem da plateia iniciou a conversa, perguntando aos colegas do palco:

No semestre passado eu participei de um trabalho com este mesmo tema e aprendi que as palavras que a gente fala bem são palavras benditas e as palavras que a gente fala mal são palavras malditas.

Quem de vocês já viveu algum episódio em sua vida em que sentiu fortemente o peso e o poder que as palavras têm, alguma coisa que o marcou para sempre?

Uma jovem do palco prontamente respondeu que havia vivido um episódio recente, que evidenciava que as palavras

podem ser muito poderosas. Ela contou que, em seu primeiro dia de trabalho como doméstica, a patroa a chamara e dissera:

Menina, você está vendo esta colher? Ela está na pia agora. Mas da pia ela pode ir parar na janela, da janela ela pode ir para a lavanderia e da lavanderia ela pode acabar na sua bolsa...

Ao terminar de narrar, com voz embargada, a garota declarou que aquela patroa a havia ofendido profundamente por tê-la tratado como uma ladra em potencial e concluiu que aquelas palavras adquiriram muito mais poder porque foram proferidas por uma patroa, ou seja, por uma pessoa muito poderosa.

Os outros estudantes que haviam se apresentado também deram seus depoimentos a respeito de como aprenderam a usar melhor as palavras depois daquele trabalho escolar, demonstrando a vasta experiência de vida de que são portadores. Uma fala de destaque veio de uma das alunas mais velhas da turma, uma mulher com cerca de 50 anos:

Eu aprendi que as palavras, depois de serem faladas, não podem mais voltar para a boca. Meus pais me ensinaram que é preciso ter muito cuidado com o que se vai dizer...

Todos do grupo foram unânimes ao afirmar que, daquele momento em diante, pensariam mais antes de falar, pois, com o trabalho, adquiriram consciência do poder que as palavras têm. Ao final dessas falas, outra estudante da plateia tentou imprimir um tom mais conceitual à conversa e disse:

Vejo que vocês estão muito em torno do poder das palavras nas relações entre as pessoas, no dia a dia. Queria saber se

você conseguiram perceber o poder das palavras na poesia ou no texto literário?

Dessa vez, quem respondeu foi um aluno com cerca de 40 anos. O homem pediu a palavra e, com segurança e firmeza, declamou um texto poético em resposta:

Tua palavra tem o poder de ser lançada no abstrato do vento [ele fez um longo gesto com o braço e abriu a mão, como se estivesse jogando algo para a plateia], quando falada não volta atrás! Então, pense bem antes de falar!

Essa última fala expressa claramente uma compreensão estética do tema. O sujeito falou espontaneamente, mas com profundidade, com emoção; suas palavras estavam carregadas de significados e a expressão que seu corpo assumiu para dizê-las foi de extrema beleza e harmonia. Ele tocou sensivelmente os outros alunos que prontamente reagiram, aplaudindo-o calorosamente.

Na sequência de depoimentos sobre “O poder das palavras”, vale a pena analisar mais detidamente o percurso que a conversa tomou. Enquanto era narrado o episódio da colher, o olhar inicial dos estudantes estava voltado para acontecimentos cotidianos, que se relacionavam diretamente ao assunto. Naquele primeiro momento, as falas sobre o uso das palavras no dia a dia submeteram-se a uma espécie de interpretação moral do tema: as boas palavras provocam o bem e as más palavras provocam o mal. Surgiu, então, uma intervenção mais conceitual, quando houve o questionamento sobre o poder das palavras na poesia e no texto literário. Esta pergunta transformou significativamente o rumo da conversa, ocorrendo, então, uma resposta estética que, de certa forma, uniu o conceitual ao cotidiano.

Esse debate reafirma a presença da estética no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. A estética como fenômeno perceptivo e interativo orienta o sentido das formulações práticas e teóricas sob o critério da sensibilidade, é mediadora entre o imaginário individual e o imaginário social, faz a passagem entre homem e conhecimento.

A palavra “conhecimento” remete, em parte, a “nascer com” (*cum-nascere*). É na experiência que nasce o conhecimento. O conhecimento não adquire sentido se não estiver relacionado às coisas humanas. A construção desse conhecimento se faz por meio de uma leitura dialética da realidade, leitura que transcende o ver ingênuo e assume o olhar deliberado, uma postura investigativa e crítica.

Nos diálogos acima, pudemos apreciar o percurso da construção do conhecimento escolar entre os estudantes do Ensino Médio da EJA. Do seu nascimento, nas experiências de vida, à passagem pelo território sensível da estética até a região das significações compartilhadas culturalmente, nos domínios do letramento.

Indicações de leitura

ALVARES, Sonia Carbonell. *Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno*. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. 180 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-094232>>.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Indicações de sítios na internet

- ONG Ação Educativa: <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/>>.
- Cereja – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos: <<http://www.cereja.org.br/site/home.asp>>.
- Colégio Santa Cruz- Curso de EJA: <<http://www.santacruz.g12.br/index.php/cursos/educacao-de-jovens-e-adultos>>.
- CREFAL – Centro de Cooperación Regional para La Educación de Adultos en América Latina y el Caribe: <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/crefal2011/>>.
- Fóruns de EJA no Brasil: <<http://forumeja.org.br/>>.