



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES VISUAIS



ROSA TÂNIA DA SILVA

O AVESSE DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE

JOÃO PESSOA

2016

ROSA TÂNIA DA SILVA

O AVESSO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, oferecido pelas Universidades Federal da Paraíba e Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, área de concentração: Ensino das Artes Visuais no Brasil, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.

JOÃO PESSOA

2016

S586a Silva, Rosa Tânia da.
O avesso de uma trajetória docente / Rosa Tânia da Silva.-
João Pessoa, 2016.
134f.: il.
Orientadora: Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA
1. Artes visuais - ensino. 2. Docência. 3. Práxis pedagógica.
4. Educação estética.

UFPB/BC

CDU: 7.01(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS



ROSA TÂNIA DA SILVA
O AVESSE DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE

Aprovado em: 30 / 09 / 2016

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral - UFPE - Orientadora
Presidente

Prof^a. Dr^a. Fabiane Pianowski — FURG - Examinadora Titular Externa à Instituição

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Mousinho Magalhães - UFPB - Examinadora Titular
Interna

JOÃO PESSOA

2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo amor.

À professora/pesquisadora/orientadora Dr.^a Maria das Vitórias Negreiros do Amaral pela orientação durante meu processo de escrita.

À CAPES pela concessão da bolsa que viabilizou meus estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação e Ensino das Artes Visuais – PPGAV/UFPB/UFPE - pela oportunidade de realização do curso de Mestrado.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para essa pesquisa.

RESUMO

Esta Dissertação, O AVESSO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE, tratou de compreender os motivos que levaram a pesquisa A POÉTICA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: AS IMAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR DO PROEJA/IFPB ao indeferimento, pela banca do Programa de Pós-Graduação do IFPB/IFPE em 30 de março de 2016. A banca apontou que: a) inexperiência no campo da docência; b) tempo insuficiente para as práticas do campo de pesquisa e; c) pouco desenvolvimento estético dos educandos, foram os principais fatores que levaram ao indeferimento. Assim sendo, esclarecer esses motivos, passou a ser o novo objeto de estudo da pesquisa. No entanto, para encontrar as respostas, foi preciso refletir e questionar sobre: “por que, eu, com formação de Bacharelado em Pintura, escolhi fazer o Mestrado na Linha de Pesquisa, Ensino das Artes Visuais”? Para tentar responder, fiz uma autonarrativa sobre como transitei entre minhas vivências acadêmica, artística e profissional para entender o que me levou a desejar a docência. No relato, abordei como foi a intervenção pedagógica com a práxis freireana no Proeja e o que prejudicou o tempo das práticas. Discuti como os educandos entenderam e produziram suas pinturas a partir da leitura de imagens da obra de arte (filme Sonhos, de Akira Kurasawa). Com isso, tentei identificar em que estágio de desenvolvimento estético os educandos do Proeja/IFPB possuíam, no momento da produção artística. Para tanto, trouxe autores que me ajudaram a refletir sobre imaginação, cognição e desenvolvimento estético.

Palavras-chave: Docência. Práxis Pedagógica. Educação Estética.

ABSTRACT

The following dissertation THE REVERSED PATH OF THE DOCENTS concerns about developing ways of proper understanding the reasons that generated and led to the one main research THE POETRY IN THE TEACHING OF VISUAL ARTS: IMAGETICS ON THE SCHOLASTIC PROEJA/IFPB that has been rejected by the Program from Postgraduate Level Studies from IFPB/IFPE at the date 30 march 2016. The final examining board pointed out the following reasons: a) high level of the present docents; b) insufficient time for the practical camp field researched fields; c) little aesthetic development of educated, were the main motivations that resulted on the not non-approval. To share new lights and clarify the reasons why on this decisions turned into a new object of a new study regarding the before mentioned allegations. On the other hand, to see definitions it was necessary to raise a lot of questions about "Why me, graduated Bachelor in Painting have, chosen to post-graduate myself to start a master degree on the research theme on the teaching of visual arts? Looking for a definitive and most proper answer, started a self-narrative how I navigated in between my academical, artistic and professional ways and what exactly generated in myself (after I examined my conscience carefully) the wish into becoming a professional docent-lecturer-instructor; also have got dealt on techniques on a pedagogical intervention using freireana praxes on Proeja and what and also why, definitely has led into and caused a significant practical time damage; and even debated how the being educated students made sense of their own works (pictures and paintings) from out of imagetic interpretation and readings on pieces of the best all time artistic master pieces (Akira Kurosawa's Dreams-Movie), trying by that trying by that to identify on how exact level of their very own aesthetic level they find themselves, students of the Proeja/IFPB, they had at the time of artistic production. For that reason, I brought a few authors that provided to me a proper sense of self inspirational patterns concerning imagination, cognition, aesthetical development.

Keywords: Teaching. Pedagogical Praxes. Aesthetical Education.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Estágio: a autora em atividade no estágio de conservação e restauro. Fachada escultórica da Sala Cecília Meireles na Lapa, centro do Rio de Janeiro, 2013.

Figura 2 - Oficina da disciplina Pintura A, ministrada pela professora Lourdes Barreto, no ateliê coletivo “pamplonão” da EBA, 2016.

Figura 3 - Oficina da disciplina Pintura A, ministrada pela professora Lourdes Barreto, no ateliê coletivo “pamplonão” da EBA, 2016.

Figura 4 - Educandos da turma de Licenciatura em “Artes Plásticas”, em atividade prática da disciplina Pintura A no ateliê “pamplonão” da EBA, 2016.

Figura 5 - Trabalho na técnica Pastel Seco, de uma estudante do Curso de Licenciatura em “Artes Plástica”, produzido na oficina de Pintura A, no ateliê da EBA, 2016.

Figura 6 - Exposição “Panos a Cor no Espaço” de minha autoria. Exposição vinculada ao TCC da Graduação em Pintura na EBA, 2013. Local: Galeria Macunaíma, Ilha do Fundão/RJ.

Figura 7 - Vista aérea do ateliê coletivo Cândido Portinari na Ilha do Fundão/RJ, popularmente chamado de “pamplonão”, onde acontecem as aulas práticas de Pintura. Cada ateliê é usado por um professor da área de Pintura.

Figura 8 – Aulas particulares com crianças: objeto “plataforma de petróleo”, trabalho construído com material descartável, por A. A. (6 anos), 2013.

Figura 9 - Aulas particulares com crianças: desenho de observação de A.A. (6 anos), de um objeto presente na casa das crianças, 2013.

Figura 10 - Estágio de Docência: educando em atividade na aula Pintura I, para estudantes da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais, na UFPB, 2014.

Figura 11 - Estágio de Docência: ministrando uma aula de iniciação a aquarela para as turmas de Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais na UFPB, 2014.

Figura 12 - Ensino Informal: intervenção numa aula do projeto 'Sereias da Penha', com as mulheres da vila de pescadores da praia da Penha, onde se desenvolve o tratamento de escamas de peixes para produção de artesanato (bijuterias), João Pessoa, 2014.

Figura 13 - Desenho a grafite da educanda, M. J. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 14 - Desenho a grafite da educanda, W. M. C. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 15 - Desenho a grafite da educanda, N. A. C. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 16 - Desenho (detalhe) da estudante, W. M. C. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 17 - Desenho (detalhe) da educanda, M.C. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 18 - Desenho grafite e pintura da educanda, A. M. C. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 19 – Pintura da educanda, A. M. C. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 20 - Desenho grafite da educanda, M. J. R. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 21 - Desenho grafite da educanda, W. M. C. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 22 - Desenho grafite da educanda,, E. A. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 23 - Pintura da educanda, M. J. R. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 24 - Pintura da educanda, E. B. A. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 25 - Pintura da educanda, W. M. C. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 26 - Pintura da educanda, M. C. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 27 - Pintura da educanda, I. O. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 28 - Pintura da educando, I. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 29 - Pintura da educanda, R. S. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 30 - Pintura da educanda, J. P. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 31 – Pintura da educando, V. S. do Proeja IFPB, 2014.

Figura 32 – Pintura da educanda, E. A. S. do Proeja, IFPB, 2014.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Ação Básica Cristã

CAp - UFRJ – Colégio de Aplicação da UFRJ

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLA-UFRJ – Centro de Letras e Artes da UFRJ

CPCs – Centros Populares de Cultura

CEDERJ – Centro Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEPESE – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CETIQT - Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil

ConFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

BAB – Departamento de Arte Base da EBA

BAH – Departamento de História da Arte da EBA

BAF – Departamento de Análise e Representação da Forma da EBA

EAB – Escolinha de arte do Brasil

EAD – Ensino à Distância

EBA – Escola de Belas Artes

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica

IFPB – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

LDB's – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento Camponês Popular

MEA – Movimento Escolinha de Arte

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SECAD -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI – Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

THE – Teste de Habilidade Específica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

Apresentação.....	14
Capítulo 1 O caminho percorrido: ensaios para a docência	
1.1 Primeiras influências.....	24
1.2. Do Bacharelado em Pintura.....	31
1.2.1. As práticas nos ateliês, oficinas e no ensino não-formal.....	39
1.3. Ao Mestrado na Linha de Ensino de Artes Visuais.....	52
Capítulo 2 A pesquisa em Ensino das Artes Visuais na EJA	
2.1. Recorte histórico do ensino de adultos no Brasil.....	63
2.1.2. O contexto do grupo inerlocutor da pesquisa.....	70
2.2. A práxis pedagógica de Paulo Freire no Proeja/IFPB.....	74
Capítulo 3 Descerrando a criação artística dos educandos do Proeja/IFPB	
3.1. A imaginação na cognição dos educandos na criação dos trabalhos.....	84
3.2. O estágio de desenvolvimento estético dos educandos observado na criação dos trabalhos.....	97
Considerações Finais.....	111
Referências.....	117
Anexos.....	121

APRESENTAÇÃO

O objetivo desta pesquisa de mestrado foi inicialmente, acompanhar e identificar a produção poética de 33 (trinta e três) educandos de uma turma do quarto período do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do curso Técnico Integrado do IFPB – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus João Pessoa. Portanto, pela falta do saber docente, devido minha formação em bacharelado, busquei uma aproximação com a práxis pedagógica criada por Paulo Freire para alfabetização de trabalhadores adultos, com as *palavras imagens/geradoras* originadas do universo vocabular/visual do alfabetizando. Para tanto, adotei a Abordagem Triangular da autora Ana Mae Barbosa, para fazer a leitura, a contextualização e a produção de imagens criadas por meios gráficos do desenho e da pintura pelos educandos dessa turma do Proeja. No entanto, o objetivo da pesquisa não foi atingido. Dentre os motivos inicialmente detectados, estão: a) inexperiência no campo da docência; b) tempo insuficiente para as práticas de campo da pesquisa; c) pouco desenvolvimento estético dos educandos do Proeja. Esses três apontamentos feitos pela comissão examinadora, desencadearam os três capítulos da dissertação.

Por isso, procurei responder cada apontamento em um capítulo. Antes disso, foi preciso entender os motivos pelos quais não alcancei com eficácia o objetivo geral da pesquisa inicial foi preciso me fazer muitas perguntas, questionamentos e reflexões. Auxiliada pela orientadora da dissertação, a professora Dr.^a M^a. das Vitórias Negreiros do Amaral, conseguimos formular uma importante pergunta inicial, que talvez pudesse fornecer pistas para a solução do problema: por que eu, com formação de Bacharelado em Pintura, escolhi fazer o Mestrado na Linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais? Para tentar responder a essa questão inicial, foi preciso voltar no tempo e recordar como transitei entre minhas vivências acadêmicas, artísticas e profissionais.

Considerando esse percurso na minha formação e para reconstruir esta pesquisa, na linha de pesquisa em ensino das artes visuais, de caráter qualitativo, adotei a

autonarrativa como metodologia para discorrer o primeiro capítulo desta pesquisa, refletindo sobre a minha formação e a docência. Tentei compreender meu percurso, entre vivências artísticas, acadêmicas e de pesquisa docente, visando demonstrar por que, com o bacharelado em Pintura, escolhi fazer o Mestrado na Linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais e, com isso, produzir um saber sobre mim mesma.

Sabe-se que realizar uma pesquisa, a partir de relatos, exige recorrer à memória. O que me proponho fazer é uma autonarrativa inicial; não irei pormenorizar os fatos, serão acontecimentos fragmentados, registrados em minha memória, que remontam aos momentos mais significativos de minha formação, desde a educação infantil até a idade adulta. Para voltar à memória, em busca daquilo que me afetou, deixou marcas e que, nem sempre, ao recordar me trazem satisfação, recorri às fotografias de meu banco de imagens, trazendo outras histórias orais, como as das professoras *M^a. de Lourdes Barreto S. Filha e Anita de Sá e Benevides B. Delmas*, ambas ministravam aulas para os educandos do curso de Licenciatura em “Artes Plásticas” da Escola de Belas Artes (EBA), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde me formei.

As memórias me levaram às primeiras influências do meu tempo de escola, nos anos de 1970. Desse tempo, as recordações mais fortes são as brincadeiras no pátio da escola, de “formar” para cantar o hino antes e depois de entrar em sala de aula. Não me recordo de ter visto muitas cores nesse tempo. Estávamos vivendo uma ditadura civil-militar¹. Mas, quando passei para o ginásio (hoje, ensino fundamental), as artes começaram a fazer parte do meu cotidiano. Professores de artes cênicas promoveram aulas com fotografia e cinema. Foram as primeiras experiências do tempo da escola. Tão significativas, que afetaram minha percepção estética. A partir dessas vivências narradas, fui relacionando-as às histórias da arte/educação brasileira.

No âmbito familiar, o contato com a arte, o artesanato e a criatividade eram mais presentes. Minha mãe era costureira, fazia roupas belíssimas, e eu sempre era

¹ Escolhi esse termo civil-militar, por acreditar que no golpe de 1964, tinham envolvidos da sociedade civil além da militar. Disponível em: <https://cadaumnasualua.blogspot.com.br/2015/05/ditadura-militar-ou-ditadura-civil.html>. Acesso em 08 de out. 2016. O termo “ditadura civil-militar”, foi adotado na pesquisa, no entanto, sua utilização ainda é polêmica entre os historiadores.

convidada a participar dos acabamentos e arremates. Com isso, aprendi a bordar. Eram muitas histórias contadas que alimentavam o meu imaginário. Ouvia muita música e cinema na juventude. Tudo isso era estímulo para meu desenvolvimento estético.

Por volta dos anos 1995, quando pude escolher o que estudar, cursei moda. Fiz um curso técnico de estilismo, onde desenvolvi, de forma intensa, a criatividade. Depois de formada, comecei a trabalhar em uma fábrica de roupas onde conheci o “chão de fábrica”, que é como um laboratório onde acontece todo o processo de produção das roupas. A partir desse momento, começo uma relação entre trabalho e ensino. Com a experiência adquirida, fui convidada a dar aulas no Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Não era exigida formação docente, eram cursos técnicos, ministrados por técnicos.

Minha atividade profissional era mais ligada ao Design. O universo da moda exige que o profissional tenha uma intensa atividade cultural, então eu frequentava muito teatro, cinema, exposições, eventos culturais e de moda, no entanto, eu sentia que precisava compreender mais a Arte. Fui fazer o vestibular para Pintura na EBA - Escola de Belas Artes (EBA), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - simultaneamente, fiz para Licenciatura em Pedagogia, do Consórcio de Universidades Públicas à Distância, CEDERJ - Centro Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro EAD. Talvez, minhas experiências anteriores com o ensino tenham me levado a prestar vestibular para Pedagogia, porque, certamente, eu já nutria intenção de ensinar.

Por estar procurando pistas, nesta dissertação, para responder à questão formulada: Por que eu, com formação no Bacharelado em Pintura, escolhi fazer Mestrado na Linha de Ensino em Artes Visuais? Pelo fato, de eu ter feito o Curso de Pintura, na Escola de Belas Artes da UFRJ que instituiu o primeiro curso de Pintura no século XIX, mobilizou-me a narrar a história da instituição, relacionando-a com o contexto em que me formei. Em seguida, faço uma explanação sobre a estrutura curricular e os objetivos do curso de Pintura: como se deu minha formação dentro dessa estrutura e seus objetivos pedagógicos. Continuei seguindo pistas para descobrir o que me provocou, durante essa formação, querer tornar-me docente em artes visuais.

A incipiente experiência com a Pedagogia e o promissor envolvimento com a Pintura, levaram-me a dar aulas particulares de arte, já no final da graduação entre 2011 e 2013. Durante esse tempo, dei aulas para crianças e uma pessoa com deficiência. Foi muito gratificante refletir sobre esse meu caminho, rumo à docência. Inquietava-me muito, minha idade avançada e poucos recursos para investir na carreira artística. Não via no horizonte viver só da pintura. Ministrando aulas de artes visuais e manter meus projetos artísticos paralelamente seria o ideal.

No final da graduação, em 2013, pensando em investir na docência, entrei no Curso Extensão de Formação de Alfabetizadores para Jovens e Adultos da UFRJ, promovido pela Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. A formação no segmento de EJA atuou nas comunidades do entorno da Universidade: Favela da Maré e da Vila Universitária. Foi nessa extensão que entrei em contato com a prática pedagógica criada por Paulo Freire, com as palavras geradoras.

Não cheguei a alfabetizar na prática, porque eu estava me formando e, para continuar no projeto, teria que manter o vínculo com a universidade. Mas dessa vivência, eu tirei o grupo interlocutor para trabalhar na pesquisa do mestrado, apropriando-me da metodologia de Freire, para experimentar uma prática pedagógica no ensino de artes visuais com pintura. Acredito que minha opção pelo mestrado em ensino das artes visuais, foi sendo edificada a partir dessas vivências.

Os fragmentos de memória do meu percurso como artesã, estudante, artista, professora, pesquisadora me levam a crer que ensinar é uma escolha pessoal e foi sendo construída durante toda a minha vida. Para ensinar artes visuais na escola brasileira, em qualquer nível da educação básica, precisa-se ter formação docente, como determina a modificação da LDB 9394/1996 a Lei 12.796/2013, Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco)

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Brasil, 2013).

Diante disso, o discurso da dissertação inicial sobre a minha prática docente na EJA foi ressaltada, pela banca, como uma evidência de minha inexperiência no campo da docência. O que resultou em uma inadequada projeção do tempo para construir o projeto de alfabetização estética do grupo de educandos pesquisado. Por mais que eu tenha demonstrado interesse pela pesquisa em ensino, por toda trajetória ligada à arte e à criatividade durante a vida, da formação de Bacharelado em Pintura, onde desenvolvi meu olhar estético, eu ainda não estava completa. Faltava-me os conhecimentos específicos teóricos, metodológicos, didáticos, pedagógicos no campo da docência. Assim sendo, eu poderia ter planejado melhor o tempo das práticas, considerado um dos fatores primordiais que levou à inconclusão na pesquisa.

Tive muitas(os) colegas que pediram reingresso depois da conclusão do bacharelado para a formação complementar em Licenciatura. Seriam mais dois anos de EBA. Mas optei em ingressar direto na Pós-Graduação. Dentre os motivos, destaco o interesse em continuar fazendo pesquisa em ensino, o melhoramento do meu grau de formação para aumentar minhas chances profissionais e um salário melhor. Talvez, se eu tivesse escolhido a Linha de Pesquisa em História Crítica e Processos Visuais, estaria em um Campo de Pesquisa mais afinado com minha formação. Talvez tivesse sido melhor para minha pesquisa pessoal enquanto artista plástica, mas optei pela linha de ensino, por acreditar e querer a docência para a minha profissionalização com os ensaios de docência que tive durante meu percurso e com a descoberta da docência com a EJA.

Para dar segmento a essa discussão, preciso expor os motivos que me levaram a adotar a pedagogia criada por Paulo Freire. Como já mencionei, iniciei a experimentação com a docência para jovens e adultos no Curso de Formação de Alfabetizadores de EJA, de onde tirei a ideia do grupo interlocutor para a pesquisa. Na perspectiva de contribuir com essa pesquisa para o ensino de arte no segmento da EJA, visei compreender o pensamento-linguagem artístico desse grupo em relação à sua visão de mundo, a partir das palavras imagens/geradoras, encontradas no contexto cultural deles.

A escolha do grupo interlocutor: EJA, foi para que, com essa pesquisa, outros/as pesquisadores/as pudessem utilizar a metodologia freireana no ensino das artes visuais, minimizando os baixos índices de desenvolvimento de educação básica (IDEB). Segundo o último Documento Base do SECAD de 2014, apontam para mais de 81 milhões de pessoas com mais de 18 anos sem uma escolaridade de no máximo o Ensino Médio (Documento Base - SECAD/MEC, 2014). Por isso, apropriei-me da prática pedagógica criada por Paulo Freire para que fosse uma experiência que pudesse ser aproveitada, utilizando as palavras/imagens geradoras originadas do contexto dos educandos da EJA. Para que esses, pudessem fazer uma reflexão crítica sobre suas relações com o mundo, desenvolver consciência e se tornarem capazes de diferenciar a dinâmica das forças ideológicas e políticas que os cercam.

Depois disso, ao pesquisar mais sobre Paulo Freire, que teve formação de vida acadêmica de um grande educador humanista, que criou uma pedagogia em que relacionou vida e conhecimento, uma práxis pedagógica com as palavras geradoras tiradas do contexto em que viviam os educandos. Dessa palavra, originava situações limite, que buscava problematizar o cotidiano do educando trabalhador adulto através do diálogo; para ampliar a leitura de mundo deles; para que eles pudessem refletir criticamente e tomar consciência desses problemas e; enfrentar as dificuldades e opressões presentes na realidade em que estavam inseridos.

No campo de pesquisa na EJA, para uma reflexão sobre essas questões supracitadas, partimos da leitura de imagens de um episódio do filme “Sonhos”, do cineasta japonês Akira Kurosawa, 1990, como referência visual. As analogias que procurei fazer entre as imagens do episódio *Corvos*, uma das oito histórias do filme e, os diferentes contextos dos educandos foram planejadas para que eles mergulhassem na imagem do filme, apreciado e lido. Após esse mergulho, os educandos falaram sobre o que viam naquelas imagens e, com a discussão sobre o que viram, originou-se a palavra imagem/geradora: “caminho”. No filme o diretor japonês apresenta em imagens de animação (pinturas/passado; paisagens/presente) baseadas nas obras de arte do artista Vicent Van Gogh. Discutimos sobre as cenas do filme, fazendo uma analogia com o contexto social dos adultos, urbanos e trabalhadores. Baseados na leitura das imagens

do filme, solicitei que criassem desenhos que remetessem aos seus cotidianos. Esses desenhos deveriam expressar graficamente o que eles viam em seus caminhos.

Os educandos jovens e adultos da pesquisa estão muito no início da aprendizagem artística. Eles precisariam de mais tempo para uma aprendizagem de técnicas e produção artística e, por isso, apresentaram desenhos e pinturas bem primárias. Eu precisaria de mais tempo para apreender a docência e entender melhor os pressupostos de que partem os educandos nas suas especificidades, na tentativa de identificar os processos de criação e as poéticas (propostas iniciais de pesquisa). Pode-se dizer que eles iniciaram as experiências estéticas nas aulas que realizei para a pesquisa como ponto de partida para uma produção poética.

As memórias que me remeteram à autonarrativa introdutória, com as minhas vivências artísticas, acadêmicas e de pesquisa docente trouxeram pistas sobre o que me levou a escolher o mestrado em ensino das artes visuais. Propus-me refletir e discutir sobre os três pontos: a minha inexperiência no campo da docência; a insuficiência do tempo para o campo de pesquisa e o pouco desenvolvimento estético dos educandos do Proeja, mobilizaram-me a reelaborar o texto desta dissertação. Posteriormente, distribuí o diálogo entre as minhas narrativas, teorias e práticas da pesquisa, tecendo uma rede de memórias, histórias e reflexões ao longo dos três capítulos que se seguem.

No Capítulo 1, **O caminho percorrido: ensaios para a docência**, apresento um relato do meu percurso entre o Bacharelado em Pintura (2008-2013) na UFRJ e o Mestrado em Ensino das Artes Visuais (2014-2016), na Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE. No subcapítulo 1.1, **Primeiras influências**, relato como foram as primeiras influências a partir do tempo da escola com o cinema e a fotografia, da família envolvida em artesanato e arte, a formação técnica com o Design de Moda e os ensaios com a docência; no subcapítulo 1. 2, **Do Bacharelado em Pintura**, apresento o que aconteceu durante minha Graduação e o que pode ter influenciado meu caminhar para o Mestrado em Ensino das Artes Visuais; o item 1.2.1, **Práticas nos ateliês, oficinas e no ensino não-formal**, relato os encontros com os licenciados em artes visuais nas práticas dos ateliês e oficinas na UFRJ; os ensaios com a docência no ensino não-formal

e analiso o que eu trouxe dessas vivências para a docência no Proeja; no subcapítulo 1.3., **Ao Mestrado na Linha de Ensino das Artes Visuais**, relato como foi a minha formação no Mestrado em Ensino das Artes Visuais, o que aconteceu durante o processo da pesquisa e o que falta para minha formação docente. Procuo contextualizar os relatos pessoais com recortes da história da arte/educação no Brasil, fundamentando com as teóricas: BARBOSA (2002) e FUSARI e FERRAZ (1993). Ao concluir as explicações desse capítulo, pretendo deixar claro o primeiro motivo que prejudicou a eficácia da pesquisa inicial, a) a inexperiência no campo da docência.

No Capítulo 2, **A pesquisa em Ensino das Artes Visuais na EJA**, apresento o reconhecimento da minha formação de Bacharelado em Artes Plásticas, sem ter uma licenciatura, apropriando-me da metodologia criada por Paulo Freire (1963), com as palavras geradoras, tratando da leitura de mundo dos educandos trabalhadores, jovens e adultos, por meio das artes visuais, sob a ótica da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2012). No subcapítulo 2.1, **Recorte histórico do ensino de adultos no Brasil**, situo o ensino de artes visuais para jovens e adultos, contextualizando, historicamente, com textos de Moacir Gadotti e Romão (2006). Trago algumas concepções de Paulo Freire (2014), que discutem a formação da consciência crítica reflexiva dos educandos durante as práticas, partindo do contexto social dos mesmos. No subcapítulo 2.1.2, **O contexto do grupo interlocutor da pesquisa**, apresento o grupo interlocutor da pesquisa e a complexidade do contexto em que está inserido. Procuo estabelecer um diálogo entre as concepções de Freire sobre “situação existencial” dos educandos com alguns apontamentos de Edgar Morin (2011) sobre contexto. No subcapítulo 2.2, **A práxis Pedagógica de Paulo Freire no Proeja/IFPB**, apresento o método usado por Freire (1967) com as palavras geradoras para alfabetizar adultos, relacionando-o com minha prática no Proeja. Ao concluir a explicação, faço uma reflexão para entender o que faltou para o êxito da intervenção pedagógica e, assim, esclarecer o segundo motivo que tornou a pesquisa inicial ineficaz, com isso, pretendo deixar claro o que causou: b) tempo insuficiente para a prática no campo da pesquisa.

No Capítulo 3, **Descerrando a criação artística dos educandos do Proeja/IFPB**, proponho, a partir da prática pedagógica freireana adotada para a pesquisa, analisar as

questões subjetivas e objetivas da produção artística de cada estudante durante a intervenção pedagógica em sala de aula. No subcapítulo 3.1, **A imaginação na cognição dos educandos na criação dos trabalhos**, avalio a produção artística dos educandos do ponto de vista da subjetividade, auxiliada pelos textos: “A poética do Espaço” de Gaston Bachelard (1978); “A imaginação na cognição” de Arthur Efland (2008), o autor apresenta uma visão da imaginação por meio de uma perspectiva cognitiva. No subcapítulo 3.2, **O estágio de desenvolvimento estético dos educandos observado na criação dos trabalhos**, vamos analisar as pinturas produzidas pelos 11 (onze) educandos, que concluíram as três fases da intervenção pedagógica. Com isso, tentaremos analisar em que estágio de desenvolvimento estético eles tinham quando produziram os trabalhos, segundo a teoria de Michael Parsons (1992). A pesquisa de Parsons visa saber como os indivíduos de diferentes idades entendem imagens de obras de arte a partir da fruição. Com isso, pretendo esclarecer o terceiro e último motivo que prejudicou a eficácia da pesquisa inicial: c) o pouco desenvolvimento estético dos educandos.

Diante disso, esta dissertação virou pelo avesso de onde partia a interlocução dos educandos de uma turma de EJA e passa para uma narrativa pessoal mostrando a importância da formação/experiência docente em artes visuais, percorrida pela memória, encontros e desencontros vivenciados por mim e que me fizeram refletir sobre a docência depois do meu tempo regular para o mestrado. A pesquisa anterior com o título “A POÉTICA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: AS IMAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR DO PROEJA” transformaram-se em três capítulos que elucidam, por meio do relato de minha trajetória acadêmica, artística e profissional, os motivos que causaram O AVESSE DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE.

CAPÍTULO 1

O caminho percorrido: ensaios para a docência

Neste primeiro capítulo, **O caminho percorrido: ensaios para a docência**, faço uma autonarrativa do percurso compreendido entre a Graduação em Pintura na Escola de Belas Artes e o Mestrado em Artes Visuais, da UFPE/UFPB, na Linha de Ensino das Artes Visuais. No relato, exponho momentos de minha vida pessoal, relacionando aspectos mais significativos de minha formação acadêmica, com recortes da história do ensino da arte no Brasil. Começo com uma explanação sobre a estrutura curricular e os objetivos do curso de Pintura; como se deu minha formação dentro dessa estrutura e seus objetivos pedagógicos; o que me provocou durante essa formação, para querer tornar-me docente em artes visuais. Em seguida, relato como se deu o meu ingresso no mestrado; como se deu a minha pesquisa dentro da estrutura curricular do mestrado e seus objetivos pedagógicos; o que aconteceu durante a pesquisa que provocou a ineficácia do projeto inicial; analiso o que trouxe dessas experiências para a docência no Proeja e o que falta para minha formação docente.

1.1. Primeiras influências

Nos tempos de escola, recordo que não frequentei o jardim-de-infância, como era chamada a Educação Infantil, na época (o nível escolar para crianças com menos de sete anos). Entrei aos sete anos na escola (1970). Nesse tempo, o sistema educacional brasileiro já tinha sido regularizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4024 de 1961, que tornava obrigatório sete anos a idade mínima para ingressar na escola primária. Desse período, não guardei recordações marcantes, talvez, pelo fato de estarmos vivendo sob um regime civil-militar (1964-1985). Somente no Ginásio (atualmente anos finais do Ensino Fundamental), já no final dos anos 1970, chegou na Escola Municipal Pio X, onde estudei, um projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro, chamado Projeto Municine (1975-1978). O projeto foi ministrado pelo professor Flávio. Infelizmente, não lembro seu sobrenome, tampouco tenho algum documento. São apenas recordações das Artes Cênicas que, certamente, alteraram meu entendimento sobre a Arte.

Esse professor Flávio propôs, inicialmente, a leitura e a produção gráfica de cenas do romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida (1830-1861). Os educandos liam o livro, desenhavam e coloriam as cenas da história. Os desenhos eram colados na sequência e envoltos como se fossem um rolo de filme. Numa caixa de papelão aberta em uma das faces, as imagens iam se desenrolando movidas por uma manivela e aparecendo como se fossem um filme. Em cada cena que passava, a história ia sendo contada novamente pelo professor, só que agora com a participação dos educandos, como discussão.

Nesse período, o sistema de ensino servia ao projeto de dominação do governo Médici (1969-1974). O ensino já havia passado pela Reforma Educacional nº. 5692, de 1971. Lembro-me que tínhamos que “formar”, no pátio da escola, antes e depois das aulas, hastear a bandeira e cantar os hinos. Eu cursei as disciplinas que foram incluídas no currículo pela Lei de 1971: Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística, essa última inserida na área de conhecimento Comunicação e Expressão. Apoiada pelo artigo da profa. Dra. Maria Betânia e Silva, escrito para o XXV ConFAEB de 2015 com o título: REFLEXOS HISTÓRICOS: Por que uma aula de arte? pude fazer relações com esse momento histórico vivido no Ginásio. Desde a sua implantação, a Educação Artística foi tratada de forma indefinida.

A proposta pedagógica do MEC deixou por responsabilidade do professor encontrar um método para adequar a matéria à nova Lei. O Parecer Nº 540/77, explicativo da Lei de 1971, deixa claro: “não é uma matéria mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 38). No mesmo parecer, aponta para a importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. Por sorte nossa, o professor Flávio, junto com outra professora (infelizmente não lembro seu nome), tinham formação universitária, mas não posso afirmar se na área específica das artes cênicas, contudo nos fizeram passar por experiências marcantes, por meio dessa linguagem.

O documento da implantação da Lei 5692/71 supunha uma mudança na mentalidade do professor e que este deveria não só utilizar métodos e recursos mais adequados, mas buscar novos objetivos, uma vez que a

reformulação que se impunha era muito ampla, alterando as próprias finalidades visadas (SILVA, 2015, p.6).

Os educadores acima citados criavam proposições para aulas externas, por meio de fotografias em preto e branco, com máquinas descartáveis de baixo custo. Eles usavam, também, a própria filmadora super oito, para produzir filmes com os educandos durante as aulas. Depois, o filme era exibido para a turma, com discussões sobre a técnica e a temática. Nas aulas externas, visitávamos diversos lugares para fotografar. Depois, revelávamos as fotos que, em seguida, eram expostas no mural para que todos pudessem ver. Lembro-me de que, em muitas aulas externas, fazíamos relaxamento físico na praça perto da escola. Todos ficavam deitados na grama e fazendo meditação. Tínhamos, também, encontros aos sábados, não precisávamos usar uniforme. Alguém nos cedia a casa para fazermos comida natural e conversarmos, sempre acompanhados pelos dois educadores de artes cênicas. Foram os últimos anos do Ginásio. Posso concluir que esses fragmentos de memória vividos, na primeira fase escolar, afetaram definitivamente minha percepção estética.

No âmbito familiar, pertencendo a uma família de origem paraibana, amantes das artes, artesanato, estética, um interesse herdado; talvez eu tenha sido influenciada pela grande movimentação que tinha em casa. Minha mãe era costureira, fazia roupas belíssimas, vinha gente de longe pra fazer roupas com ela. Eu sempre era convidada a participar dos acabamentos e arremates das roupas. Com isso, aprendi a bordar. Quando minha mãe descansava, fazia artesanato. Ao recordar a infância, lembro-me das histórias contadas por ela enquanto fazia bonecas de pano que as chamava de “bruxas”. Ouvíamos música brasileira: Dorival Caymmi, Chico Buarque, Adoniran Barbosa. Aos domingos, não podiam faltar Luiz Gonzaga e os “emboladores de coco”.

As experiências estéticas prolongaram-se frequentando muitas sessões de cinema. O querido tio Zé (*in memoriam*) trabalhava no cinema Caruzo, em Copacabana, e nós podíamos assistir a filmes e a mais filmes. Charles Chaplin era o meu favorito. Na adolescência, o hábito de ir ao cinema se manteve. Meus primos e eu frequentávamos as sessões da meia-noite. Na época, as primeiras salas de cinema que exibiam filmes

de arte começaram a aparecer no Rio. São apenas alguns fragmentos que venho agora recordar, um mosaico em que procuro fixar as influências artísticas que fizeram parte da minha formação estética.

Seguindo essas influências, em 1998, formei-me em um curso técnico de estilismo no qual desenvolvi de forma muito intensa a criatividade. Formada, fui trabalhar na indústria de confecção, em que conheci o “chão de fábrica”, termo muito usado no setor para designar o lugar (laboratório) onde acontecem as transformações, o processo de criação das roupas, desde a cor até o acabamento final. Desse momento em diante, começa o meu trânsito entre o trabalho com a criação e o campo do ensino.

Com a experiência adquirida na indústria, fui convidada a ministrar aulas de “Desenvolvimento de Coleção”, no Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. O Senac faz parte do sistema S², criado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), para garantir a expansão da educação de massa, atua até os dias de hoje com unidades educacionais espalhadas por todo o país, promovendo formação profissional para o comércio de bens, serviço, turismo e indústria.

Nos cursos de extensão em que atuei, as aulas tinham curta duração, entre 16, 24, 30 e 60 horas/aula. Não era exigida a formação docente. Eram cursos técnicos, ministrados por técnicos. A metodologia adotada era de projeto, com aulas explicativas e uso de projetor de imagens do universo da Moda. O estudante tinha que pesquisar, desenhar, produzir e apresentar seu projeto individual relacionado a um tema e mostrá-lo num evento coletivo (desfile de moda). Em 2007, tive um contrato temporário para dar aulas de bordado manual com pedrarias (24 horas/aula) no Senai/Cetiqt - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil, no mesmo formato.

² Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). (Disponível no site: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>) Acesso em 13 set. 2016.

Como minha formação era técnica, o mercado de trabalho começou a me exigir um curso superior. Mesmo vivendo no Rio de Janeiro, uma cidade com muitas opções culturais: teatro, cinema, exposições em museus, centros culturais, galerias de arte, eventos culturais, etc, o “Universo da Moda” não fora suficiente para preencher todas as lacunas que haviam na minha formação a respeito dos conhecimentos sobre arte. Então, fiz vestibular para o curso de bacharelado em Pintura na EBA - Escola de Belas Artes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, simultaneamente, para o curso de Licenciatura em Pedagogia, do Consórcio de Universidades Públicas à Distância, CEDERJ - Centro Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro EAD – Ensino a Distância. Talvez, pelo fato dessas minhas experiências anteriores com o ensino, resolvi prestar vestibular para Pedagogia. Ali, eu já nutria intenção de ensinar.

Criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro, o Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) é formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO, e conta atualmente com mais de 30 mil alunos matriculados em seus 15 cursos de graduação a distância (FUNDAÇÃO CEDERJ, 2016).

Cursei as duas faculdades, paralelamente, até o terceiro período da Licenciatura em Pedagogia. Como o meu interesse era pelo ensino das Artes Visuais, a questão da polivalência da pedagogia, que na época, assumia todas as áreas de conhecimento inclusive artes, levou-me ao trancamento da matrícula. O curso que tinha uma carga horária regular de 3.435 horas abrangia, além das disciplinas próprias da área da Educação, também Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Artes Visuais, Música e Teatro, por isso, escolhi concluir a graduação em Pintura.

O conhecimento adquirido dessa experiência, entre 2012 e 2013, proporcionou-me a possibilidade de ministrar aulas particulares. Nesse período, fui convidada a ser instrutora de arte, de um educando adulto diagnosticado esquisofrênico. Aceitei esse desafio, devido à obrigatoriedade de cumprir sessenta horas/aula para a disciplina Educação Especial durante a Licenciatura em Pedagogia. O termo da disciplina era Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais (PPNE). Na Pedagogia,

adquiri teoria inicial, mas não tinha a prática. Então, eu trabalhei de forma empírica com o educando. A cada aula, eu procurava propor uma técnica diferente. Eu colocava os materiais sobre a mesa, demonstrando como o educando poderia usá-lo. Trabalhei com giz de cera, têmperas com pincéis, colagens com muita cor e materiais diferentes (brilhantes, multicolorido, com textura etc.). Eu propunha que ele desenhasse de memória e copiando, para identificar as diferenças e semelhanças de seus registros gráficos dependendo da técnica. Eu ensinava como fui instruída, com base na prática e na livre expressão, a metodologia usada nas oficinas da EBA. A livre expressão faz parte de um período da história do ensino da arte, como observa Ana Mae Barbosa:

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, que pemeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ele se manifestasse livremente sem interferência do adulto (BARBOSA, 2012, p. 5).

A inexperiência, no campo da docência, fez com que eu não tivesse um planejamento adequado entre as práticas e o contexto. Com isso, não atentei para a possibilidade de criar aulas de artes que integrassem componentes da herança cultural desses educandos. Para trabalhar com crianças e pessoas com deficiência, as metodologias devem ser bem específicas na área, devendo ir além da própria aprendizagem do conhecimento e da técnica.

Outra experiência que pode ter despertado minha atenção para o ensino, foi a proximidade com os educandos do curso de Licenciatura em “Artes Plásticas nas aulas que aconteciam no ateliê coletivo da EBA. As “oficinas”, como eram chamadas popularmente as aulas práticas de ateliê, enfatizavam a técnica. As aulas eram focadas no fazer. A docente começava a aula, contando a história da técnica de forma introdutória, para que todos soubessem em que momento surgiu a técnica, como ela se desenvolveu em diferentes momentos da história da arte e, como foi interpretada por diferentes artistas. Simultaneamente, fazia-se a preparação dos materiais com seus

componentes e, com o instrumental coadjuvante (pincéis, suportes, recipientes etc.). Em seguida, os educandos faziam seus ensaios individuais.

Olhando pela perspectiva que interessa para esse ponto da pesquisa, de analisar o que me influenciou para a docência, observa-se, nas “oficinas”, uma característica didática do “deixar fazer”, influência do modernismo no ensino de Arte na educação escolar, característica que corresponde ao termo Educação Artística da LDB de nº 5692/1971. Em relação a isso, observa Fusari e Ferraz (1993) que:

Com relação à Educação Artística, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização (...) (FUZARI e FERAZ, 1993, p. 16).

Isso me levou a pensar na professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, quando anunciou no Festival de Campos do Jordão, em 1983, que “A ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo” (BARBOSA, 2012, p. XXIV). Diante desse pensamento, Barbosa propôs a Metodologia Triangular, como era chamada na época o resultado de sua pesquisa de doutorado. Depois, passou a ser chamada pela autora de Proposta e, atualmente, Abordagem Triangular, que se elabora a partir de três ações: ler, contextualizar e produzir arte, que corresponde, segundo a autora, a uma visão pós-moderna do ensino de Arte.

Isso me levou a pensar na época em que eu não fazia distinção entre arte com reflexão ou focada na prática ou expressão. Com isso, interessava-me muito observar como os futuros arte/educadores com quem eu tive contato nas oficinas de Pintura A e Pintura B, desdobravam os conhecimentos adquiridos, em práticas educativas para as crianças. Essa dinâmica, fez aumentar meu interesse em querer aprender a ampliar meus conhecimentos sobre arte, em projetos de ensino. Essas experiências motivaram-me a querer aprofundar a pesquisa em ensino das artes visuais.

1. 2. Do Bacharelado em Pintura

Primeiramente, quero ressaltar a importância da pesquisa e da prática artística para a minha formação, bem como a convivência com educadores/artistas/pesquisadores articuladores de diferentes técnicas e propostas poéticas nas áreas da Pintura Moderna e Contemporânea durante meu Bacharelado em Pintura na EBA/UFRJ (2008-2013).

O Curso de Pintura da EBA – Escola de Belas Artes – existe, ao longo de 200 anos (1816-2016), sem interrupções até os dias atuais. A história conta que o primeiro ensino de arte de grau superior iniciou-se nessa instituição desde o século XIX e, durante séculos foi tido como base para a formação do ensino de arte brasileiro. Como a educação superior foi organizada antes mesmo da arte/educação na educação básica e a minha formação foi nessa instituição, procuro entender essa formação por meio de sua história.

A organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização a nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de termos organizado nosso ensino primário e secundário (BARBOSA, 2002, p. 15).

Baseando-me nos textos de Barbosa, o motivo dessa prioridade deveu-se a questões políticas, durante o reinado e o império, para formar uma elite que defendesse os interesses militares e culturais e, na República, a formação para a necessidade da elite governar o país, “É fácil portanto entender porque as primeiras instituições de ensino superior foram as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas Artes durante o Reinado. (...) e na República o Curso de Direito” (BARBOSA, 2002, p. 16).

Nesse contexto, o hábito das cortes européias de incluir artes no ensino da nobreza, foi trazido para a sociedade colonial brasileira até então educada nos moldes do humanismo presente no século XVIII. A atmosfera barroca no ensino jesuítico influenciou as atividades manuais, mecânicas e técnicas. A arte colonial brasileira, nesse momento histórico, apresentava traços assimilados do barroco português misturado com

características da manufatura indígena, resultando numa arte original considerado barroco brasileiro.

Diante desse modelo de ensino, a mudança de direção para o ensino neoclássico nos moldes da educação francesa classista, provocou o afastamento dos colonos em relação à arte. Essa situação gerou um dos primeiros paradoxos da educação brasileira, a valorização do ensino de tradição clássica em detrimento ao ensino das habilidades manuais das classes populares, conseqüentemente, da arte popular.

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, 2002, p. 19).

Por outro lado, as influências neoclássicas iriam encontrar apoio na classe média (pequena burguesia), que via na educação artística francesa uma forma de ascensão social. A interrupção da arte brasileira e popular privou o povo mestiço de uma aproximação com a arte porque, eles tinham outro tipo de relação com a arte “distinta da européia, envolvendo a realidade cultural e a fantasia, ancorada nos mitos e nos saberes transmitidos pelos antepassados” (NASCIMENTO, 2008, p. 29). Os colonos tinham uma educação mais afinada com o espírito do barroco, que fazia parte do modelo de ensino de catequese. Diante disso, a arte aprendida na escola foi sendo privilégio para poucos talentosos e considerada símbolo de distinção para nobreza. Isso contribuiu, para arte passar a ser vista, como uma atividade supérflua. Este discurso, foi reafirmado e explicitado no texto do Decreto que criou o ensino de Arte no Brasil.

Texto do Decreto de 1816, com o qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil, ao determinar a fundação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios para que nela (...), o texto legal caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma (BARBOSA, 2002, p. 21).

Isso nos leva a ficar mais perplexos quando vimos que esse discurso do ensino de tradição clássica, enraizou-se no ensino de artes no Brasil até os dias atuais. Podemos

ver o exemplo do ensino de Desenho: a tradição do ensino de Desenho de precisão está no programa do curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas³ da EBA até hoje. Estou colocando essa questão sobre o curso de licenciatura, porque, por conta dessa pesquisa, precisei fazer algumas pontes entre o bacharelado e a licenciatura da EBA, para poder detalhar as influências que me levaram a pensar a docência e o tipo de docência em que fui formada.

Para buscar mais informações, fiz uma entrevista com a professora Anita de Sá e Benevides B. Delmas, que coordenou do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da EBA durante três décadas. A primeira questão que procurei esclarecer com a professora, foi saber o porquê do curso de Licenciatura da EBA manter a denominação Licenciatura em Educação Artística. Esse conceito, foi adotado nos anos setenta, na época da ditadura civil-militar, e que hoje, na maioria dos Estados do Brasil, o termo usado é Licenciatura em Artes Visuais.

Segundo a ex-coordenadora, está prevista uma reforma ainda para o ano de 2016. Nessa reforma, o termo mudará para Licenciatura em Artes. Ela argumentou também que a licenciatura na EBA tem duas habilitações: Desenho Geométrico e Artes Plásticas.

Para situar a fala da professora Anita Delmas, vamos tentar entender o momento histórico-social e político em que, aconteceram as mudanças pedagógicas introduzidas na educação artística brasileira, entre 1960 e 1971. Inicialmente, a Reforma Universitária em 1968 e, na sequência, a Reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971; assim como o contexto em que os cursos de Licenciatura curta e Plena foram criados em 1971.

Então, quando houve uma pressão institucional para que o curso fosse criado, foi criada uma comissão; então, atendeu-se ao que era determinado pela Lei e pelas resoluções do Conselho Federal de Educação (na época, hoje é Conselho Nacional de Educação). Essa determinação era quase que um currículo prescrito “tinha que ser assim, tinha que ser assado”, “tinha que ter isso, tinha que ter aquilo” e Comissão até que fez um trabalho bonito porque, conseguiu adequar as exigências da Lei à nossa realidade, ao que interessava na época. Então o curso na época foi criado com três habilitações: música, artes plásticas e desenho, que era extremamente criticado pelas esferas da educação, mas as belas

³Nota-se pelas entrevistas, a resistência da UFRJ para mudanças; enquanto todos os cursos do Brasil mudaram seus currículos para Artes Visuais, na EBA ainda hoje se mantém o termo Educação Artística, incluído no currículo do ensino de Arte pela LDB nº. 5692/1971, na durante a ditadura civil-militar.

artes sempre teve uma tradição com a questão do desenho de precisão até que surgisse a reforma universitária (Informação verbal)⁴.

Mesmo com a mudança, a denominação “Artes” remete à polivalência, pois pressupõe-se que, as linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro estejam juntas. Sabe-se no entanto, que não existe mais a obrigatoriedade da disciplina Desenho Geométrico na educação básica porque, foi incorporado à matemática. Estou colocando essas questões, para que se entenda o porquê, até os dias de hoje, perpetuam-se metodologias de ensino das Artes Visuais, aspectos do ensino modernista, que de certa forma, influenciou tanto a minha formação acadêmica quanto profissional.

Historicamente, o ensino do Desenho foi introduzido no Brasil em 1800, a partir da pequena reforma pombalina que já enfatizava a técnica. Isso favoreceu a inclusão do Desenho nos currículos dos colégios de padres. Também, criou-se a primeira “Aula Pública” de Desenho e Figura, estabelecida por carta régia em 1800. Foi a primeira ação oficial que se tem conhecimento para que se estabelecesse o ensino da arte no Brasil. A aula foi regida por Manuel Dias de Oliveira que introduziu o modelo vivo (figura humana) no ensino do Desenho. O modelo servia apenas como apoio, pois seus educandos desenhavam o nu observado, idealizado aos padrões de beleza neoclássicista (BARBOSA, 2008). Ainda hoje, adota-se disciplinas de desenho de observação de modelo vivo e do espaço circundante para os cursos das Artes Plásticas na EBA, reafirmando seus laços com o ensino que fundou a escola de caráter tradicional.

As primeiras ações para a criação de cursos de Desenho Técnico no Brasil iniciaram no reinado de D. João VI. Visava, o desenvolvimento da ciência e das atividades industriais. No entanto, em uma colônia de modelo escravocrata, não obteve êxito. O ensino de Desenho Técnico só começou a ser popularizado no Brasil, com a abolição da escravatura (1888) e da Proclamação da República (1889) que coincidiu com

⁴Entrevista concedida pela profa. A.S.B.D. **Entrevista 1**. (mai. 2016). Entrevistadora: Rosa Tânia da Silva. Rio de Janeiro, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos anexos desta dissertação.

a primeira fase da revolução industrial brasileira. Isso influenciou, a política para o ensino de arte no início do século XX, quando se incluiu o Desenho no currículo das escolas primárias e secundárias. Tanto os liberais quanto os positivistas defendiam o ensino de Desenho dando ênfase ao desenvolvimento técnico e científico, com conteúdo reprodutivista para atuar no mercado de trabalho (BARBOSA, 2002).

Esse Desenho era muito relacionado à economia, em uma forma de profissionalizar as camadas mais pobres da população brasileira: aos pobres, a técnica; aos ricos, o pensamento, com a formação nos cursos de nível universitário. A respeito do ensino do Desenho estar, desde o século XIX subordinado às questões econômicas, Ana Mae Barbosa diz que:

Os assuntos de que trata por meio de sua crítica contundente são de uma atualidade clara a submissão da educação aos interesses das finanças (hoje mais evidente com o neoliberalismo) e das indústrias e a submissão da criação à técnica (leia-se, para atualizar o assunto, em vez de técnica, tecnologia). (...) Trabalhos Industriais (no Brasil, em termos curriculares, falava-se em Desenho e Artes Industriais) intitulada 'Cultura e Indústria na Educação' (BARBOSA, 2002, p. 14).

Com o avanço industrial, a educação é considerada insuficiente para atender a indústria em expansão. O currículo tecnicista introduzido no país tem uma sintonia com os interesses da sociedade industrial em detrimento das atividades do campo. Com isso, aumentaram muito as desigualdades sociais. Nesse mesmo momento histórico, iniciam-se os movimentos no campo em prol da educação de caráter progressista. Com o golpe civil-militar, em 1964, esses movimentos e grupos foram suprimidos e desarticulados. O governo militar promove as reformas no ensino com conteúdo tecnicista (BARBOSA, 2002). O texto de Maria Betânia Silva, explica o interesse estrangeiro em formar mão de obra tecnicista, nesse período.

O interesse no desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir esse fim, a tecnificação do ensino, patrocinada pelo governo, tinha como premissa básica a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esses pressupostos foram orientados pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente norte-americano (SILVA, 2015, p. 4).

Até 1996, final do século XX, o ensino de artes não havia encontrado distinção como uma disciplina formal na Educação Básica. “A obrigatoriedade do ensino da arte, na LDB (Lei 9394/96) só foi possível mediante a atuação aguerrida das associações, entidades, de profissionais da área e de lideranças políticas (...)” (NASCIMENTO, 2008, p.28). Posteriormente, com as lutas da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), o Ministério da Educação acaba de incluir à LDB 9394/1996 o projeto de Lei 13.278/2016, publicado em 23/06/2016, que tornam obrigatórias as artes visuais, a música, a dança e o teatro no currículo da educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. As instituições têm cinco anos para formar os educadores nas áreas, respectivamente.

As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o artigo 2º deste artigo. O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessidade e adequada formação dos respectivos educadores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos a partir da data de publicação da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016).

Portanto, as transformações curriculares acontecem de acordo com as mudanças culturais, técnicas, sociais, históricas e políticas em nosso país, mas de forma muito lenta e, muitas vezes, com retrocessos ou, muitos anos depois da sua elaboração, como cita a professora Anita Delmas “uma Lei de 1971 só foi implantada na universidade em 1979”. Muitas vezes, a Lei que foi conquistada por lutas de sindicatos ou confederações é revogada de acordo com os interesses políticos do momento.

O Curso de Pintura da EBA, na época de minha formação (2008-2013), oferecia disciplinas ministradas por três departamentos: BAF (Desenho - Departamento de Análise e Representação da Forma); BAH (Departamento de História da Arte e Estética) e BAB (Departamento de Artes Base).

Isso me levou a abrir aqui um parêntese para citar que fui estudante de Iniciação Científica no departamento BAH. Apresentei trabalhos na Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural da UFRJ nos anos de 2010, 2011 e 2012. Na pesquisa, investiguei: Portugal-Brasil/ Brasil-Portugal. Artistas e Artífices no

Espaço Atlântico Português século XVIII, sob a orientação da Profa. Dra. Cybele Vidal Neto Fernandes, da UFRJ, e da profa. Dra. Natália Marinho Ferreira Alves, do CEPES – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade, vinculado à Universidade do Porto. Foi uma experiência de grande relevância para minha formação cultural e no campo da pesquisa porque fazíamos um levantamento exaustivo sobre artistas e artífices portugueses, que exerceram atividades no Brasil no século XVIII.

Voltando para as aulas de modelo vivo na EBA, eram oferecidas por dois departamentos: o BAF (Departamento de Desenho) com as disciplinas Modelo Vivo I e II, Desenho Artístico I, II e III e Desenho da Terceira Dimensão; e o BAB (Departamento de Artes Base) oferecendo disciplinas de ateliê que incluíam desenho de modelo vivo: Pintura II e V. O desenho de modelo vivo pode estar em alguns Tópicos Especiais, como por exemplo: Tópico Especial sobre figura humana. Houve uma pequena reforma na organização curricular do curso de Pintura, em 2015, mas não atingiu o departamento de Desenho, só Pintura V que passou a orientar os projetos finais do curso de Pintura, fundiu-se ao TCC. Nessa estrutura curricular, desenvolvi o estudo de Desenho para atuar no campo das Artes Visuais ou das Artes Aplicadas e/ou Artes e Ofícios.

No que se refere ao ensino das Artes Aplicadas e Artes e Ofícios na história da educação brasileira, podemos rever a citação de Ana Mae Barbosa (2002), quando Le Breton assumiu a direção da Escola de Ciência Artes e Ofícios e tinha no programa inicial conjugar o ensino das “Belas Artes” e Ofícios.

Uma orientação predominantemente artística substituiu os planos anteriores, o que, dada a indigência de nossa cultura, espantava os viajantes estrangeiros que, como Von Martius, chamavam a atenção para a ilogicidade de se querer ensinar Belas-Artes num país onde faltavam os alicerces de civilização e também de economia que lhes eram necessários (BARBOSA, 2002, p. 26).

Hoje, o ensino das Artes Aplicadas e/ou Ofícios na EBA restringem-se às disciplinas complementares “oficinas” de Cerâmica, Têxteis, Estamparia, Maquete, Metal e Madeira, Plástico e Serigrafia. São técnicas alternativas oferecidas como disciplinas complementares para todos os cursos da escola.

No entanto, as intenções de Le Breton não foram totalmente descartadas. Tive, em minha formação no currículo de Pintura, a disciplina obrigatória de Conservação e Restauro com os seguintes conteúdos: aprender a fazer o papel desde a escolha da fibra, passando por todo o processo tradicional da fabricação manual do papel, até a impressão da marca d'água, que é uma marca pessoal que cada educando desenvolve para imprimir no papel que fez. Essas aulas são permeadas pela pesquisa histórica da técnica e provas dissertativas. Na técnica de restauro, aprendemos mais sobre conservação e restauro dos suportes, a técnica do afresco e sua prática.

Ter concluído a disciplina Conservação e Restauro, deu-me a oportunidade de fazer um estágio na área escultórica de fachada, no prédio da Sala de Música Cecília Meireles, na Lapa, centro do Rio de Janeiro (figura 1). Foi uma experiência de grande relevância porque me fez aprender muito sobre a técnica. Isso nos mostra que o ensino na Escola de Belas Artes tem uma grande afinidade com as técnicas tradicionais de ensino do Desenho, das Artes Plásticas, das Artes e Ofícios e/ou Artes Aplicadas. Um modelo de ensino que visa preparar mão-de-obra para atender a demanda de manutenção do patrimônio arquitetônico, histórico, Artístico e cultural das cidades.

Figura 1 - Estágio em conservação e restauro da fachada na Sala de Música Cecília Meireles na Lapa, centro do Rio de Janeiro, 2013.



Fonte: banco de imagens da autora.

Barbosa observa que:

Os liberais do fim do século argumentavam que a educação popular deveria começar pela aprendizagem do desenho geométrico, cujo conteúdo (frisas decorativas, rosáceas, meandros etc.) deveria seguir os desígneos da moda arquitetônica. Preparava-se assim uma mão-de-obra para atender a demanda das complicadas paredes pintadas com frisas, dos apliques de gesso nos tetos e dos ornatos sobrepostos às fachadas (BARBOSA, 2008, p.166).

A pedagogia tradicional do ensino da arte, quando iniciou o ensino artístico, nos moldes da escola francesa neoclássica, revela-se presente até os dias de hoje no ensino superior de artes, como podemos observar nas explanações sobre meus encontros com os licenciados nas aulas práticas nos ateliês da EBA/UFRJ. No entanto, é mais evidente a influência modernista no ensino superior de arte, como poderemos constatar no item a seguir.

1.2.1. As práticas nos ateliês, oficinas e no ensino não-formal

Início, aqui, uma explanação sobre a minha relação, enquanto educanda do curso de Pintura, junto aos educandos do curso de Licenciatura nas oficinas da EBA, que influenciou minhas escolhas para a docência.

Nossos encontros se davam além dos corredores da escola, também no Ateliê Cândido Portinari, conhecido popularmente por “pamplonão” (prédio da Reitoria/Campus, da Ilha do Fundão), como já mencionei anteriormente, nas chamadas “oficinas” (termo popular na escola), na realidade são disciplinas que recebem esse apelido porque são prático-teóricas complementares. Essas disciplinas têm um conteúdo mais sintético com uma carga horária de sessenta horas. A ideia é abranger, além dos cursos que atendem às áreas das Artes Plásticas, Licenciatura e Bacharelado, também outros cursos da escola de uma maneira geral como Indumentária, Paisagismo, Design, Arquitetura, entre outros.

Nesse espaço, compartilhávamos os conteúdos prático-teóricos das técnicas: óleo, têmpera, pastel, acrílica e aquarela. Na disciplina Pintura A, aprende-se a preparação sobre a composição, história e preparação dos materiais; na Pintura B, como usar o material no projeto pessoal do educando. A professora M^a. de Lourdes Barreto Santos Filha é quem ministra as disciplinas no ateliê compartilhado da EBA a três décadas. No relato que faço a seguir, vou tentar observar se ainda hoje há influência da pedagogia modernista, nas oficinas de Pintura da EBA.

Quando eu cheguei para fazer a entrevista e acompanhar, gravar e fotografar a aula da professora Lourdes Barreto, a aula já havia começado. As explicações naquele dia, era sobre a técnica a óleo. Ela iniciou pela parte chamada a “cozinha da pintura”, que trata sobre os estudos dos materiais, história e procedimentos das técnicas de Pintura, termo conhecido pelos artistas pintores e educandos de uma maneira geral. A professora ia falando sobre os componentes, enquanto fazia a demonstração do preparo da tinta a óleo (figura 2), a aplicação e a indicação de onde os educandos poderiam comprar os materiais componentes para fazerem seus próprios preparos.

Figura 2 - Oficina da disciplina Pintura A. Aula ministrada pela profa. L. B. F. no ateliê do “pamplonão” EBA, 2016.



Fonte: banco de imagens da autora.

Ao mesmo tempo, a citada professora coloca diversos livros sobre a mesa e começa a contar sobre a forma como a pintura a óleo foi usada em diferentes momentos da história da arte, por diferentes artistas, e vai narrando sobre as peculiaridades da tinta, como a técnica foi se desenvolvendo ao longo da história da pintura entre outras informações (figura 3).

História da Arte nas oficinas é passada de forma bem introdutória, para que os educandos entendam, sobre por exemplo o óleo, saber como ele surge, em que momento ele surge, porque o óleo não é uma descoberta é um desenvolvimento. O surgimento do óleo é uma mudança de olhar da época. Até a Idade Média você tinha o teocentrismo, ninguém estava interessado com o que estava ocorrendo no mundo, só estava interessado em fazer contato com Deus. Com a entrada do Renascimento, o óleo entra justamente porque muda filosoficamente a maneira de pensar do homem. E a técnica a óleo vai ajudar os artistas a revelarem essa maneira de pensar diferente. É o antropocentrismo. (Informação verbal)⁵

Figura 3 - Aula de ateliê da disciplina Pintura A e Pintura B (oficina), EBA 2016.



Fonte: banco de imagens da autora.

⁵Entrevista concedida pela profa. M^a. de Lourdes Barreto S. Filha, **Entrevista 2**. (Maio, 2016). Entrevistada por: Rosa T. Silva. Rio de Janeiro, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos anexos desta dissertação.

Todo o instrumental da aula: preparação dos materiais, livros, explicações aos educandos e sua produção acontecem ao mesmo tempo no espaço do ateliê. Depois das explicações, os educandos vão fazer seus ensaios (figura 4), aplicando a técnica a óleo em projetos pessoais, individualmente e acompanhados pela professora. Isso acontece com as demais técnicas desenvolvidas no ateliê: Têmperas, Pastel Seco e Oleoso e Aquarela.

Figura 4 - educandos fazendo aula prática de oficina de técnica a óleo na oficina EBA, 2016.



Fonte: banco de imagens da autora.

Segundo a professora Lourdes Barreto;

O educando da licenciatura tem um olhar diferente do educando do bacharelado. O bacharelado que está aprendendo Pintura como veículo para desenvolver sua poética pessoal, olha para o que está aprendendo e pensa como vai usar aquela técnica no seu trabalho pessoal. O licenciando olha para o que está aprendendo e pensa como vai desdobrar esse conhecimento em sala de aula para trinta ou quarenta crianças. (informação verbal)⁶.

⁶Entrevista concedida pela profa. Lourdes Barreto. **Entrevista 2.** (Mai. 2016). Entrevistador: Rosa T. Silva. Rio de Janeiro, 2016. A entrevista encontra-se na íntegra nos anexos desta dissertação.

A postura que a docente adotou para as aulas de Pintura A e Pintura B considera a manufatura dos materiais como um ponto importante da aprendizagem para professores de artes em formação, visando ser uma ferramenta a mais para usarem em escolas sem recurso. A professora Lourdes falou que essa postura foi adquirida durante sua formação no curso de Pintura também na EBA nos anos de 1970:

Quando eu era estudante eu tinha um grupo de estudo. A maior parte das minhas amigas eram de Licenciatura, então, esse grupo estudava Herbert Read da Educação pela Arte, estudava todos os teóricos de educação pela arte. Fizemos um grupo que trabalhava em prefeituras, praças, cidades, escolas e uma das escolas que trabalhamos foi aqui no Fundão (como é conhecido popularmente o Campus da UFRJ da ilha do Fundão). A gente ia toda sexta-feira para trabalhar com prática de artes com eles. O que eu percebia era que faltava material. Escola pública não tem material, então uma das razões de eu trabalhar em Licenciatura com essa fabricação do material é para possibilitar que esse aluno possa fabricar a tinta em qualquer lugar do país que ele trabalhe. Não tem tinta! Vamos pintar então, vamos pegar terra misturar com cola e vamos pintar. Ele sabe que na terra tem um pigmento, então vamos peneirar a terra, até encontrar o pigmento. Então eu já entrei com esse tipo de postura graças à influência desse posicionamento político típico dos anos 70 (informação verbal)⁷.

A professora Lourdes mostrou alguns trabalhos que os educandos da Licenciatura fizeram na aula de Pastel Seco sobre jornal (figura 5). Ela argumentou que trabalha com esse tipo de abordagem com os licenciandos, porque é comum trabalhar em escolas que não tem papel para fazer as atividades com o Pastel Seco. Assim sendo, o professor usa o jornal que é um papel descartável, aplica um preparo que se torna um fundo base que serve de lixa para receber o Pastel Seco. Com esse procedimento, o trabalho pode ser preservado por muito tempo. Portanto, prevalece a postura da continuidade de uma proposta pedagógica, com ênfase nas técnicas e na “livre expressão”, influência das pesquisas de base psicológica do filósofo inglês Herbert Read (1893-1968), que formula a teoria “Educação pela Arte”, citada pela professora.

⁷Entrevista concedida pela profa. Lourdes Barreto. **Entrevista 2.** (Mai. 2016). Entrevistadora: Rosa T. Silva. Rio de Janeiro, 2016. A entrevista encontra-se na íntegra nos anexos desta dissertação.

Figura 5 - Trabalho de uma estudante da Licenciatura em Artes Plásticas, produzido na “oficina” de Pintura A, 2016.



Fonte: banco de imagens da autora.

Precisa ficar claro também que cada professor na EBA adota uma postura nas aulas de ateliê ou oficinas. Da mesma maneira que a profa. Lourdes Barreto basea-se no que aprendeu, sob as influências de Read e o tecnicismo, outros educadores utilizam outras metodologias. Vai depender do professor, não é uma regra imposta pela escola. Cada professor tem liberdade para apresentar aos educandos uma diversidade de poéticas porque são professores/artistas que produzem arte contemporânea.

Por influência de Read na arte/educação brasileira, cria-se a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914). A metodologia valorizava a criação baseada na expressão e na liberdade criadora, para combater modelos prontos e pré-moldados baseado na cópia. Espalha-se pelo país o Movimento de Escolinha de Arte (MEA). Logo depois, inicia-se outro forte movimento: o Movimento de Cultura Popular (MCP) que teve a preocupação com a cultura quando começa a se expandir, no entanto, é suprimido pelo golpe civil-militar de 1964.

Nessa época, cria-se a Educação Artística, que se propõe, em dois anos, formar professores de arte sob uma abordagem polivalente, que se via algo muito

superficialmente de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, para atender à LDB 5692/1971. A partir dos anos de 1980, quando as associações organizadas de arte/educadores chamam atenção para conjuntura política da educação brasileira, fortalece-se a necessidade de mudanças. O início dos anos 1980 foi um período de grandes transformações no cenário político brasileiro. Acontecia o processo de “abertura política” (1979-1985), momento de liberalização da ditadura civil-militar brasileira que durou 21 anos de (1964-1985). O país passava por crise econômica e desemprego, o povo insatisfeito pressionava. Isso influenciou de maneira decisiva no ritmo da transição política (1985-1989), último ciclo do regime ditatorial civil-militar para um regime liberal-democrático (BARBOSA, 2011).

Inicialmente, as associações locais e/ou regionais, depois a criação da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), começavam a organizar encontros para se discutir as questões da arte/educação. Estavam à frente as pioneiras da arte/educação representando o Brasil no II Encontro Latino Americano de Arte/Educadores: Ana Mae Barbosa, Noêmia Varela, Lais Aderne e Ivone Richter com diversos membros e representantes da Arte/Educação Latino Americana. Discutia-se a transição entre a tendência modernista que imperou no regime civil-militar e a tendência pós-modernista do ensino de Arte mais progressista na qual estavam as ideias de Paulo Freire, na democratização da educação. A Abordagem Triangular começa a nascer nesse momento criada por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2011).

O II Encontro Latino-Americano de Arte/Educadores foi um marco histórico político e conceitual, à medida que se delineava a organização da sociedade civil, associada à crítica ao sistema que se implantou no Brasil a partir de 1964. Dessa maneira, formava-se o processo de abertura política, permitindo à educação uma revisão dos projetos pedagógicos não críticos (projeto pedagógico tradicional, projeto pedagógico Escola Nova e projeto pedagógico tecnicista) e, de certa forma, o pensamento crítico de Paulo Freire encontra eco nos quatro cantos do país (BARBOSA, 2011, p. 221).

Do mesmo jeito que a professora Lourdes Barreto foi influenciada por Read, em sua formação, ela influenciou as turmas que passaram por suas disciplinas, conseqüentemente influenciou a minha formação e meu modo de ensinar. Talvez eu

tenha encontrado, nas disciplinas das oficinas, uma ligação com toda minha formação anterior, desde o curso técnico de moda, no qual desenvolvi práticas manuais e as questões dos materiais. O curso de Pintura, exige um conhecimento dos materiais a serem manipulados pelo artista e a pesquisa de novos materiais. Portanto, minha visão sobre o ensino de arte, sem formação docente, sempre teve uma forte ligação com o fazer e com a pesquisa dos materiais. Isso levei para meus ensaios com a docência.

A minha produção poética pessoal (figura 6), criada em decorrência das técnicas aprendidas nas “oficinas”, levou-me a ter uma maior habilidade durante a graduação nas disciplinas de aquarela e estamparia têxtil. A monografia que teve como título “Panos a Cor no Espaço”, síntese de um estudo de planos de cor, que produzi sobre tecido, pintados à aquarela, suspensos no ar no espaço expositivo, uma instalação. A monografia visou mostrar questões estritamente plásticas (proporções, contornos, planos, cores).

Figura 6 - Exposição “Panos a Cor no Espaço” na Galeria Macunaíma no Ateliê Cândido Portinari na Ilha do Fundão. Trabalho de conclusão de curso da Graduação em Pintura, 2013.



Fonte: banco de imagens da autora.

Nesse trabalho, busquei fazer uma fusão entre os conceitos de composição da Arte Moderna e os conceitos espaciais da Arte Contemporânea. Fiz um relato do meu processo criativo, o que culminou com uma exposição individual, obrigatória para a conclusão do curso de Pintura.

Esse aprendizado no ateliê e “oficinas” da EBA, estava enraizado em meu pensamento e influenciou minhas ações quando fui montar o primeiro plano de aula para fazer a intervenção pedagógica com a turma do Proeja. Eu tive a utopia de pensar em fazer os procedimentos das técnicas, preparando os materiais (as tintas, giz, suportes e pincéis) em sala de aula com os educandos. Utopia porque, pela inexperiência com a docência, deparei-me com questões que limitaram minhas expectativas: horário reduzido para as aulas, por ser um curso noturno; recursos escassos dos educandos e a indisponibilidade de materiais na escola para as aulas de artes; inapropriação de espaço para aulas de artes, sem equipamentos, sem pias e sem mesas para a preparação dos materiais e instrumental; pouca habilidade dos educandos para a produção dos materiais.

Certamente, procurei dar uma resposta alternativa para o problema da falta de materiais, das aulas de artes visuais do Proeja, trazendo algumas experiências das “oficinas” para as práticas em sala de aula com os educandos jovens e adultos. Exemplo disso, foi a confecção dos pincéis de espuma para nossa prática da pintura (mas, não deu tempo deles produzirem os próprios pincéis, eu mesma tive que fazê-los).

Essas estratégias, baseada em minha formação, fugiu ao foco da reflexão e mostrou-se inadequada à proposta da pesquisa, com a turma de educandos trabalhadores adultos de um curso noturno. Isso me lembra, quando Barbosa chama nossa atenção, para as práticas na formação de educadores que prioriza as atividades de ateliê e pouca discussão teórica: Portanto, nesse caso, não houve aprendizagem dos educandos. Cultivar o ensino de artes visuais valorizando-se os processos e a técnica que persiste nas licenciaturas é uma característica do ensino modernista que influenciou minha formação. A FAEB (Confederação de Arte-Educadores do Brasil) em sua trajetória de lutas a favor de políticas públicas de qualidade do ensino de arte no Brasil, defende que a formação técnica destitui-se da reflexão e da criatividade.

Isso me leva a concordar com essa ideia e trazer para esse trabalho, uma questão contemporânea para a pesquisa em ensino de artes visuais. Busquei fazer uma intervenção pedagógica com os educandos do Proeja, com o objetivo de levá-los a desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem, a partir da

apreciação de imagens artísticas. Em seguida, pedi que eles expressassem suas impressões sobre essa realidade por meio de desenhos e pinturas. No entanto, essas questões já seriam suficiente para desenvolver a pesquisa, mas eu quis, ao mesmo tempo, incluir a confecção dos materiais no plano de aula, produzir os materiais para atingir o objetivo principal e identificar os processos poéticos dos educandos.

Apesar de sua inadequação contemporânea, essas atividades mantêm pelo menos coerência interna com os conceitos tradicionais de arte que as geraram, coerência não verificada entre os adoradores do “novo”. Esta presença ostensiva do conservadorismo no ensino da arte é mais fácil de combater, por ser claramente comunicada e abertamente declarada. O pior problema são os mascaramentos modernos do conservadorismo (BARBOSA, 2008, p. 35).

A autora nos faz acreditar que é melhor uma prática modernista bem realizada do que uma metodologia “mascarada” se passando por contemporânea. Para combater esses mascaramentos, a autora adverte que essa prática pode ser combatida com conhecimento histórico pelos educadores.

Em entrevista gentilmente concedida à pesquisa, a professora Lourde Barreto responde à colocação que eu fiz a ela, sobre alguns autores quando se referem ao ensino na EBA, com currículos que mantém características do ensino tradicional e modernista:

A escola não tem mais como voltar ao século XIX. Aquela academia que a modernidade rejeitava, ela não existe mais aqui na escola. O que tem aqui é uma multiplicidade de pensamentos. (...) Se a academia ainda tem uma “pegada” no século XIX é a título de pesquisa. Temos o mestrado em História da Arte, eles vão pesquisar isso. (...) Então a escola mudou e as pessoas não estão se dando conta de que ela mudou. E abriu uma diversidade impressionante, então a escola é múltipla, diversa. Produz muitos artistas trabalhando com linguagens diferentes. Na década de 70 com a reformulação que ocorreu no currículo, valorizava o trabalho pessoal, particular e individual, isso foi levado até as últimas consequências. Agora talvez, a relação com a academia está se dando no nível dos cursos de Pós-Graduação, numa academia teórica e não da prática. (...) Na academia tinha um mestre e você ficava o tempo todo com aquele mestre, então você saía igualzinho aquele mestre. Aqui não, aqui não tem mais mestres, são educadores que vão desenvolver propostas, desenvolver o conteúdo da maneira dele, tem uma relação com a poética do professor porque são educadores artistas que

produzem. Essa ideia de uma academia virou um preconceito, porque as pessoas não conhecem as mudanças que a escola passou. (informação verbal)⁸.

A organização curricular do curso de Pintura adotado é de oito semestres em turno integral e oferece 25 vagas por período letivo. O curso tem por objetivo formar artistas/pesquisadores profissionais na área da Pintura. O educando é estimulado a desenvolver a pesquisa pictórica e plástica particular, apoiado no pensamento visual que possa utilizar em diversos campos sociais.

O currículo é composto por disciplinas obrigatórias concatenadas entre os três campos: teórico (relativo às questões da História da Arte e Estética), prático (relativo às disciplinas de desenho e projeto) e prático-teórico (relacionado às questões específicas da linguagem pictórica). Esse último oferece conteúdos em dois campos obrigatórios, oferecidos paralelamente: aqueles fundamentais para a compreensão da linguagem pictórica, comuns a todas as disciplinas de pintura independente de seus resultados estéticos - tais como técnicas, processos pictóricos, composição, articulação de elementos plásticos como a cor, a linha, o claro escuro, e aqueles concernentes aos chamados Tópicos Especiais, disciplinas onde se desenvolvem pesquisas estéticas particularizadas, orientadas pelos diversos educadores do curso. Há ainda as disciplinas complementares, que dão suporte a outras pesquisas relacionadas ao campo da Pintura. Disponível em: (Autoria: Marcelo Duprat coordenador do curso de Pintura (DUPRAT, 2015).

As disciplinas do bacharelado em Pintura também são oferecidas nos ateliês do “pamplonão” (figura 7), um espaço amplo equipado com cavaletes, mesas de apoio e demais equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades práticas do curso. Este curso conta com duas salas de restauração e conservação, uma sala de exposição de aulas teóricas, além da Galeria Macunaíma, onde a maioria dos educandos expõe seus projetos finais.

⁸Entrevista concedida pela profa. Lourdes Barreto. **Entrevista 2.** (Mai. 2016). Entrevistadora: Rosa T. Silva. Rio de Janeiro, 2016. A entrevista encontra-se transcrita na íntegra nos anexos desta dissertação.

Figura 7 – Ateliê de Pintura Cândido Portinari “pamplonão” na EBA/UFRJ, 2016.



Fonte: banco de imagens da autora.

Nos ateliês são ministradas também as disciplinas obrigatórias da Pintura: Pintura I e II - (O uso dos materiais e do Instrumental do pintor - dos suportes, dos pigmentos e de seus veículos.) assim como da pintura III e IV - Pintura III: A prática da composição: os elementos formais linha e tom, suas propriedades e importância na elaboração da linguagem pictórica. Ementa da Pintura IV: A prática da composição: a cor; suas propriedades e importância na elaboração da linguagem pictórica. Pintura V - Sintaxes, conteúdos e conceitos pictóricos: a estruturação de uma linguagem pictórica. E ainda as disciplinas complementares que abrangem o curso da EBA de uma maneira geral. Entre elas Pintura A, Pintura B e Aquarela (DUPRAT, 2015).

Toda a influência que tive durante a graduação entre 2011 e 2013, refletiu-se no meu trabalho com a docência. Tive a oportunidade de dar as aulas particulares, começando com as oficinas de criação com as crianças, em que fazíamos desenhos e construíamos brinquedos: barcos, aviões, lojinha de doces, plataforma de petróleo, carros, submarinos entre outros, com material descartável consumido pela criança em sua casa, sempre incluindo a pintura no acabamento final dos objetos (figura 8). Eu

incluía, também, aulas de costura e de bordado para meninos e meninas (se os pais consentissem), fazíamos pequenas bolsas, roupa de bonecas, entre outros objetos. Cheguei a tentar introduzir um pouco de história da arte, apresentando os artistas e mostrando a forma como eles realizavam seus trabalhos. Depois, as crianças faziam ensaios baseados no que acabaram de conhecer.

Figura 8 – Aulas particulares para crianças: Objeto “plataforma de petróleo” produzido por A. A. (6 anos), 2013.



Fonte: banco de imagens da autora.

A ideia era que as crianças encontrassem as soluções para os problemas de execução dos objetos; a questão ecológica, a estética com a reutilização de materiais, do consumo com os brinquedos, para a criança entender que ela poderia criar e construir seus próprios brinquedos e se divertir da mesma forma, mesmo que os objetos fossem efêmeros. Tive muita preocupação com as questões didáticas e pedagógicas que procurei aplicar nessas aulas com as crianças, fruto da Licenciatura em Pedagogia que cheguei a cursar por três períodos.

Figura 9 – Aulas particulares para crianças: desenho de observação do aquário da casa da criança A.A. (6 anos), 2013.



Fonte: banco de imagens da autora.

Quando desenhavam, as crianças faziam observações e também desenhos de memória, para que eu identificasse o poder de síntese e a criatividade na construção formal dos desenhos. Pelo menos, as referências visuais partiam do contexto social da criança (figura 9). Eu já tinha essa consciência didática. Essas experiências, foram sensibilizando meu olhar e aumentava a certeza, de querer incluir o ensino em minha trajetória profissional.

1.3. Ao Mestrado na Linha de Ensino das Artes Visuais

Essas certezas me levou a buscar um mestrado na linha ensino, porque, eu achava que assim todos os meus problemas com relação à docência formal estariam resolvidos. No entanto, quando comecei no mestrado, percebi que não seria tão simples assim. Quando me candidatei ao processo de seleção para o Mestrado em Ensino das Artes Visuais na UFPB, meu projeto tinha o título: A IMAGEM NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA). O que me levou a

escolher esse tema e grupo interlocutor, como já mencionei anteriormente, foi a minha experiência com imagens durante a graduação e a experiência anterior com a docência no projeto de extensão universitária com a alfabetização de EJA no final do bacharelado.

No que se refere às questões pessoais, eu estava muito contente de terminar a Graduação e entrar em seguida para a Pós-Graduação. A cultura paraibana era familiar e eu não tive nenhuma dificuldade de adaptação. No entanto, com relação aos estudos, logo no primeiro semestre, eu senti um pouco de dificuldade. Primeiro, pela quantidade de leituras, eu não estava acostumada com uma carga tão grande de teoria. Como demonstrei no item anterior, minha formação na graduação pode-se dizer que foi “setenta por cento prática e trinta teoria”, assim sendo, demorei um pouco de tempo para pegar o ritmo das leituras.

No começo, tive muita dificuldade com a metodologia da pesquisa porque, não tive essa disciplina na graduação. Com isso, demorei a entender todos aspectos de uma pesquisa. Essa foi a dificuldade inicial com a escrita do trabalho. O andamento da escrita foi sendo influenciado pelas leituras realizadas. Quando chegou o momento de fazer a coleta dos dados, uma colega do curso, que era professora do IFPB, disse que tinha uma turma de EJA na instituição em que ela trabalhava. Fiz o contato com a coordenadora do Proeja, na época, professora Z. Arruda que demonstrou satisfação em perceber meu interesse em fazer uma pesquisa com a EJA. Coincidentemente, a turma do Proeja naquele momento, estava sem professora de Artes Visuais porque a docente titular da disciplina, estava de licença maternidade, então eu pude começar o trabalho.

A coordenadora era muito experiente. Tinha terminado o mestrado na UFPB com a pesquisa “O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado”, 2012, e estava fazendo o doutorado no mesmo segmento na UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi ela quem implantou o curso do Proeja no IFPB, portanto, foi a melhor pessoa para me orientar durante a intervenção pedagógica. Foi por pouco tempo, devido a sua especialização e formação, foi convidada para atuar como diretora de uma nova unidade do Instituto Federal, no bairro de Mangabeira, em João Pessoa, no final de 2014. Quando as aulas retornaram em 2015,

uma outra docente havia assumido a coordenação. Essa não tinha especialização em EJA. Como eu não tinha experiência com a docência, e mais, sem a professora titular da disciplina como apoio, isso me trouxe muita dificuldade para desenvolver o trabalho de forma eficaz.

Tudo isso foi me afetando mas, continuei escrevendo, lendo, escrevendo. As leituras, as atividades da Pós-Graduação: Seminários, Encontros, Palestras, visitas a escolas foram influenciando na minha escrita. Com isso, o título da pesquisa passou de “A IMAGEM NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA EJA” para “A POÉTICA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: AS IMAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR DO PROEJA”. Uma grande mudança de foco da pesquisa e, assim, foi até a Qualificação. A mudança de conceito de IMAGEM para POÉTICA, a partir das IMAGENS, causou um forte impacto no desenvolvimento do trabalho e no entendimento sobre o que eu estava escrevendo. Tive problemas com a coleta dos dados, não reuni dados suficientes para argumentar o que eu pretendia verificar: a poética dos educandos do Proeja a partir da palavra/imagem geradora, segundo Paulo Freire. Tive a impressão de estar escrevendo sobre algo que não vivi. Eu tentei criar outros métodos para provar que seria possível identificar a produção poética de 33 (trinta e três) educandos de uma turma do quarto período do Proeja.

Quando apresentei minhas primeiras impressões na Qualificação, a comissão examinadora apontou que a pesquisa carecia de definições conceituais mais consistentes, da mesma forma, o aprofundamento teórico. Assim, poucas mudanças ocorreram até a Defesa. A construção e desconstrução do texto desde a Qualificação foi perdendo sentido e conteúdo. De repente, a pesquisa se transformou em outra coisa e se afastou dos objetivos propostos. No segundo capítulo, eu tento esclarecer como isso aconteceu ao adotar a prática pedagógica de Paulo Freire com as palavras/imagens geradoras.

Mas antes da Qualificação, no segundo semestre de 2014, fiz o Estágio de Docência, atividade obrigatória para bolsistas da Capes, definida como, a participação

da mestranda em atividades docentes na educação superior, conforme o artigo 24 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE.

O estágio contou com a supervisão da prof^a. Dr^a. M^a Helena Mousinho Magalhães docente da disciplina de Pintura I, dos Cursos de Licenciatura e bacharelado em Artes Visuais da UFPB, vinculados ao Departamento de Artes Visuais da UFPB. O Estágio de Docência foi prático-teórico, teve uma carga horária de quatro horas/aula semanais, durante quinze semanas, somando um total de sessenta horas/aula. Todas as aulas foram relatadas em um diário onde registrei momentos próprios e alheios naquele espaço acadêmico.

Isso me levou a fazer uma breve análise entre a metodologia adotada pela docente da disciplina Pintura I, a professora M^a. Helena, que acompanhei durante o estágio e a metodologia que adotei para ministrar uma aula de iniciação à aquarela para os educandos da mesma disciplina.

A ação pedagógica que a docente adotou na primeira aula foi desconstruir paradigmas. Naturalmente, os educandos chegam à graduação com certezas que foram construídas durante toda a formação anterior. Portanto, a primeira atividade que a docente propôs, foi a desconstrução de um elemento comum do desenho: a linha. A docente propôs que os educandos produzissem a imagem de um objeto por manchas. A explicação foi teórica e aplicada, o objeto observado e construído a partir de manchas. Assim sendo, os educandos se desprogramaram, de fazer algo que já sabiam e conheceram uma nova forma de resolver o problema. Para o filósofo Edgar Morin (2011), que discute questões sobre reforma do pensamento como um caminho para a educação do futuro na construção do conhecimento, considera os indivíduos em suas dimensões biológicas, ligados à razão e as dimensões culturais ligada ao espírito (MORIN, 2011). Digo isso porque, por mais simples que possa ter sido a atividade, os educandos tiveram que empenhar suas dimensões racionais e sensoriais naquela atividade, para organizarem e expressarem seus pensamentos por meios plásticos.

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não

programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2011, p, 33).

Na teoria de Morin, a mudança paradigmática acontece no ensino contextualizado, onde se integra o indivíduo na ação da aprendizagem. Não está em metodologias tradicionais que propõem um ensino fragmentado, baseado em certezas que não correspondem mais às necessidades da educação contemporânea, que deve atender a todas as dimensões dos indivíduos, mentais e corpóreas. O objeto observado foi interpretado pelo educando (figura 10), foi apreendido e reconstruído a partir do significado que esse objeto tem em seu contexto visual, que está presente no seu cotidiano. Contudo, relacionando tudo isso ao conhecimento da plástica adquirido na aula, possibilitou que os educandos pintassem uma imagem carregada de sentido para eles. Nesse caso, houve a construção do conhecimento estético.

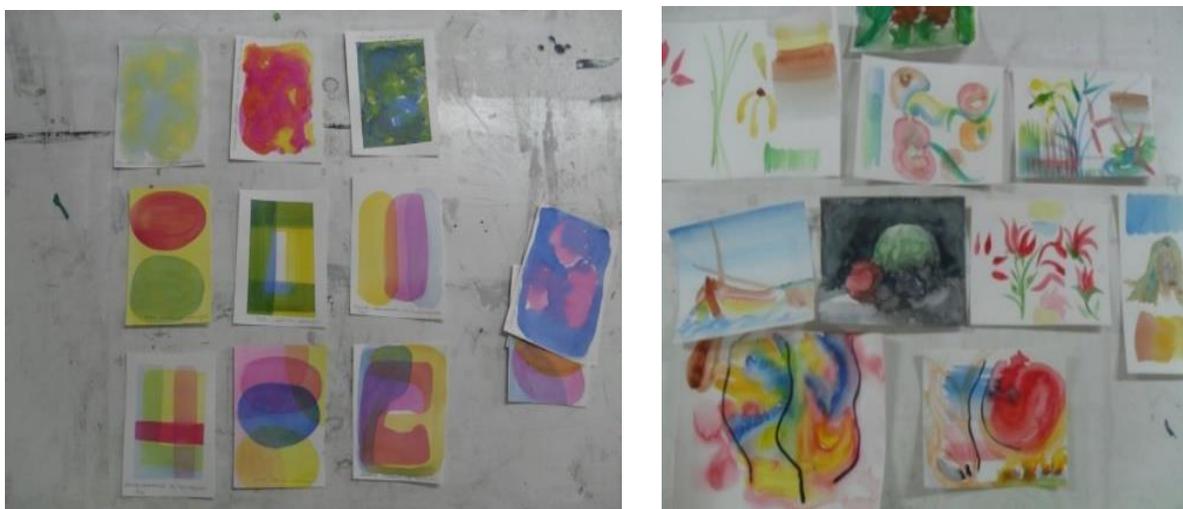
Figura 10 – Estágio de Docência: aula pintura da turma de Licenciatura em Artes Visuais na UFPB, 2014.



Fonte: banco de imagens da autora.

Para ministrar a aula de iniciação à aquarela com os educandos do bacharelado e da licenciatura em artes visuais que frequentam a disciplina Pintura I, no estágio docência na UFPB, adotei a mesma metodologia das oficinas da EBA.

Figura 11 – Estágio de Docência: aula de iniciação à aquarela ministrada no estágio de docência. Pintura I, cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais na UFPB, 2014.



Fonte: banco de imagens da autora.

Adotei *Powerpoint* para a apresentação, mostrei como a técnica da aquarela foi se desenvolvendo ao longo da história a partir do trabalho de diferentes artistas como: Willian Turner (1775-1851), Delacroix (1798-1863), David Hockney (1937), Paul Klee (1879-1940), Margareth Mee (1909-1988), Cícero Dias (1907-2003), entre outros. Na prática a demonstração da técnica da aquarela funcionou (figura11), eles entenderam como se aplica a tinta sobre o papel para dar o efeito aquarelado, mas o resultado das imagens ficou desconectado do contexto de significações presentes no cotidiano dos educandos.

Ter feito uma reflexão a respeito do estágio docência fez com que eu percebesse outras dimensões e sutilezas, que envolvem o ensino das artes visuais no nível do ensino superior. Os educandos, normalmente, apresentam um nível de desenvolvimento visual avançado com a arte. Isso exige, também, um maior domínio por parte do docente sobre

o que acontece entre o contexto dele, o conhecimento, a metodologia adotada e o contexto do educando.

A experiência com a docência durante a Pós-Graduação não se restringiu apenas ao nível formal, como no estágio. Devido meu interesse por questões do fazer, do artesanato e da herança vivida com a moda, envolvi-me com um grupo de artesãs da vila de pescadores da praia da Penha em João Pessoa, as 'Sereias da Penha'. A experiência com as mulheres da vila de pescadores fugiu ao objetivo inicial da pesquisa. No entanto, no que se refere à experiência docente considereei como válida diante do contato que tive como o grupo de artesãs. A formação foi pelo Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego do IFPB, Campus João Pessoa. O curso aconteceu em uma escola municipal local, as aulas foram ministradas pela professora conhecida como Lia da Artescama.

Isso me levou a lembrar que, o segmento de ensino e trabalho em cooperativas para adultos, foi defendida na IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na cidade de Paris em 1986 que se caracterizou pela pluralidade de conceitos. “Foram discutidos muitos temas, entre eles: educação da mulher, educação cooperativa, educação vocacional e técnica” (GADOTTI e ROMÃO, 2006, p.34). Nessa experiência, percebi uma nova realidade, vivenciar novas possibilidades de contruir planos de aula com objetivos distintos para segmentos diversos.

Devido meu interesse em conhecer a técnica, a professora Lia da Artescama, deixou que eu tivesse participação em uma das aulas. Em contrapartida, eu levei algumas ideias e demonstrei o bordado que pudesse servir como mais uma opção para a criação de peças, bordados com escamas de peixes (figura 12). No curso, ela ensinava a tratar as escamas de peixes, prepará-las para o tingimento com cores variadas para confecção de bijuterias e flores. Um trabalho significativo, que tem o objetivo de resgatar a identidade do artesanato paraibano e das mulheres da vila de pescadores. Posteriormente, teve como reforço a vinda do estilista Ronaldo Fraga que ampliou a ideia de design e apresentou outras formas de tecer com escamas e fios de aço valorizando

ainda mais a arte local. Hoje, elas têm um showroom na Praia da Penha, onde expõem os produtos para serem comercializados.

Figura 12 – Ensino informal: aula de tratamento de escamas de peixe com as mulheres da vila de pescadores da praia da Penha em João Pessoa, 2014.



Fonte: banco de imagens da autora.

Diante disso, então, o que falta para minha formação docente?

Os relatos que fiz até aqui, foi para tentar responder a pergunta inicial que formulamos, as pistas que pudessem esclarecer: “por que eu, com formação de Bacharelado em Pintura, escolhi fazer o Mestrado na Linha de Pesquisa, Ensino das Artes Visuais”? O que me moveu nesses caminhos percorridos para a docência, foi desvendar para mim mesma porque fiz essa escolha. O desejo de aprender/ensinando e ensinar/aprendendo sem ter feito uma formação docente é muito incerto. Para Morin, vivemos no mundo das incertezas. Minhas simples intenções foram surpreendidas pela complexidade do novo conhecimento, por isso comecei a aprender fazendo.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2011, p. 29).

Isso me fez refletir que para Morin, a incerteza que derrota o conhecimento simples é a mesma que abre possibilidades para o conhecimento complexo. É o mesmo pensamento “ingênuo” sobre o qual falou Freire, que deve ser superado pela autocrítica, “a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele (o homem) se descobrindo” (FREIRE, 2014, p. 20). Considero ter feito esse re-descobrimento sobre minha real vocação para a docência nesse processo. Ter a noção do meu potencial criativo e dos meus conhecimentos sobre a Arte e não ter tido a ousadia de expressá-los aprofundando a pesquisa em Arte. Essa, pode ser mais uma pista que me levou ao mestrado em ensino das artes visuais. Talvez por julgar a formação em ensino “fácil”, mais compatível com minha condição “bioantropológica” naquele momento. Para Morin,

Devemos compreender que existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições socioculturais (a cultura aberta, que permite diálogo e troca de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas), que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento (MORIN, 2011, p. 29).

Busquei uma maneira de me expressar com bases em minha formação, que começou sob a influência do ensino técnico e se constituiu na graduação em Pintura, onde o ensino tinha laços com o currículo tecnicista, *mixado* com a livre expressão e a liberdade criadora.

Longe das características de uma formação de base pós-moderna, que traz uma perspectiva autoreflexiva, que leva o educando a se questionar, o porquê fazer arte. Estou reafirmando o quanto esses reflexos de um ensino individualista foram passando de instituição em instituição e assim, aumentando as minhas incertezas na hora de fazer minhas escolhas.

Essas questões me inquietaram para entender a necessidade de se ter uma formação docente em um curso de licenciatura para ensino das artes visuais sendo uma artista plástica/pesquisadora que se identifica em ensinar/aprender artes visuais.

Concordo que ter uma licenciatura contribui para a qualidade das situações didáticas que melhora o desempenho e os planejamentos dos conteúdos como um todo.

A FAEB em sua trajetória pela qualidade do ensino de arte no Brasil, entende como ilegítima a ideia de que professores sem formação possam lecionar as matérias da arte, bem como a Lei 12.796/2013, Art. 62, prega que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, deve incluir o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A determinação da Lei é inquestionável. Portanto, legalmente o ensino não-formal é meu destino.

Por isso, devido minha inexperiência no campo da docência, adotei a metodologia freireana com as palavras geradoras, para fazer a experimentação de ampliar o desenvolvimento estético dos educandos do Proeja. Assim sendo, no próximo capítulo procuro detalhar a práxis criada por Freire, fazendo uma relação com a intervenção pedagógica que fiz no IFPB.

CAPÍTULO 2

A pesquisa em Ensino de Artes Visuais na EJA

No capítulo anterior, fiz um relato do meu percurso entre a Graduação em Pintura, ressaltando os encontros com a docência, até o Mestrado em Ensino das Artes Visuais, onde adotei a EJA como grupo interlocutor da pesquisa. Neste capítulo, *A pesquisa em ensino das Artes Visuais na EJA*, pretendo esclarecer como e por que busquei uma aproximação com a prática pedagógica criada por Paulo Freire com as palavras imagens geradoras, para fazer a intervenção pedagógica no Proeja/IFPB. Considerando o contexto em que os educandos do Proeja estão inseridos, a principal questão foi buscar referências de uma práxis que pudesse incluir essa parte da população excluída, que luta para superar suas condições precárias de vida. A ela é omitido o conhecimento de arte.

Assim sendo, procuro contextualizar historicamente o início do ensino de adultos no Brasil, que tem como base a teoria freireana, discutindo conceitos fundamentais para a educação popular: democratização da educação e cultura; diálogo dialógico entre educador/educandos; reflexão e conscientização crítica dos mesmos. Para implementar a ação pedagógica com leitura de imagens, inicio, detalhando o método freireano, sob a ótica da Abordagem Triangular da professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, relacionando com a prática pedagógica aplicada na pesquisa, ressaltando as dificuldades que obtive.

2.1. Recorte histórico do ensino de jovens e adultos no Brasil

No final da Graduação em Pintura, participei do Curso de Formação de Alfabetizadores para Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Foi o começo da minha pesquisa com EJA. O curso ofereceu o seguinte conteúdo programático:

- **Cultura e o processo de escolarização:** Noções de Estado e Ideologia. Cultura e sujeitos. Educação, Humanização e Trabalho. A organização de cultura e da escola. Jovens e Adultos trabalhadores e o experimento da escola (4 horas).

- **Aspectos linguísticos no processo de alfabetização:** Língua e Alfabetização. Leitura e Escrita: caracterização da natureza, dos processos e das operações cognitivas. Discurso e texto: coesão e coerência. Fala e escrita: características e relações (8 horas).
- **Alfabetização na linguagem matemática:** Repertório Básico para o Desenvolvimento do Cálculo: cálculo mental e cálculo escrito. Fala e Escrita: características e relações em linguagem matemática. Origem da Lógica, O Oral e o Escrito em Matemática (8 horas).
- **Aspectos pedagógicos no processo de alfabetização:** História da EJA no contexto educacional brasileiro. A contemporaneidade da filosofia educacional de Paulo Freire. O professor e sua formação. Diretrizes curriculares da EJA. Identidade dos alunos da EJA. Abordagens metodológicas. Heterogeneidade de saberes discentes e trabalho pedagógico diversificado. Alfabetização de classes populares: o saber, o desejo, a funcionalidade e o papel da escola (26 horas).
- **Educação Física no processo alfabetizador:** Educação Física e EJA. Corporeidade, Ginástica Laboral e Dança (4 horas)
- **Atividade de elaboração de material didático** (10 horas).

O conteúdo afetou-me o suficiente para que eu quisesse saber mais sobre a pedagogia que resalta a liberdade na prática educativa. Uma prática que só encontra sentido com a participação livre e crítica do educando. Por isso, quando escrevi minha proposta para a seleção do mestrado, resgatei o grupo interlocutor da EJA e apropriei-me da práxis de Freire para desenvolver a pesquisa. Mas, antes de entrarmos na questão metodológica freireana, cabe trazer uma primeira questão: o que vem a ser educação de jovens e adultos?

O professor Moacir Gadotti sinaliza em seu texto “Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências”, publicado pela editora Cortez (2006), que muitos estudos e experiências práticas que contribuíram para a criação de políticas públicas para a educação de adultos, vieram de movimentos sociais de base popular.

Muitas vezes define-se educação de adultos por aquilo que ela não é (...). Os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são (GADOTTI e ROMÃO, 2006, p. 30).

Quando falamos de educação de adultos e educação popular, estamos falando de forças antagônicas dentro do mesmo sistema educacional. A educação de adultos, historicamente, é a educação formal de Estado, com tendência à profissionalização dos indivíduos; a educação popular é a educação não-formal, que reflete os interesses das classes populares, com conteúdos que tratam do contexto cotidiano, que discutem seus direitos e que são capazes de se mobilizar para conquistar esses direitos.

Apresento uma síntese do contexto em que se desenvolveu a educação de adultos no Brasil, a partir das análises do professor Gadotti.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. Isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Até os anos 40 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal.

Na década de 50, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário.

No final dos anos 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Na década de 70 essas duas correntes continuam. A primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil se desenvolve o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire (GADOTTI e ROMÃO, 2006, p. 34-35).

Observando o quadro geral do contexto da educação de adultos, nas primeiras décadas do século XX, até a década de 1960, época em que Paulo Freire criou o “Círculo de Cultura” as iniciativas do governo para a alfabetização e o ensino primário noturno, eram precárias. As campanhas de alfabetização de jovens e adultos coordenadas em nível nacional, entre as décadas de 1940 e 1960, sofreram pressões externas, devido à

imposição de um modelo econômico no processo de industrialização e modernização da agricultura brasileira. Isso exigia um grau de escolaridade dos trabalhadores. Também a UNESCO passou a coordenar uma agenda da educação de adultos. Foi quando adotou o termo ‘Educação de Adultos’ para referir-se a essa área específica da educação oficial brasileira. As Campanhas de alfabetização no Brasil acontecem em três períodos:

1º De 1946 a 1958, quando foram realizadas grandes campanhas Nacionais para erradicação do analfabetismo e a expansão da educação de massa com a criação do sistema “S”.

2º De 1958 a 1963. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a criação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado Militar de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do Golpe Militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias.

3º pós 1964 – O governo militar insiste em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente o MOBREAL (GADOTTI e ROMÃO 2006, p. 36).

Por outro lado, devido à abertura política, social e econômica no país a partir de 1957, iniciou-se, “Uma Política de Desenvolvimento Econômico para o Nordeste”. Criou-se, em 1959, a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste). Essa política visou resolver as disparidades de níveis de desenvolvimento entre a região Nordeste e a região do Centro-Sul brasileiras, bem como os problemas das secas”.

Antes disso, em 1958, na realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasce o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto com o golpe civil-militar de 1964.

Entre os anos 50 e 60, do século XX, houve um intenso trabalho de articulação e desenvolvimento de ações que objetivavam uma ampliação cultural e de reflexão crítica e consciente da população, sobretudo, no estado de Pernambuco. No âmbito artístico e cultural é possível destacar o importante papel exercido pela Sociedade de Arte Moderna do Recife (SAMR), fundada pelo artista Abelardo da Hora; a Escolinha de Arte do

Recife, dirigida durante muito tempo por Noêmia Varela; a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), criada no interior da Secretaria de Educação do Estado e o Movimento de Cultura Popular (MCP) nascido durante o governo Miguel Arraes (SILVA, 2015, p.2).

Esses movimentos eram espaços de resistência, onde educadores e grupos populares se refugiavam para discutir e refletir sobre a cultura, a prática educativa, reconhecendo-a como prática política, tomando consciência de que era uma ação antialienadora. O MCP - Movimento de Cultura Popular do Recife amadureceu as convicções de Freire com a educação de trabalhadores.

A ideia de Paulo Freire para a democratização da cultura, visou mudar a mentalidade do povo, porque pelo motivos de nossas heranças colonialista, escravagista, extrativista e autárquica, não propocionou ao povo participar da experiências de construção de nossa sociedade. A pedagogia freireana nasce num momento de intensa campanha popular para as reformas de base entre 1961 e 1964. “Foi durante esse período de politização intensa, mobilização de educandos, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação atingem alto grau de auto-identificação” (BARBOSA, 2008, p.45). A educação popular ocupa o espaço onde o Estado se omitiu. Freire cria o “Círculo de Cultura”⁹ para alfabetizar trabalhadores adultos.

Portanto, a proposta de Freire foi de reintegração popular da vida em sociedade, visando despertar o povo submisso. Isso exigia uma tomada de consciência. No “Projeto de Educação de Adultos”, criaram-se duas instituições básicas de educação popular “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”.

Esses espaços estruturaram ações, articularam grupos, desenvolveram processos diversos de educação e cultura, incentivaram e priorizaram também reflexões, atuação e produção artística com diferentes públicos, em diferentes lugares alcançando

⁹ Círculo de Cultura – No lugar de escola, Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p.103).

artistas, crianças, adolescentes, adultos, educadores e gestores (SILVA, 2015, p.2).

O golpe civil-militar de 1964 ocorreu no contexto entre forças antagônicas de dois projetos para a educação de adultos: o que buscava manter os privilégios das oligarquias detentoras do poder econômico e político e o que mobilizava a população para conscientizar-se a lutar pelos seus direitos. “Ao primeiro projeto, interessava uma educação que contribuisse para a manutenção das diferenças das desigualdades sociais, o que foi habilmente efetivado pelo governo através das reformas educacionais de 1968 e 1971. Ao segundo, coube a repressão e o silenciamento durante os vinte e um anos da ditadura militar” (GADOTTI e ROMÃO, 2006 p. 15 -17).

Com fim da ditadura civil-militar e o início da redemocratização do país, faz surgir a necessidade de se discutir a situação política da educação brasileira como um todo. Isso traz outras perspectivas para a educação de adultos trabalhadores.

As lutas sociais e de educadores de EJA, em fóruns regionais e estaduais¹⁰, pressionaram o Estado a cumprir na prática, conquistas constitucionais. A partir de 2003, o Estado implementa o programa Brasil Alfabetizado, em 24/06/2005, pelo Decreto nº. 5.478, denomina-se o Proeja.

Originário do Decreto nº. 5478, de 2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações do ensino médio (MEC/SETEC, 2007).

¹⁰O primeiro Fórum de EJA foi fundado no Rio de Janeiro, em junho de 1996, quando do movimento preparatório à V Conferências Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V CONFITEA), e se espalhou por todo o país, como movimento social, já alcançando hoje praticamente todos os estados brasileiros, além de muitas regiões. São 26 Fóruns estaduais, tendo o Amapá uma Comissão Pró-Fórum e ainda, 34 Fóruns Regionais em Minas Gerais; São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Santa Catarina (MEC/SETEC, 2007).

Os questionamentos gerados pelas lutas sociais e de educadores levaram mudanças ao programa inicial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, onde propuseram, abranger e aprofundar sua aplicação em seus princípios epistemológicos. Com uma nova proposta curricular, integrando o ensino médio com o ensino técnico profissionalizante, revogou-se o Decreto anterior do Proeja e promulgou-se o Decreto nº. 5840, de 13/07/2006. A partir de então, o Proeja firma-se nos centros educacionais, profissionais e tecnológicos.

O PROEJA surge com o objetivo de enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcaram a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como de integrar a educação básica a uma formação profissional, buscando oportunizar melhores condições para a inserção no mundo do trabalho, para jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. (...) Este projeto educacional fundamentado na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania poderá oportunizar o trilhar de um novo caminho de resgate da cidadania de uma imensa parcela da população brasileira, excluída do sistema escolar por problemas diversos encontrados dentro e fora da escola (ARRUDA, 2012. p. 63).

O programa visa reingressar no sistema educacional brasileiro, jovens e adultos que tiveram os estudos interrompidos na idade adequada ao sistema de educação, quando criança. Integrada com a educação profissional, a educação de jovens e adultos que se entende pública e gratuita é um direito universal de aprender, escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Só foi reconhecida como educação para todos como direito, na Constituição Federal de 1988. De acordo com o Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006.

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Incluem o direito à vida e à liberdade, de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação (ARRUDA, 2012, p. 31).

Nessa política que concebe a educação como direito de todos ao longo da vida que foi enfatizada no Art. 3º da Declaração de Hamburgo, fruto da V CONFITEA - CONFEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, realizada em 1997, na Alemanha, precisa-se considerar as especificidades da educação de jovens e adultos.

No caso específico da educação de adultos necessitados de escolarização, desde o seu surgimento, a UNESCO tem sido a principal agência organizadora das Conferências Internacionais de Educação de Adultos –as **CONFITEA's** e que até o presente foram realizadas seis conferências, com intervalo entre elas de aproximadamente 10 anos (ARRUDA, 2012, p. 31).

Dentre os desafios da Educação Profissional integrada com Educação Básica, está a formação profissional, uma organização curricular integrando o ensino médio com o ensino profissionalizante. A minha proposta foi trazer para a pesquisa, uma ação pedagógica que se dispõe a respeitar as experiências de vida que esses sujeitos da EJA trazem para sala de aula. Que essas vivências possam ser problematizadas e refletidas para que os educandos tomem consciência sobre elas. Sobre essas e outras características da EJA, vamos aprofundar no subitem que se segue, o contexto do grupo interlocutor da pesquisa com suas características mais marcantes.

2.1.2. O contexto do grupo interlocutor da pesquisa

O campo de pesquisa desta dissertação foi o IFPB - Instituto Federal Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa onde o Proeja foi implantado desde 2007. Nesse Campus, interagi com o grupo composto por 33 (trinta e três) educandos da turma do quarto período do curso Técnico Integrado do Proeja. No entanto, dos 33 (trinta e três) educandos, apenas 11 (onze) completaram as três fases da prática pedagógica e tiveram seus trabalhos analisados nessa pesquisa.

O curso do Proeja, funciona em regime semestral organizado em 6 (seis) períodos no turno da noite. As aulas de artes visuais acontecem sempre no 4º período e

comportam uma carga horária semanal de noventa minutos. As aulas são planejadas e ministradas pela docente responsável pela disciplina, a profa. Idália Linso que possui Licenciatura e Pós-Graduação no Ensino das Artes Visuais.

A experiência em atender no IFPB alunos oriundos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos se iniciou em 2003, antes mesmo da oferta do PROEJA, através de Convênio de Cooperação Pedagógica firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC/JP) e o CEFET-PB (hoje IFPB), por decisão da Direção Geral daquela instituição. (...) O objetivo do convênio era democratizar e ampliar as oportunidades educacionais, de acesso e permanência no ensino médio noturno, propiciando a inclusão social de alunos da EJA egressos do Ensino Fundamental. Pelo processo seletivo convencional do IFPB, feito através de prova, este público dificilmente teria acesso ao instituto, pelo nível de conhecimento que certamente que não teria em relação aos demais candidatos oriundos do ensino regular, somando-se ao fato de que eles não poderiam frequentar o turno diurno por serem, em sua maioria, trabalhadores. Este convênio foi reafirmado posteriormente com a implantação do PROEJA (ARRUDA, 2012, p. 82).

São poucas as investigações sobre o ensino das Artes Visuais na EJA, sobretudo do Proeja, nos sites investigados dos Bancos de Dissertações e Teses dos PPGs, Scielo e periódicos CAPES. Com esta pesquisa de Pós-Graduação, pretende-se manter a proposta iniciada por Paulo Freire de democratização da cultura, tendo em vista os *déficits* quantitativos e qualitativos da nossa educação. No ano de 1963, “o número de crianças, em idade escolar, sem escola, foi de aproximadamente 4.000.000, e o de analfabetos, a partir da faixa etária de 14 anos, 16.000.000, a que se junta a inadequação de nossa educação” (FREIRE, 1967, p. 101). Mais de cinquenta anos, depois da situação, continua praticamente a mesma. Nos últimos dados do PNAD, 2014, 13 milhões de brasileiros com mais de 18 anos são analfabetos absolutos. Esse alto índice de analfabetos é inaceitável e sempre me impressionaram muito. Por isso também, a pesquisa visa contribuir para dar visibilidade a esse alto índice de analfabetismo (visual) no Proeja.

Pelos dados da PNAD (1992 e 2013), a escolaridade média da população brasileira, com mais de 25 anos, aumentou de 5,0 anos em 1992 para 7,7 anos em 2013. Houve avanços importantes na taxa de analfabetismo que passou de 23,1% em 1982 para 8,3% em 2014, na população com mais de 15 anos de idade. A educação básica melhorou muito nas últimas

décadas. Em 1995 (PNAD 1995), 80% da população com mais de 18 anos não tinha o ensino médio completo, em 2014 (PNAD 2014) esse percentual era de 55%. No entanto, ainda pelos dados PNAD 2014, há no Brasil mais de 81 milhões de pessoas com mais de 18 anos e que não têm uma escolaridade de no máximo o Ensino Médio. Destes, 58 milhões não têm o Ensino Fundamental¹. Cerca de 13 milhões de pessoas nessa faixa etária não sabem ler ou escrever (analfabetismo absoluto) e aproximadamente 41,5 milhões dos brasileiros com 18 anos ou mais são classificados como analfabetos funcionais (pessoas que têm menos que cinco anos de estudo concluídos²). Ainda seguindo esses dados, dos jovens com idade entre 15 a 17 anos, 1,6 milhão é analfabeto funcional e 2,8 milhões não têm concluído o Ensino Fundamental (SETEC/MEC, 2014).

O perfil do grupo de educandos interlocutores da pesquisa do Proeja/IFPB é de trabalhadores e trabalhadoras jovens e adultos, na faixa etária entre 19 a 53 anos, sendo que o número de mulheres supera o de homens, sendo aproximadamente 60% de mulheres enquanto o de homens é 40%, portanto, 82% dos educandos tem filhos, uma média de 2,148 filhos por educando. Durante o período que estive na coleta dos dados, pelo menos três educandos levavam seus filhos para a aula. Eu perguntei: Por quê? Duas me responderam que não tinham com quem deixar os três filhos, o outro é deficiente visual e o filho o acompanhava na aula.

Os educandos são de diferentes profissões: pintores de oficinas, donas de casa, eletricitas, manicures, cabeleireiras(os), artesãos, empregadas(os) domésticas(os), garçonetes, educandos, costureiras, seguranças, desempregados, entre outros. Eles relataram que interromperam os estudos por diversos motivos: para trabalhar (homens e mulheres casados ou solteiros, que precisaram assumir o sustento da família, muitas vezes numerosa), gravidez sem planejamento, casamento (muitas mulheres relataram que o marido proibiu, ou só casava se ela parasse de estudar), repetência, questões financeiras, diferentes etnias (ciganos nômades), entre outros. Na sua grande maioria, os educandos são do estado da Paraíba, de diferentes regiões, predominantemente de João Pessoa, de diversos bairros: Cruz das Armas, Rangel, Roger, Cristo, Jaguaribe, Bancários, Picuí, Penha, Conde, entre outros. Geralmente moram em bairros afastados da escola.

A esse respeito, a atual professora/coordenadora do curso do Proeja/IFPB, M.R., disse que a principal dificuldade dos educandos do Proeja, especificamente, é o fato de a maioria deles morarem distante da escola. Perguntei: Por quê? Ela respondeu, que os educandos recebem uma bolsa auxílio enviada pelo FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11.494 de 20/06/2007), como mecanismo de assistência que favoreça a permanência do estudante na escola (política pública para diminuir a evasão escolar na EJA). O valor do benefício é de R\$ 100,00 (mês) por estudante durante o ano letivo. Quando esse benefício atrasa, acarreta em faltas. Isso dificulta a aprendizagem. Mas esse não é o único motivo que leva os educandos a estudarem longe de casa: estudar no IFPB possibilita aos/às educandos/as adquirirem o ensino médio profissionalizante.

Outro fato relatado pela coordenadora M.R. foi em relação às atividades culturais extracurriculares. Os educandos foram levados a um evento cultural fora da escola, assistiram a um concerto e ficaram encantados. Um dos educandos falou: - 'professora, esse mundo a gente não tem acesso!'. Podemos perceber nos relatos acima, a precariedade econômica e cultural em que estão envolvidos os educandos trabalhadores adultos, faz com que eles não se reconheçam como herdeiros do patrimônio cultural de que fazem parte, tampouco reconhecem o vigor e a beleza da sua própria cultura.

Ao adotar uma prática pedagógica capaz de abordar temáticas geradas no contexto dos educandos, que levante questões presentes nesse contexto, problematizando-as para que os educandos reflitam sobre essas questões, tomem consciência sobre elas e ampliem suas visões de mundo. Nesse sentido, o pensamento de Edgar Morin a respeito do contexto diz que “É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto e o texto necessita do contexto no qual se anuncia” (MORIN, 2011, p. 34).

O pensamento de Morin e Freire estão em sintonia com a proposta da arte/educação contemporânea que postula um conhecimento da arte para levantar questionamentos e encontrar soluções para os problemas no próprio contexto do educando.

2.2. A práxis pedagógica de Paulo Freire no Proeja/IFPB

Paulo Freire teve uma grande e apaixonante experiência como educador. Sua formação acadêmica foi a de um educador humanista. Como já citei, criou uma pedagogia em que relacionou vida e conhecimento. Freire (1967) criou uma práxis pedagógica com palavras geradas no contexto social do educando. Buscou problematizar o senso comum (chamado por ele de consciência ingênua) do educando trabalhador adulto por meio do diálogo, visando ampliar a leitura de mundo desses sujeitos, para que eles, pudessem refletir criticamente sobre o que acontece em sua realidade social e, assim, tomar consciência e enfrentar as dificuldades e opressões presentes no contexto em que estão inseridos.

Freire pensou em uma educação que fosse, em si, um ato de criação, quando idealizou práticas capazes de desencadear outros atos criadores. Assim, os elementos trazidos pelos educandos de seus contextos de forma desestruturada, com o diálogo entre educador, educando e a reflexão de ambos, são transformados em narrativas de forma clara e sistematizada. Essa dinâmica, faz parte da epistemologia desenvolvida para a pedagogia com jovens e adultos, que tem como característica principal, o respeito ao cotidiano que os educandos da EJA trazem para sala de aula sobre suas vidas.

Adaptar o modelo metodológico freireano para a pesquisa em ensino das artes visuais com educandos adultos. Foi uma iniciativa experimental, que visou seguir as cinco etapas da práxis, criada por Freire. Para efetivar as etapas da ação pedagógica, na pesquisa em artes visuais, foi pertinente começar pela leitura de imagens. Para isso, trago a importante contribuição da autora Ana Mae Barbosa¹¹ com sua Abordagem Triangular.

¹¹Ana Mae Barbosa é pesquisadora, foi educanda e trabalhou ao lado de Paulo Freire, por isso o considera seu “pai teórico” como cita em seu livro *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos* de (2012). Herdeira do pensamento de Paulo Freire, defensora voraz de uma arte/educação libertadora, que estimula a consciência cultural do sujeito, porque o concebe como ser social, submetido às influências culturais de seu meio e sobretudo da indústria cultural: TV, propagandas, novelas, noticiários, revistas, internet entre outros. Ana Mae reafirma o que Freire predisse, de sensibilizar o educando a tomar consciência do que é, e de como é, o que o rodeia por meio do ensino aprendizagem da arte/educação.

Esta abordagem propõe que a composição do programa do ensino de arte seja elaborada a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com arte. São elas: fazer arte, contextualizar: (“A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia”¹²) e ler obras de arte (RIZZI, *apud* BARBOSA, 2011, p. 337).

No campo de pesquisa da EJA, para uma reflexão sobre essas questões supracitadas, partimos da leitura de imagens de um episódio do filme “Sonhos”, do cineasta japonês Akira Kurosawa, 1990, como referência visual. Dentre os oito episódios do filme, escolhi “Corvos”, para exibir aos educandos. O motivo da escolha foi porque, no episódio “Corvos”, o diretor japonês apresenta em imagens de animação (pinturas/passado; paisagens/presente), baseadas em obras de Vicent Van Gogh.

Sabe-se que os temas favoritos do artista apresentados em suas primeiras obras, retratam o cotidiano dos trabalhadores em atividade no campo, na manufatura de tecidos, dos mineiros nas minas, portanto, a dureza da vida dos trabalhadores e as casas rústicas do seu povoado, a exemplo dos “comedores de batatas” (1885). Assim como Van Gogh, Freire denuncia em seu discurso educativo, a redução do trabalhador a ter uma vida de desalento e miséria, a favor do capital e do desenvolvimento para poucos, processos chamado por ele de desumanizado. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2014, p. 40). Van Gogh denunciava em seus quadros, a desumanização da sociedade, refém da dominação industrial e era a favor da valorização do trabalho manual, que “trabalha para si”, gerador do seu sustento com dignidade a não redução do trabalhador à peça de máquina.

Para Paulo Freire “A luta é pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens e mulheres como pessoas, como seres para si” (FREIRE, 2014, p. 43). Portanto, a educação como prática da liberdade vem nessa direção, de reconhecer os sujeitos trabalhadores com potencial para refletir sobre a opressão que vivenciam em seus cotidianos. Freire propõe uma “Pedagogia que faça da

¹² BARBOSA, Ana Mae, Tópicos Utópicos, p.43.

opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2014, p. 43). Como exemplo, para uma conscientização crítica dos fatos que acontecem no cotidiano dos educandos.

Portanto, adaptar esse pensamento a uma práxis para ensinar artes visuais seguiu o mesmo princípio de valorização dos educandos trabalhadores. Por isso, os temas geradores teriam que fazer sentido para os educandos. Na prática problematizamos as imagens do filme relacionando-as com aspectos da vida dos educandos. Para isso, a problematização começa com uma proposição:

- o Eu quero que vocês desenhem num mapa o que existe no caminho que vocês fazem do trabalho ou de casa para a escola. E que, desenhem o que mais lhes tocam, o que mais lhes chamam a atenção nesse trajeto (proposição para os educandos).

O cerne da dinâmica que utilizei, visava, a partir de uma palavra refletida no meio existencial dos educandos, expor que a arte pode ser um meio de comunicação e expressão crítica sobre a situação de injustiça social em que vivem; uma relação direta com a arte/educação pós-moderna.

(...) A Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público. “É construtivista, interacionista, dialógico, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula” (RIZZI, *apud* BARBOSA, 2011, p. 41).

Para a pesquisa, a interrelação entre educador/educando através do diálogo mediado pelas imagens do filme e o meio social de ambos, exerce influência mútua um sobre o outro, visando a experimentação artística como resposta dessa interrelação. Com isso, visa também, gerar um conhecimento consciente que vai afetar a visão de mundo desses educador/educandos.

Portanto, a escolha do filme não foi uma banal formulação a partir de meu repertório cultural, mas foi uma reflexão que fiz para fazer a mediação e introduzir em seguida a atividade educativa planejada para que os educandos mergulhassem na imagem do filme apreciando e lendo, assim como fez o personagem (um provável estudante de arte, que ao apreciar os quadros de Van Gogh em uma exposição, mergulha no quadro Corvos e começa uma aventura a procura do pintor Van Gogh, percorrendo as paisagens de seus quadros).

Após esse “mergulho” nas imagens do filme, iniciamos uma discussão sobre o que os educandos viram e leram naquelas imagens. Os educandos do Proeja entenderam que o personagem estava caminhando à procura de alguma coisa ou de alguém. Com o diálogo, chegamos à conclusão que o personagem percorreu diversos caminhos por entre as paisagens à procura do pintor Van Gogh. Dessa discussão originou-se a palavra da imagem/geradora: “caminho”.

Vamos destacar, nessa discussão, os pontos considerados mais significativos da práxis freireana para a pesquisa: as palavras geradas no contexto e a problematização da palavra/imagem por meio do diálogo. Os passos da metodologia, como isso ocorre e porquê?

Na práxis freireana, os Círculos de Cultura eram espaços onde aconteciam os debates, cujos temas eram oferecidos pelos trabalhadores do próprio grupo. Tinha um conceito anti-escola, no lugar de professor, havia um coordenador de debates; no lugar de aula, havia debates, onde os coordenadores primeiramente exibiam a imagem e depois a palavra, a grafia que definia o objeto apresentado na imagem. Depois, discutia-se o significado da imagem/palavra para cada estudante, por fim, a palavra era decomposta para começarem a alfabetização. Portanto, no lugar de pauta, unidade de aprendizagem.

Assim sendo, o ato de criação, sobre o qual se refere Freire é, a partir das palavras tiradas do contexto do educando, que vai gerar outras palavras capazes de alfabetizá-los que “vai desencadear outros atos criadores” (FREIRE, 2014, p. 121). Como mencionamos, o resultado de uma educação em que os sujeitos não aceitam

passivamente conceitos estranhos à sua cultura, que não fazem sentido para eles, sobre os quais não teriam o poder de modificar sua própria realidade. Esse princípio se relaciona a uma educação dialógica que respeita o educando e o que ele traz de sua vida cotidiana, de onde se apreende os “temas geradores”¹³ para a tomada de consciência dos sujeitos em torno deles.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de temas geradores (FREIRE, 2014, p. 121).

Essa prática vai em desencontro à prática “bancária” da educação, adotada pelo sistema formal de ensino, que privilegia a memorização, não a dialógica entre educador/educando. Essa é unilateral, não considera os saberes precedentes dos educandos, portanto, uma educação alienante, que visa manter os privilégios do sistema da classe dominante.

Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2014, p. 142).

Para ter uma dimensão dessa teoria na prática, vamos discorrer sobre a metodologia, criada por Paulo Freire, que tem cinco fases. Vamos descrever a seguir cada fase e relacionar com a adaptação que fiz na ação pedagógica com os educandos do Proeja. Isso, para tentar entender em que aspectos da prática houve compatibilidade com a metodologia original ou não e o por quê:

¹³ Originados no “universo mínimo temático” em que os homens vivem. Algo que se apreende da realidade pela experiência e pela reflexão do homem sobre sua relação “homem-mundo” (natural e cultural) e homem-homem (FREIRE, 2014, p. 121).

A primeira fase: Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí saem os vocábulos com as mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica - carregados de sentido existencial, emocional e também a fala típica do grupo. As palavras geradoras devem sair deste levantamento. Quando o grupo esgota, com a colaboração do coordenador a análise (decodificação) da situação dada; o educador apresenta a palavra geradora (FREIRE, 1967, p.111).

A pesquisa acontecia no “Círculo de Cultura” onde havia os debates. Mediante as entrevistas com o grupo, esses listavam uma relação de problemas que gostariam de debater. Na práxis freireana, o coordenador junto com o grupo esgotam a análise (decodificação) da situação dada (situação limite¹⁴) dos educandos. Depois, o educador que faz toda a mediação apresenta a palavra geradora, sem a situação dada em que foi gerada, apenas com algumas das possíveis dimensões da realidade em que eram analisadas, quando das discussões das situações. Ex.: palavra FAVELA – Necessidades fundamentais: a) Habitação, b) Alimentação, c) Educação, d) Saúde, e) Vestuário.

Analisada a situação existencial que representa em imagem, aspectos de uma favela debate-se o problema da habitação, da alimentação, da educação, da saúde, e do vestuário numa favela. A favela como situação problema passa-se à visualização da palavra com a sua vinculação semântica.

Na intervenção pedagógica com os educandos do Proeja no IFPB, a pesquisa prévia para investigar o universo temático do meio cultural deles foi adaptada, a partir da apreciação e leitura das imagens do episódio do filme *Corvos*. Portanto, a imagem é o ponto de referência para os debates. Assim, Freire usou a imagem como apoio para estabelecer o vínculo semântico entre a imagem (objeto) e a palavra para apresentar ao educando.

Os educandos leram as imagens do filme e discutiram sobre a situação vivida pelo personagem, relacionando-as a suas vidas. Quando o grupo esgotou a discussão,

¹⁴ Situação sociocultural em que se encontram os sujeitos. ‘Para Vieira Pinto, as “situações limites” não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser). (Álvaro Vieira Pinto, *Consciências e realidade nacional*. Rio de Janeiro ISEB, 1960, v. 2, p. 284 apud FREIRE, 2014, p. 125).

mediados pela educadora, a análise (decodificação) das relações entre o que eles leram nas imagens do filme e o que eles vivem, chegaram a palavra geradora: “caminho”.

A segunda fase: Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus vocábulos básicos, formam-se outras palavras. Implica numa maior pluralidade de criação de palavras a nível sintático e semântico, numa dada realidade social, cultural etc. (FREIRE, 1967, p.111).

A palavra geradora “Caminho” levou os educandos até a realidade em que vivem, a captar os diferentes níveis de compreensão que eles têm entre os caminhos do filme e o caminho da vida deles. A reflexão reconstitui da situação vivida e possibilita a superação de limites, mediadas pela objetivação, conscientização. Para Freire:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (FREIRE, 1967, p. 105).

Esse é o momento mais importante da *práxis*, porque possibilita a reflexão sobre a situação em que os sujeitos estão imersos. Refletem sobre a própria condição de existir. A realidade começa a transparecer e o senso comum passa a precisar de outras respostas, vão-se fortalecendo para fazer parte da construção da sua história e a realidade vai se desvelando.

Ao assistirem ao filme, pedi que os educandos se lembrassem dos caminhos que percorrem todos os dias, que refletissem sobre o que eles vêm de melhor e de pior nesses caminhos. Essa é a relação homem/mundo de que fala Freire, significações constituídas e reconstituídas em comportamentos, atos de criação no mundo. Na sua realidade cultural, cria conhecimento que vai expressar como linguagem, no caso, na pesquisa, por meios estéticos, gráficos e pictóricos. Até esse ponto, o processo foi uma adaptação da *práxis* freireana.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas, o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão do mundo,

em que se encontram envolvidos seus temas geradores (FREIRE, 2014, p. 122).

Se eu fosse demonstrar os passos da *práxis* da forma do programa freireano para alfabetizar os educandos trabalhadores adultos, eu partiria da palavra geradora CAMINHO, como situação problema. Em seguida, apresentaria um *slide* apenas com a palavra CAMINHO. Logo depois, outro, com a palavra separada em suas sílabas: CA-MI-NHO. Após, apresentaria a família fonêmica, é quando as famílias são estudadas isoladamente: CA-CE-CI-CO-CU. Seguindo: MA-ME-MI-MO-MU. Em outro *slide*: NHA-NHE-NHI-NHO-NHU. Agora, as três famílias, apresentadas em conjunto, elaboradas em fichas: CA-CE-CI-CO-CU; MA-ME-MI-MO-MU; NHA-NHE-NHI-NHO-NHU. É por meio das fichas que o educando descobre o mecanismo de formação vocabular que se faz por meio de combinação fonêmica. Assim, chega-se à última análise, que leva ao conhecimento das vogais.

A partir de então, o educando se apropriando desse mecanismo, começa a produzir, por si só, o seu sistema de sinais gráficos, o grupo começaria então ao criar palavras com as combinações à sua disposição: CAMA – MINHOCA – MACACO – MINHA – MICO – COMINHO – CANHAMO - COMA, entre outros. No entanto, não foi adotado por mim porque me detive ao aspecto da educação visual e não vocabular.

A quarta fase: Elaboram-se fichas-roteiro, para auxiliar os coordenadores nos debates. No Círculo de cultura, no lugar de professor tradicional, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar de programas alienantes, programa compacto, reduzido e codificado em unidade de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 111).

A quinta fase: confecção das fichas com decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (FREIRE, 1967, p. 111).

Depois de fazerem todas as análises e reflexões em torno da palavra geradora “caminho”, chega o momento da produção de desenhos e pinturas. As impressões individuais que os educandos tiveram. Pedi que eles desenhassem sobre uma folha de

papel, tamanho A3 e, ao lado do desenho, escrevessem sobre o que estão criando. Essa é a fase final do processo.

Depois disso, vamos entrar na análise dos desenhos e pinturas produzidas pelos educandos, para refletir sobre as questões que envolvem a criação artística deles, do ponto de vista da imaginação, da cognição e dos estágios de desenvolvimento da aprendizagem visual no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

Descerrando a criação artística dos educandos do
Proeja/IFPB

No capítulo anterior, situamos o contexto histórico em que se desenvolveu a educação de adultos. Detalhamos a prática metodológica freireana adotada, pela qual se baseou a produção gráfica dos educandos a partir de imagens. Neste capítulo, *Descerrando a criação artística dos educandos do Proeja /IFPB*, vamos abordar o lado da imaginação e cognição, trazendo teóricos que possam nos ajudar a descerrar as questões que estão por trás da produção criativa dos educandos. Para tanto, vamos recorrer a autores que possam nos ajudar a entender, contamos com o filósofo Gaston Bachelard (1978), que expõe sua concepção de imaginação a partir de uma “imagem poética”. Imagens que despertam outras imagens do inconsciente para a criação de outras imagens.

Para entender como ocorre o processo cognitivo, a partir da imaginação de imagens para criação artística dos educandos, vamos dialogar com a teoria da *Imaginação na cognição* de Arthur Efland (2008). Depois dessas análises, vamos tentar saber em que estágio de desenvolvimento estético estavam os educandos do Proeja no momento que produziram desenhos e pinturas, segundo a *Abordagem da Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo*, do autor Michel Parsons (1992). Parsons realizou suas pesquisas criando uma metodologia para compreender como as pessoas entendem as obras de arte, no caso, pinturas. As teorias abordadas, sobre aprendizagem criativa, visam apoiar a metodologia freireana adotada para a pesquisa.

3.1. A imaginação na cognição dos educandos na criação dos trabalhos

Para entrar no campo da imaginação e da cognição dos educandos do Proeja, a partir da análise da produção dos desenhos e pinturas criados por eles, precisamos retomar a metodologia freireana com a palavra geradora CAMINHO. Para isso, vamos fazer a analogia entre a leitura das imagens do filme *Sonhos* (fragmento *Corvos*) e a

criação dos desenhos e das pinturas, considerando a imaginação e a cognição dos educandos.

Bachelard expõe sua concepção de imaginação a partir da imagem poética. O autor argumenta que uma imagem singular (filme *Sonhos/fragmento Corvos*) pode desencadear outras imagens adormecidas no museu de imagens de uma pessoa quando entra em contato com as suas emoções. No entanto, o autor conclui que esse efeito só pode ser explicado pela fenomenologia¹⁵ da imaginação. Bachelard revela que nesse encontro entre a imagem e o ser, a imaginação dá vida às imagens adormecidas. Argumenta ainda que para aceitá-las e entendê-las, criamos metáforas; segundo o autor por meio da imaginação, levantamos paredes, criamos pontes, voamos, tornamos provável o improvável, nesse contexto, a poesia liga imaginação à cognição.

Arthur Efland afirma que a imaginação na cognição atua para estabelecer relações entre o imaginado e o real. Com Freire, aprendemos, o que foi apresentado no capítulo anterior, que o sujeito apreende o mundo natural e social (cultura). Acrescentando a isso, um modelo multidimensional¹⁶ citado por Morin, visto que adotamos o contexto social do estudante para aplicar à prática. Isso para que os conteúdos adquiram sentido para quem aprende.

Aprendemos sobre o mundo natural por meio de nossos sentidos, das múltiplas sensações de visões e sons, de calor e frio, de aspereza e delicadeza, de sabores e cheiros. Aprendemos também dentro do mundo social pelas mediações com os membros da família, amigos e mais amplamente com a comunidade. Nossa compreensão emerge desses encontros. Com a experiência, nosso retrato do mundo torna-se mais diverso e, para enumerar essa vasta enumeração de coisas, nós as organizamos em categorias, por semelhanças e diferenças, amigos e estranhos – e até pelo que gostamos e pelo que não gostamos. É o poder de selecionar, de incluir e de excluir. Organizamos nosso mundo com base em atributos comuns (EFLAND, 2008, p. 325).

¹⁵Fenômeno – do grego, significa: mostrar-se e, por isso, “o que se mostra, o que se revela, o que se mostra em si mesmo” (HEIDEGGER, 2014, p. 67).

¹⁶Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: assim, o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional (MORIN, 2011, p. 35).

Como em arte as imagens e as emoções não são entendidas na sua totalidade, a metáfora é usada para expressar parcialmente o que sentimos, a partir de uma experiência estética.

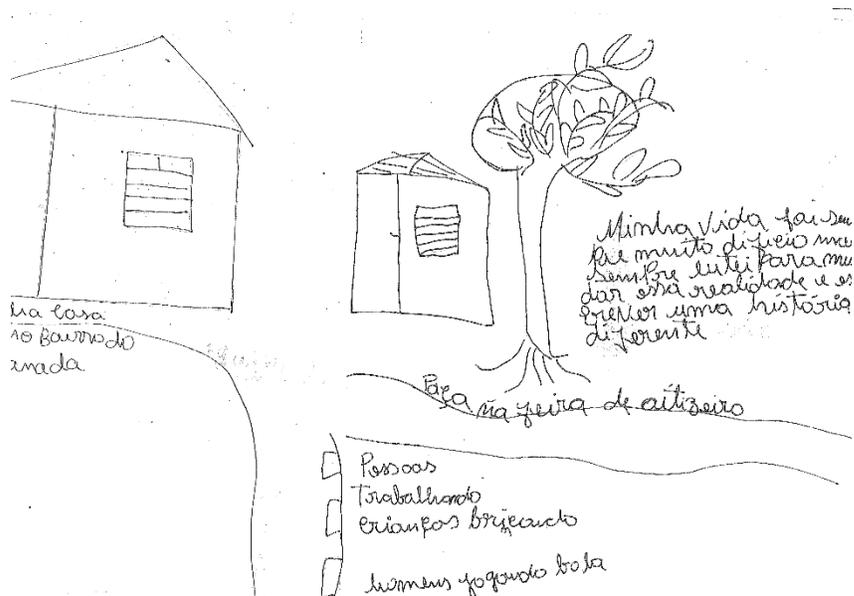
O episódio *Corvos* do filme *Sonhos*, do cineasta Akira Kurosawa, que foi exibido para os educandos, mostrou imagens carregadas de metáforas: um homem andando entre as paisagens/telas, realidade/sonho baseados nas obras de Van Gogh. O filme foi usado como ponto de partida para que os educandos tivessem uma experiência estética que os levassem a desenvolver um processo criativo, que gerasse uma produção plástica com sentido para eles. As imagens do filme serviram para estimular uma reflexão sobre o cotidiano dos educandos. A relação entre a imaginação e a cognição se deu quando os educandos buscaram mentalmente experiências vividas e organizaram simbolicamente em desenhos e pinturas.

Depois da discussão que resultou na palavra geradora “caminho”, eu pedi que eles desenhassem um mapa, contendo o que existia no caminho deles. Ao motivá-los reviver seus caminhos, faço-os andarem como o mesmo passo, estimulando-os a fazerem uma ligação entre a mente e o corpo, que não esquecem o caminho que percorreram, nem mesmo os gestos que realizaram (BACHELARD, 1978). Nesse sentido, o imaginário do poeta movimenta o espaço interno e externo do sujeito, onde ele cria movimentos.

E que belo objeto dinâmico é um caminho! Como permanecem precisos para a consciência muscular os caminhos familiares da colina! Um poeta evoca todo esse dinamismo num único verso: Os meus caminhos e sua cadência! (BACHELARD, 1978, p. 204).

Ao sugerir que os educandos evocassem seus caminhos, descobrimos narrativas e aspectos dos seus cotidianos. Imagens expressas inconscientemente e simbolicamente por metáforas: “que haverá de mais belo que um caminho? É o símbolo e a imagem da vida ativa e variada” (BACHELARD, 1978, p. 204). As metáforas analisadas nos desenhos dos educandos nos levam a observar essa teoria.

Figura 13 – Desenho da educanda M. J. S do Proeja IFPB, 2014.



Fonte: banco de imagens da autora.

O desenho da estudante M.J.S (figura 13) retrata elementos de seu caminho imaginado: as casas com suas grades peculiares, uma única árvore que simboliza uma praça inteira. Usou palavras para descrever elementos que, por algum motivo, ela não conseguiu desenhar, ajudando a compor seu pensamento-linguagem referido ao contexto cultural, a sua visão de mundo, cenários em que se encontram envolvidos os temas geradores, portanto, seus afetos.

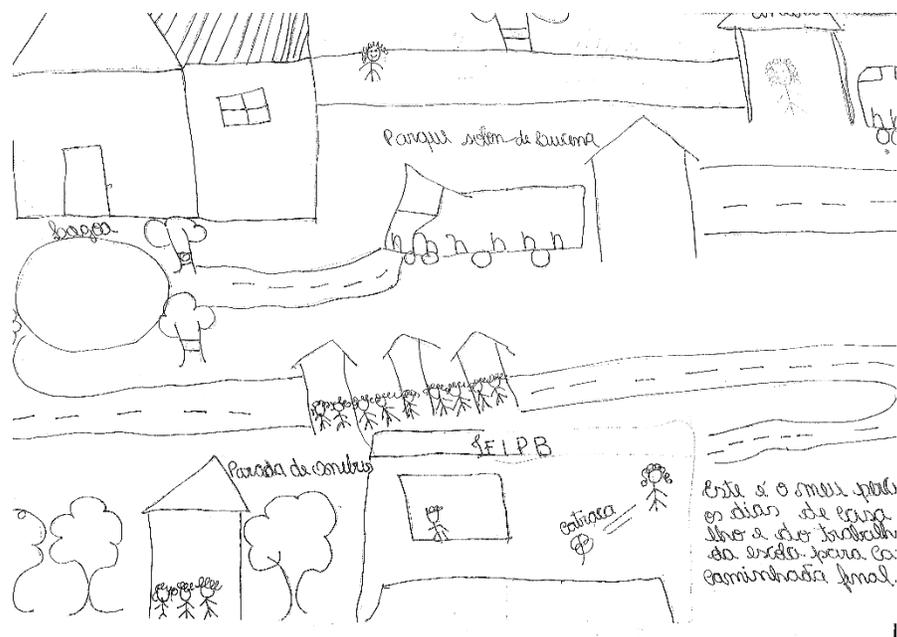
Como preconizou Freire, ao deixar o legado de sua metodologia, adotamos para essa pesquisa, em ensino das artes visuais, para falar do homem criador e transformador em sua constante relação com o contexto cultural. Ao desvelar sua realidade por meio da expressão gráfica, cada estudante teceu uma visão crítica sobre ela e a comunicou por meios gráficos. Em seus desenhos, os educandos apresentam seus caminhos da maneira que é para poder refletir sobre o que encontrou nele (figura 14).

Gaston Bachelard sugere que cada pessoa deveria fazer o mesmo, falar de suas estradas, suas encruzilhadas e fazer uma listagem de seus caminhos perdidos, porque,

em seus desenhos, apresentam a sua intimidade e suas relações com espaços internos e externos vividos em seus meios.

Com essas propostas, eles poderão entender que a arte levanta questões, que é um instrumento de comunicação e possíveis mudanças.

Figura 14 - Desenho da educanda W. M. C. S. do Proeja IFPB, 2014.



Fonte: banco de imagens da autora.

A evocação de uma imagem poética (filme) pode se vincular a valores profundamente enraizados no inconsciente dos indivíduos, assim como observou Bachelard: “Os valores de abrigo são tão simples, tão profundamente enraizados no inconsciente, que os encontramos mais facilmente por uma simples evocação de um poeta, já que ele toca o ponto exato, sacode as camadas profundas de nosso ser” (BACHELARD, 1978, p. 205). Portanto, a imagem poética, que usamos como referência para tocar o ponto exato dos educandos para criarem, funcionou, porque eles conseguiram fazer o que foi proposto na ação pedagógica.

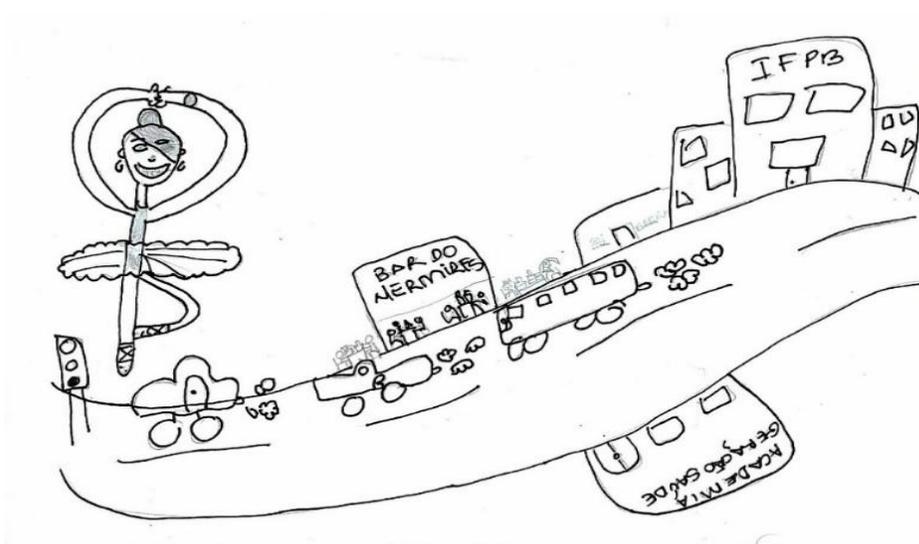
Tivemos, assim, uma visão da imaginação por meio da imagem poética, na perspectiva de Gaston Bachelard. Para entender como se deu a cognição dos educandos nesse processo imaginado, trago o autor Artur Efland, que vai nos ajudar na

análise da produção gráfica dos educandos, gerada pela imaginação, por uma perspectiva cognitiva. Assim sendo, ao explorar o potencial teórico de Efland, pretendemos gerar conhecimento a partir das experiências imaginativas e cognitivas dos educandos do Proeja para a pesquisa em ensino das artes visuais.

Na história dos conhecimentos científicos, consta que o estudo das imagens e da imaginação, no domínio cognitivo, foram, por décadas, deixados de lado, devido a preferência de modelos educacionais demasiados racionalistas. Com isso, não consideravam a imaginação artística, por não terem como mensurá-la. Mas graças as pesquisas sobre o inconsciente e o surgimento da psicanálise, a partir de Freud e Jung, foram aprofundadas pesquisas sobre afetos e emoções, avançando-se nessa matéria. A esse respeito, discutimos, a partir da imagem poética que implicou no contexto cultural dos educandos, para evocarem imagens profundamente enraizados no seu subconsciente, articulando as relações internas e externas de cada um.

Para refletir sobre isso, podemos analisar o desenho da estudante N.A.C. (figura 15), mesmo entendendo a sua limitação na expressão gráfica, conseguiu passar uma mensagem, em que apresenta uma possibilidade criativa, para um dos problemas apontados por ela em seu caminho.

Figura 15 – Desenho da educanda N. A. C. d o Proeja IFPB, 2014.



Fonte: banco de imagens da autora.

A educanda se imaginou rodopiando feito uma bailarina sobre os automóveis, para fugir do engarrafamento e chegar mais rápido à escola. Portanto, a estudante expressou-se, por meios gráficos, sensações, impressões, desejos e afetos contidos em seus caminhos. Sob a perspectiva freireana, que é política, a decodificação da situação dada (situação limite) da educanda para gerar debate, apenas com algumas das possíveis dimensões de sua realidade: mobilidade urbana, com desdobramentos, poderiam pleitear junto ao governo, um transporte público de qualidade.

Resultados obtidos por Shephard e Metzler indicam que, em muitas instâncias, as imagens mentais são extraordinariamente capazes de substituir a percepção real, com sujeitos aparentemente capazes de fazer os mesmos julgamentos sobre objetos mentais da mesma maneira que fazem a respeito de objetos verdadeiros encontrados na percepção (EFLAND, 2008, p. 322).

Com o prosseguimento das pesquisas da ciência, estudos empíricos revelaram a presença de 'imagens esquemáticas', que poderiam ser representadas de forma proposicional. Howard Gardner (1943) nega em sua teoria das inteligências múltiplas, limitação a respeito da existência de estrutura esquemática (EFLAND, 2008). Em seu estudo, Gardner fez uma anatomia da criatividade observada através das vidas de cientistas, artistas e líderes: Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi, com isso, provou a teoria de que podemos chegar ao máximo da criatividade, através do uso de uma inteligência específica: música, ciências, literatura, pintura, etc. Essas especificidades seriam através do exame intrapessoal dos próprios pensamentos e emoções, com uma boa dose de persistência e dedicação (GARDNER, 1996). Por isso, em seus estudos, nega a limitação para imaginação criadora.

Arthur Efland traz outras pesquisas sobre a imaginação criadora que se baseiam nos estudos dos cientistas Johnson e Lakoff. Eles sugerem esquemas (estruturas simbólicas que organizam os eventos percebidos pela mente) de categorias e metáforas na estrutura do pensamento criativo. Com isso, esses cientistas elaboram uma teoria para explicar de que forma os eventos criativos se organizam cognitivamente. "De fato, Lakoff e Johnson tiveram a intenção de explicar que as imagens esquemáticas forneciam tanto os fundamentos para processos, tais como razão abstrata, metáfora, narrativa,

quanto componentes da imaginação na cognição” (EFLAND, 2008, p. 325). No entanto, afirmam que a aprendizagem por categoria considera elementos como: semelhanças, diferenças, pelo que nos atrai e pelo que rejeitamos etc., ocorrem no cotidiano em contato com a natureza e com a cultura.

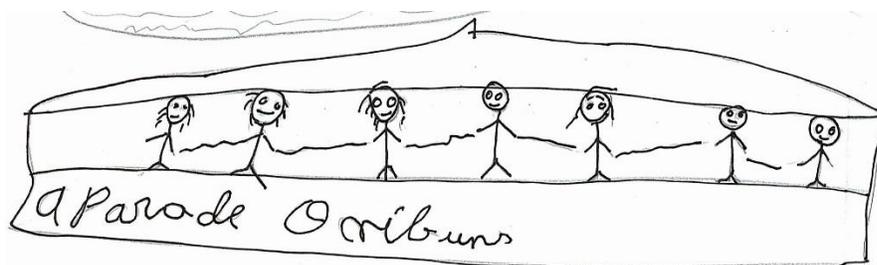
Na experiência que tive como docente, com os educandos do Proeja, quando apliquei a prática pedagógica, a partir de temas originados no contexto específico dos educandos, observei que ao experimentar uma prática artística em que o objeto cognoscente é familiar ao estudante, a aprendizagem é facilitada. Segundo a teoria dos cientistas Johnson e Lekoff, aprendemos por categorias, semelhanças, pelo que gostamos ou não. Eu pedi que os educandos desenhassem a partir do tema “caminho”, gerado a partir da reflexão que fizeram sobre a palavra com a sua vida. Quase todos apresentaram pontos de ônibus em seus desenhos, apontando para que o transporte coletivo é um dos fatores mais importantes nesse percurso entre as suas casas, trabalho e escola.

Figura 16 – Desenho (detalhe) da educanda W. M. C. S. do Proeja IFPB, 2014.



Fonte: banco de imagens da autora.

Figura 17 – Desenho (detalhe) da educanda M. C. do Proeja IFPB, 2014.



Fonte: banco de imagens da autora.

Podemos verificar, nos desenhos dos educandos (figuras 16 e 17), a retratação de aspectos de seus contextos culturais: os pontos de ônibus, sem combinarem ou copiarem os desenhos dos colegas, quase todos desenharam “parada de ônibus”. Com certeza é algo que afeta a todos. Esse aspecto também foi relatado por uma educanda quando abordamos o assunto durante proposição:

- Prof.^a, não tem nada de interessante no meu caminho. A única coisa que eu sei que me incomoda é, que tenho que entrar num ônibus lotado, que eu tenho que pegar na integração, e que só faltam passar por cima da gente. Pisam nosso pé, chutam!

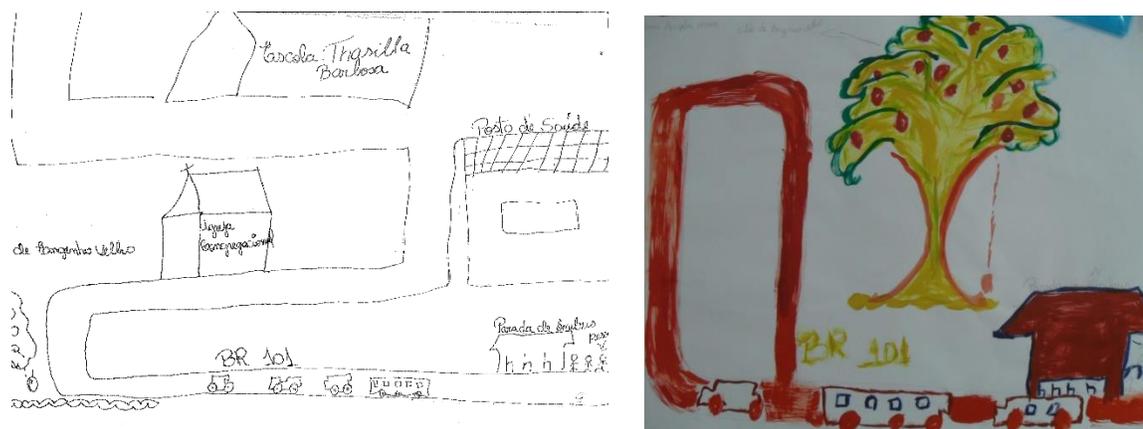
Outro educando completa: “Parecemos sardinha enlatada!”

Quando os educandos apresentam semelhanças em suas inquietações, podemos citar Freire: “Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir (...)” (FREIRE, 1996, p. 16). Portanto, o pensamento humanizado de Freire se aproxima do que Efland expõe: “as categorias são conquistas cognitivas, não propriedades do mundo como tal. Emergem do esforço da mente para organizar o que é dado pela percepção, no esforço de assegurar o significado” (EFLAND, 2008, p. 325).

Assim sendo, com as mudanças de paradigmas da ciência e dos estudos sobre a cognição, a aceitação da expressão das imagens na criação artística, mudaram os modelos de ensino de arte/educação, que começaram a reconhecer possibilidades de se estabelecer novas didáticas para ensino de Arte. “Essa mudança de uma concepção tradicional e clássica de categorização para o sistema de família de semelhança começou a mudar as propostas para a produção de um currículo eclético, aberto às várias ideias sobre o que pode ser” (EFLAND, 2008, p.327). No entanto, as experiências que propomos para a pesquisa, a partir da leitura e fruição das imagens, ganham mais significado, quando envolvem ações práticas. Essas, ações podem apontar para a aprendizagem, devido os conhecimentos gerados pelas experiências, avançando para uma categoria de aprendizagem mais elaborada intelectualmente. Não foi o caso na presente pesquisa, porque não tivemos tempo para desenvolver e aprimorar o aprendizado.

Esse aspecto das relações metafóricas foi observado nos trabalhos dos educandos. Podemos compreender como isso acontece com a observação nos desenhos:

Figura 18 e 19 – Desenho e Pintura da educanda A. M. C., 2014



Fonte: banco de imagens da autora.

Ao observar o desenho (figuras 18 e 19) e a pintura da estudante A. M. C., detectamos a ampliação de um detalhe do desenho para a pintura. Ela sintetiza o desenho, deixando apenas alguns elementos, que possivelmente podem ter significado para ela. Tal como no desenho, a estudante pintou uma única árvore de onde cai um

fruto (sinalizando que o fruto cai em tempo real. Ela faz um tracejado do fruto caindo da árvore até o chão. No desenho, a educanda nomeia a única árvore como Sítio Engenho Velho. Nesse detalhe, podemos tentar entender uma metáfora apresentada por ela, para se fazer entender. No entanto, mantém o ponto de ônibus perfeitamente compreensível, assim como aparece nos desenhos de seus colegas.

A metáfora é uma das nossas ferramentas mais importantes para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido na totalidade: nossos sentimentos, experiências estéticas, práticas morais, e consciências espirituais; visto que ao usar metáforas esses esforços empregam uma racionalidade imaginativa (EFLAND, 2008, p. 330).

Na apresentação metafórica da estudante, por meio do desenho, podemos compreender baseados na teoria de Lakoff e Johnson das “imagens esquemáticas”. Sabe-se que esquemas (estruturas simbólicas que organizam eventos percebidos pela mente) são conceitos usados pelas teorias de desenvolvimento cognitivo, desde as investigações de Piaget. No entanto, os cientistas Lakoff e Johnson abrangem esse conceito incluindo experiências corpóreas. Para nós, a teoria das “imagens esquemáticas” parece-nos que pode ajudar a esclarecer o processo cognitivo dos educandos durante a ação pedagógica.

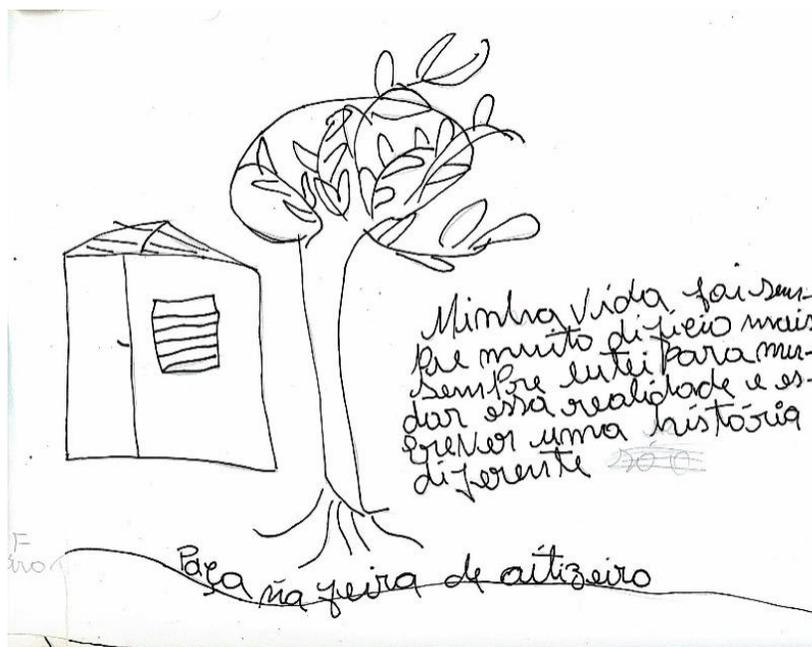
Lakoff e Johnson, postulam um tipo de esquema que começa com imagens e experiências corpóreas adquiridas diretamente na percepção¹⁷. Essas imagens e experiências fundamentam a categorização, a razão abstrata, as formas proposicionais e não proposicionais de pensamento, a metáfora e a narrativa. O significado é incorporado diretamente aos sentidos adquiridos na experiência e não tem de esperar ações adicionais produzidas pela mente para compreender suas experiências (EFLAND, 2008, p. 334).

Fazendo um recorte do desenho da estudante M.J.S. (figura 20), podemos identificar, na construção do desenho, o pensamento abstrato acessado pelo

¹⁷Imagens esquemáticas não devem ser confundidas com imagens que recordamos das nossas primeiras percepções. Ao contrário, são estruturas comuns em várias imagens lembradas (EFLAND, 2008, p.334).

pensamento racional. Segundo os cientista Lakoff e Johnson, chamam de “imaginação cognitiva”.

Figura 20 – Desenho (detalhe) da educanda M. J. R., 2014



Fonte: banco de imagens da autora.

Lakoff e Johnson argumentam que a ordem mais alta, o pensamento racional pode ser acessado pelas extensões dessas estruturas de imagens esquemáticas mediante a “projeção metafórica”. A existência dessas estruturas da imaginação não somente sugere que a imaginação seja cognitiva, mas também que seja o fundamento da cognição (EFLAND, 2008, p. 335).

Na pesquisa, essa metáfora está no desenho, porque é o objeto no qual os educandos projetaram seus processos, a partir de um nível básico de experiência corpórea. Entendo que pode ser a palavra geradora “caminho” (imagem esquemática, porque possui um significado comum entre os educandos). Um caminho é um espaço. Portanto, um caminho é uma relação estrutural, pré-conceitual entre o símbolo e a experiência, base lógica para as experiências.

têm origem a partir de algum tipo de problema ou situação (EFLAND, 2008, p. 340).

No texto, Efland comenta que, como componentes da imaginação cognitiva, as imagens esquemáticas, a metáfora e a narrativa, segundo Johnson, é uma das mais altas formas de cognição e da razão abstrata. A imaginação desempenha papel essencial para criação de trabalhos de arte. Diante disso, para entender como sujeitos, essas imagens de uma obra de arte, no caso, pinturas, buscamos a teoria de desenvolvimento estético de Michael Parsons (1992), que faz, uma abordagem sobre a experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo.

3.2. As etapas de aprendizagem dos educandos na criação dos trabalhos

No item anterior, tentamos compreender como se deu a imaginação na cognição dos educandos durante a produção gráfica dos desenhos e pinturas, a partir da leitura de imagens do filme *Sonhos*. Nesse item, vamos procurar saber como os educandos compreenderam as imagens do filme *Sonhos*, a partir dessa experiência estética. Para isso, embasaremos a discussão, sob o ponto de vista do autor Michael Parsons. Este, desenvolveu uma metodologia em que sistematizou cinco estágios de desenvolvimento estético. Em cada estágio tem um grupo de ideias, que vai medir o nível de cognição estética de pessoas de todas as idades a partir de suas experiências, suscitadas pela leitura de imagens de uma obra de arte, nesse caso, das pinturas dos educandos interlocutores da pesquisa.

Encontramos, na teoria de Michael Parsons (1992), pontos em que as teorias se afinam do ponto de vista cognitivo. Parsons analisa como o sujeito compreende as imagens de uma obra de arte (pintura), por diferentes estágios, a partir da experiência estética. Com isso, buscamos relacionar as teorias, para compreender em que nível de desenvolvimento estético se encontravam os estudantes do Proeja, no momento em que realizaram a produção das pinturas durante a intervenção pedagógica no IFPB. Portanto,

a análise visa tentar esclarecer a questão colocada pela banca, como uma das justificativas para a ineficácia da pesquisa anterior, o analfabetismo visual dos educandos.

No episódio do filme *Sonhos*, os caminhos que o personagem percorreu estavam cercados de elementos com formas e volumes, presentes na vida cotidiana dos trabalhadores do campo, dos vilarejos em que Van Gogh viveu. Nos caminhos ladeados de casas rústicas com janelas coloridas, telhados vermelhos, artefatos de trabalho manual, as texturas e as cores dos campos de trigo, característicos das pinturas/paisagens coloridas das obras de Van Gogh. A adoção desses elementos visaram suscitar alguns significados para o educando trabalhador adulto, para que eles fizessem relações, com os elementos que permeavam os caminhos dos estudantes. Quando expressaram, graficamente, o que encontraram em seus caminhos, vimos aparecerem, elementos simbólicos presentes em seu cotidiano. Vamos analisar algumas pinturas produzidas pelos educandos do Proeja, para conhecer gradualmente o estágio de desenvolvimento estético que tinham no momento da pintura.

Figura 23 – Pintura da educanda M. J. R.



Figura 24 – Pintura da educanda E. B. A.



Fonte: banco de imagens da autora

A educanda Proeja M. J. R. (figura: 23) observou, em seus caminhos e expressou, em sua pintura, a tipologia de elementos presentes em sua cultura: as texturas, os formatos e os volumes das casas e dos telhados, de suas janelas peculiares, das ruas, das praças e das árvores. Portanto, elementos escolhidos pela estudante fazem sentido para ela, naquele contexto, e reflete sua cultura. A forma de apresentação da pintura demonstra como ela apreendeu esses elementos esteticamente a partir dos conhecimentos gráficos e éticos que tinha naquele momento.

Da mesma forma, a educanda E. B. A. (figura: 24), que partiu do mesmo objeto observável, seus caminhos; apresentou um resultado diferente. Os elementos escolhidos por ela, as expressões formais e simbólicas revelam diferentes texturas, volumes, formas, relações espaciais, portanto, impressões observadas pela estudante, que fizeram sentido para ela naquele contexto. Com isso, constatamos ao observar a leitura de imagens realizada por diferentes educandos do Proeja, que cada qual expressou o seu cotidiano de maneira diversa, particular, de acordo com os conhecimentos intelectual e estético que possuíam sobre a sua realidade.

Cada estudante interpretou o seu caminho de acordo com as relações afetivas e lógicas que estabelecem ao percorrê-lo no seu cotidiano. De forma consciente ou não, registraram o que se mostrou significativo, naquele caminho, um processo desencadeado a partir da experiência estética da fruição que tiveram com o filme. Michael Parsons, em seu livro “Compreender a arte, Uma Abordagem Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo” (1992), diz que é comum diferenças de reação a uma mesma obra de arte. Isso pode nos apontar os pressupostos que partiram os educandos para entenderem as imagens do filme. Por isso, para tentar conhecer a abordagem do desenvolvimento cognitivo e estético de Parsons, vamos ver a metodologia que ele criou para elaborar a abordagem estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo.

O problema é que comprovar com dados científicos sólidos uma teoria do desenvolvimento é um processo moroso e complexo, e que deve ser precedido pela formulação de hipóteses. Requer a construção de um sistema de classificação através do qual pessoas diferentes possam

atribuir com segurança uma determinada reflexão sobre a arte ao mesmo estágio (PARSONS, 1992, p.32).

Certamente, não vamos fazer um estudo profundo sobre a questão, porque mais uma vez o tempo nos limita a fazer uma avaliação “superficial”, diante da complexa e detalhada teoria de Michael Parsons. Contudo, vamos tentar encontrar relações das pinturas dos educandos com sua teoria e definir em que estágio eles estão.

Em sua metodologia, o autor criou cinco estágios classificatórios e argumenta que, ao avançar de estágios, os sujeitos amadurecem a percepção em relação às imagens e à arte. Para classificar os estágios em que os interlocutores de sua pesquisa estavam, ele utilizou o sistema de entrevistas com as essas pessoas durante muitos anos. Os estágios são aglomerados de ideias: “Descrever um estágio não é descrever uma pessoa, mas um conjunto de ideias. As pessoas servem-se dessas ideias para compreender a pintura” (PARSONS, 1992, p. 27). Para isso, precisa observar de que forma elas utilizam essas ideias e como as entendem.

Boa parte da minha análise tem por objetivo explicar algumas formas básicas de entender a pintura, subjacentes àquilo que é dito acerca dos quadros. A minha tese fundamental é que as pessoas reagem de forma diferente aos quadros porque os entendem de forma diferente. Têm concepções diferentes quanto ao que deveria ser, de um modo geral, a pintura, quanto às características que um quadro deve apresentar, e quanto à forma correta de o julgar; e tais concepções afetam profundamente a sua de reagir (PARSONS, 1992, p. 19).

Para sistematizar sua teoria, criou um método com quatro grupos de ideias para cada um dos cinco estágios. Cada estágio terá um grupo de quatro ideias temas ligados às questões formais da obra de arte: cor, tema, expressão, (meio, forma e estilo) e juízo. A partir da fruição dos indivíduos sobre uma pintura (obra de arte) e serem estimuladas a refletirem sobre o que está sendo observado, é o ponto em que entra a educação estética.

Só compreendemos bem uma pessoa quando compreendemos os pressupostos de que parte. Estas forma de entender a pintura surgem organizadas numa sequência de desenvolvimento. (...) O estágio da sequência a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza

das obras de arte com que entra em contato e do grau em que se vê estimulado a refletir sobre elas (PARSONS, 1992, p. 21).

O autor menciona que a sequência dos estágios representa uma descrição do desenvolvimento da experiência estética e sua tese quer explicitar e sistematizar essa descrição. Cada estágio apresenta dois aspectos: o estético e o psicológico. E o estágio subsequente é mais aproximado ao objeto observado que o anterior. Nesses estágios, constrói-se a ideia que se tem do mundo. Nessa construção, o sujeito vai-se integrando mentalmente à sociedade em que nasceu e pertencendo a ela culturalmente. Parsons menciona que “Aprendemos a língua da nossa sociedade, adotamos as suas ideias e valores, participamos nas suas atividades e, assim, simultaneamente, estruturamos o nosso próprio espírito e tornamo-nos membros da sociedade” (PARSONS, 1992, p. 38). Portanto, para o autor, nosso desenvolvimento mental é simultâneo ao social.

Na introdução, dissemos que a banca citou três motivos para justificar a ineficácia da pesquisa: uma inexperiência maior no campo da docência, que tentei refletir no primeiro capítulo, por meio da autonarrativa; tempo reduzido para as práticas no campo de pesquisa, que tentei argumentar e compreender no segundo capítulo por meio da metodologia freireana e, por fim, o pouco desenvolvimento estético dos educandos, que vou tentar analisar fazendo uma leitura a partir da metodologia de Parsons, no terceiro capítulo. Assim sendo, de acordo com a teoria de Parsons sobre os estágios de desenvolvimento estético, vamos observar a produção artística dos educandos, para fazer uma aproximação do estágio de desenvolvimento estético, os educandos apresentaram no momento da ação pedagógica no Proeja IFPB.

Para Michael Parsons, o primeiro estágio é considerado o grau zero teórico. Nele, o indivíduo ainda não tem a consciência, percebemos o mundo por meio dos estímulos sensoriais, por meio de um corpo sensível, que pode provocar prazer e dor. O autor, ainda, informa que só conhecemos as coisas a partir da forma como se apresenta aos nossos olhos. Nesse estágio, ainda não se faz distinção entre quem somos nós e quem é o outro.

No entanto, à medida que vai se integrando à sociedade, vão-se aperfeiçoando os valores estéticos bem como outras formas de cognição. Para isso, o repertório intelectual do sujeito será relativo às experiências estéticas em que foi exposto ao longo de seu desenvolvimento cognitivo. O autor coloca que todos nós partilhamos da experiência estética boa parte de nosso tempo. Diante disso, na pesquisa, para entendermos em que estágio estético se encontram os estudantes, vamos analisar suas produções pictóricas.

Primeiro estágio, nomeado pelo autor como: **preferência**.

Essa fase tem a ver com a atração imediata que o sujeito tem pelas coisas como se apresentam diante de seus olhos. “Se aquilo que contemplamos não nos desse prazer, nunca conseguiríamos compreender” (PARSONS, 1992, p. 43). Portanto, todos partilhamos da capacidade de ter uma experiência estética a partir de nossa existência.

Muito antes de sabermos que existe algo chamado arte, já gostamos de olhar para os objetos. Deixamo-nos fascinar pela cor de uma pedra, pelo brilho de uma colher, pelas linhas de uma pena. Essas possuem um poder de atração natural. Observamo-las pelo puro prazer de as observar – não em busca do seu sentido, mas por aquilo que são em si mesmas (PARSONS, 1992, p. 44).

O autor coloca que são características pré-linguísticas, portanto uma fase em que a criança percebe o mundo apenas pelo lado sensorial. Nesse estágio, as crianças extraem da aparência das coisas, o que lhes provocam prazer. A tese de Parsons apresenta experiências com crianças, no entanto o autor coloca que se formos comparar a teoria sobre o nível de desenvolvimento estético de um bebê e de um adulto que está na pré-linguagem pictórica, as relações parecem se adequar. Do ponto de vista estético, a ideia dominante é a forte atração pela cor, seguido de associações livres com o tema do ponto de vista psicológico, sem resistência à representação pictórica.

No segundo estágio: **beleza e realismo**

Segundo o autor, no segundo estágio, do ponto de vista estético, a ideia dominante é o tema. O objetivo da pintura é representar alguma coisa. Um quadro será mais cativante quando o tema, mais realista for. A habilidade do artista passa a ser observada. A emoção deve ser representada. Do ponto de vista psicológico, há um avanço, passa-se a reconhecer o ponto de vista do outro. Há distinção entre o que se vê e o que se evoca a partir do mesmo quadro.

Portanto, não foi possível observar tais características na pintura dos educandos. O tema, que fica em segundo plano em relação ao visual, não se apresentou como ideia dominante, tampouco realismo ou habilidade pictórica. Não há, no momento, como mensurar se houve, ou não, distinção entre o que eles viram e o que eles evocaram. Apenas o que eles expressaram graficamente contradiz isso. Portanto, entendo que os educandos não tenham alcançado cognitivamente a estética abordada no segundo estágio.

No terceiro estágio: **expressividade**

Do mesmo modo para o autor, do ponto de vista estético, quanto mais o quadro proporciona experiência intensa, melhor ele é. Tornam-se irrelevantes a beleza, o realismo estilístico e a habilidade do artista. O que passa a ser mais significativo é o que é apreendido no quadro pelo indivíduo, seja o artista ou o observador. O tema torna-se secundário. A criatividade, a originalidade e o sentimento, agora, são particularmente valorizados. O critério importante é o de uma experiência individualmente vivida. Do ponto de vista psicológico, há uma mudança porque passa a ter uma nova experiência de entender a interioridade dos outros, numa nova capacidade de apreender as suas ideias e seus sentimentos pessoais. “O sentimento ou pensamento expresso pode ser o do artista, o do observador, ou o de ambos. Em todo caso, é sempre aquilo que é interiormente apreendido por um indivíduo” (PARSONS, 1992, p. 40). Ter a consciência de uma experiência única, pela expressão gráfica dos educandos, a análise revela que eles podem ter tido a oportunidade de uma experiência individual, mas não alcançaram isso de forma consciente. Com isso, segundo a teoria, mantém-se no primeiro estágio.

No quarto estágio: **estilo e forma**

Ainda assim, no quarto estágio, do ponto de vista estético, passa-se a se valorizar a significação social do quadro (valor de mercado). Valor de estar em um museu, numa galeria, etc. A obra passa a ter um histórico que inclui “estilo”, prestígio, significação sobre o que representa uma ideia pública do que um estado de espírito e não individual. Do ponto de vista psicológico, a mudança acontece ao entender as diversas interpretações de uma obra e ver até que ponto faz sentido. Assim sendo, não há o que se discutir, partindo do princípio que os estágios são uma transformação estética, um sistema de mudança, como o autor menciona, que cada estágio, o subsequente estágio é mais aproximado ao objeto que o anterior. Portanto, tendo balhado nos estágios anteriores, ficou impossível fazer relações nas pinturas dos educandos com as características do quarto estágio.

No quinto estágio: **autonomia**

Seguindo a teoria de Michael Parsons, a partir desse estágio, os indivíduos passam ter a capacidade de julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição constrói significação das obras de arte. Valores se modificam com o tempo e devem ser reajustados à realidade presente. A capacidade de julgar deve-se à experiência pessoal. Portanto, para julgar opiniões consagradas, deve-se ter consciência da própria experiência, ao rejeitar ou aceitar o que vemos segundo os valores, que estão implícitos no próprio julgamento. O autor analisa que não conseguimos questionar nossa experiência sem o diálogo, sem levar em conta a reação do outro às mesmas obras. O diálogo é a ferramenta de que dispomos para questionar as tendências da nossa própria experiência e para avaliarmos a sua relevância.

Ao mesmo tempo que o juízo é considerado como responsabilidade individual, há também uma percepção clara da necessidade de discussão e de compreensão intersubjetiva, bem como um sentido de responsabilidade para com a comunidade na procura da verdade (PARSONS, 1992, p. 43).

O quinto estágio exige que o observador ou o artista tenha construído a capacidade de questionar conceitos estéticos consagrados pela cultura, também a capacidade de

discutir juízos estéticos estabelecidos pela classe dominante. Exige também a capacidade de questionar o que é posto e de considerar-se sujeito apto para responder as questões levantadas pela obra de arte. Do ponto de vista estético, há avanços, porque permite-nos perceber que as expectativas tradicionais podem ser enganadoras.

Parsons avalia que a experiência estética pode ser experimentada por todos, a partir do momento que algo chame nossa atenção. No entanto, a educação estética de um indivíduo só atinge o último estágio se ele for exposto às obras de arte e se for estimulado a refletir seriamente sobre elas.

Nesse estágio, podemos estabelecer similaridades com a pedagogia freireana de conscientização do sujeito a partir de um tema, de uma palavra geradora. Freire, em sua práxis pedagógica, buscou problematizar o senso comum do educando, visando ampliar a leitura de mundo desses sujeitos. Para que eles pudessem refletir criticamente sobre a visão neutralizante, a ideologia tradicional, classista dominante, estabelece de forma fatalista e pronta. Assim, como a tese de Parsons, faz-nos entender que a prática da arte, do momento de criação ou avaliação, é um constante reajuste ou reexame dos valores e historicidade do sujeito.

Parsons argumenta que os estágios de desenvolvimento estético estabelecem ligação com o início de nossa vida e as nossas capacidades adultas. Por isso buscamos com a teoria analisar o nível de desenvolvimento estético em que se encontram os educandos adultos do Proeja. Para tanto, vamos observar que ideias dominantes aparecem nas pinturas produzidas pelos educandos.

Na pesquisa de Parsons, revelou que crianças até os nove anos de idade, ao fruírem uma obra de arte, no caso uma pintura, quando questionadas do que mais gostaram no quadro preferem cores saturadas, brilhantes, primárias, vivas. Essa característica indica a preferência, que constitui a ideia dominante e a primeira fonte de prazer do primeiro estágio: a cor.

Para isso, reuni, este grupo de pinturas que estão numeradas como as (figuras: 25, 26, 27 e 28), 2014.

Figura 25 – Pintura da educanda W. M.C.S.



Figura 26 – Pintura da educanda M. C.



Figura 27 – Pintura da educanda I. O. S.



Figura 28 -Pintura do educando I. S.



Fonte: acervo de imagens da autora.

Diante dessas imagens, constatamos uma forte presença da cor. As pinturas dos educandos têm, em comum, com as ideias do primeiro estágio de desenvolvimento estético: cores alegres, vibrantes, puras, primárias em todas as pinturas (figuras: 25, 26, 27 e 28). Na pesquisa de Parsons, pergunta aos interlocutores o que gostaram mais no quadro em primeiro lugar; citam: é a cor que eu gosto mais! Quanto mais, melhor.

A segunda fonte de prazer contemplada no primeiro estágio é o tema. A reação do observador ao tema da pintura é feita por associações livres. Aceitam os temas sem

restrições, não encontram defeito nos quadros. Não fazem distinção entre o que é mais relevante, ou não, no quadro. Nas (figura: 25 e 26), em relação ao tema, os educandos fizeram associações livres com o tema “caminho”, relacionando-o com os seguintes elementos: forma, volume, cor, espaço, etc. Foram apresentados, sem distinção hierárquica na composição. Todos os elementos têm a mesma relevância na apresentação.

Na pesquisa, o tema caminho está relacionado ao significado. Parsons argumenta que os seres humanos gostam de inventar temas relacionados aos prazeres. Nas pinturas apresentadas pelos educandos, as formas que parecem casas, no entanto, não sabemos o que cada uma significa. Se pegarmos o desenho que serviu como referência para a pintura, percebemos que, no desenho da (figura 26), a forma de casa refere-se a uma igreja, explicitando um símbolo que está ligado a sua vivência.

Nas associações livres com os temas, raramente se apresenta motivos de desagradáveis, mesmo quando o tema é orientado para demonstrar uma dor pessoal. Essa dor é apresentada em segundo plano. Na (figura: 27), a estudante tem uma história de vida traumática e se retratou chorando à beira de um rio, que simboliza a infância do que viveu. No entanto, ela apresenta as suas dores numa composição tão colorida que o lado desagradável, julgado pela educanda, ficou em segundo plano.

Nunca achamos os temas feios ou repugnantes, nem nos importa que as imagens sejam inexpressivas. E não distinguimos entre o gostar de um quadro e o considerá-lo bom. Gostar e julgar são ideias equivalentes. É como se nossa reação intuitiva fosse já um juízo, e o juízo se identificasse com a única razão em que somos capazes de o fundamentar: o fato de que gostamos daquilo que vemos (PARSONS, 1992, p. 52).

O autor argumenta que, no processo de desenvolvimento estético, excluimos o que não parece bom. Excluimos a dor, o medo de não possuímos valores positivos. Isso tem relação com a moral, “pois os juízos morais negativos, exprimem não apenas ausência de bondade, mas uma verdadeira maldade moral” (PARSONS, 1992, p, 52). Essa ideia é mais acentuada no primeiro estágio, no entanto, se apresenta em todos os estágios de desenvolvimento estético. Assim sendo, do ponto de vista estético, as pinturas dos

educandos apresentam estímulos para uma experiência estética agradável, o desenvolvimento estético, inicia a partir do momento que o sujeito é exposto a uma imagem ou obra de arte, que o faça esboçar alguma reação sensória ou reflexiva.

Do ponto de vista psicológico, tudo se manifesta por meio da experiência. Com isso, entendi que a alfabetização visual começa no mesmo nível para uma pessoa, estando ela em qualquer idade. Os educandos interlocutores da pesquisa estão todos no mesmo nível inicial. No grupo de pinturas a seguir (figuras, 29, 30, 31 e 32), faremos mais algumas inferências com relação ao tema. A ideia da representação pictórica, para alguns educandos, não significou que eles teriam que fazer associações ao tema.

Figura 29 – Pintura da educanda R. S. S.



Figura 30 – Pintura da educanda J. P. S.



Figura 31 – Pintura do educando V. S.



Figura 32 – Pintura da educanda E.A. S.



Fonte: banco de imagens da autora.

Nas pinturas das (figuras: 29 e 30), percebemos que as estudantes seguiram a mesma lógica das cores de sua preferência, cores primárias para compor um desenho multicolorido, agradável ao olhar,. No entanto, não projetou na pintura o que foi pedido para ela sob o tema “caminho”.

Muitas vezes, os significados que atribuímos aos nossos desenhos não têm relação pictórica com os sinais que traçamos no papel, e podem parecer escolhidos arbitrariamente. Não dominamos ainda muito bem a ideia de representação pictórica, e por isso mesmo sentimo-nos livres de decidir do que trata o desenho, consonante com aquilo em que estamos a pensar no momento (PARSONS, 1992, p. 48).

Nas relações de preferência presentes no primeiro estágio, Parsons observa que “no primeiro estágio, não distinguimos entre o prazer daquilo que vemos e o prazer daquilo que recordamos e essa indistinção torna a nossa fruição ainda mais intensa” (PARSONS, 1992, p. 50). O argumento de Parsons vai ao encontro da tese dos cientistas Lakoff e Johnson sobre a forma de aprendizagem por categoria, aprendemos por semelhanças, diferenças, pelo que nos atrai e pelo que rejeitamos ocorrido em nosso cotidiano, com a natureza e com a nossa cultura.

O tema pode parecer de difícil compreensão para a maioria dos educandos, Com isso, podemos observar que, na maioria das pinturas, o tema é apresentado de forma econômica, com um certo cuidado, sem a preocupação em relacionar as partes entre si, nem de contemplar o tema como um todo. Para alguns educandos, é tão difícil apresentar graficamente o tema, que recorrem à abstração. É o caso das pinturas das figuras 31 e 32. Não figurativas, nesse caso, não apresentam um significado simbólico.

Parsons argumentou que só atingimos a educação estética quando entendemos que pressupostos partiu a concepção da obra, em que está implícito o criador e o fruidor. Nesse ponto, a teoria de Parsons se afina com a de Freire, a partir do pressupostos em que estão inseridos os educandos adultos privados de uma educação no tempo regular do processo educativo. Com isso, entendemos que o progresso de nosso desenvolvimento estético é fundamentalmente educativo, quando somos estimulados a refletir sobre imagens, obras de arte e pintura. Não basta apenas ver. É fundamental

refletir sobre o que está sendo visto. Parsons classifica que só alcançamos o pleno desenvolvimento estético, quando atingirmos o quinto estágio. É nesse estágio, que deveremos nos encontrar, enquanto educadores, graduados em artes visuais, expostos à arte e refletindo sobre ela diariamente.

Apesar da importância fundamental da pesquisa de Parsons sobre ter criado um sistema detalhado sobre o desenvolvimento estético que, com isso, em nossa pesquisa, levanta a questão da educação visual, principalmente, para os educandos do Proeja, com os quais tive o privilégio de realizar essa experimentação. Isso não avançou o suficiente para ter um resultado mais completo. Podemos concluir, diante do que foi exposto, que os educandos do Proeja encontram-se no primeiro estágio de desenvolvimento estético, pré-alfabetizados, assim como todos nós que temos uma certa inclinação criativa, uma certa sensibilidade, contudo, é o estágio em que todos nós estamos mesmo sem ter ido um dia sequer a uma escola. Por isso é fundamental expor os estudantes adultos trabalhadores à arte de forma educativa, fazendo com que reflitam sobre ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perguntas, os questionamentos e as reflexões realizadas sobre os motivos que levaram a pesquisa: A POÉTICA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: AS IMAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR DO PROEJA/IFPB, ser indeferida pela banca do Programa de Pós-Graduação do UFPB/UFPE, levou-me a atualizar a metodologia e o foco para a nova pesquisa: O AVESSE DA TRAJETÓRIA DOCENTE.

“Por que eu, com formação de Bacharelado em Pintura, escolhi fazer o Mestrado na Linha de Pesquisa, Ensino das Artes Visuais e não a Linha de Poéticas Visuais”? Ter formulado essa pergunta inicial foi fundamental para esclarecer o que levou à inconclusão da pesquisa inicial.

Para isso, fiz uma autonarrativa sobre como transitei entre minhas vivências acadêmica, artística e profissional. Assim, pude esclarecer os motivos que acarretaram a inconclusão da primeira pesquisa que apontou pouca experiência docente, o tempo insuficiente para as práticas no campo de pesquisa e, pouco desenvolvimento estético dos educandos. Assim sendo, elucidar esses motivos passou a ser o novo objeto de estudo.

Foi preciso muitas reflexões, muitas leituras, muitas horas de escrita, muitas angústias e inquietações, muitas idas e vindas para se tentar identificar, no relato, os momentos em que, de forma empírica, eu fiz ensaios sobre a docência. O fato de não ter um conhecimento aprofundado no campo da pesquisa que se pretendia investigar, aumentou a dificuldade em encontrar os caminhos, porque investigar e escrever é um percurso solitário. O tempo é perverso, quando não se sabe mensurá-lo a favor de nós.

Ter diante de mim uma dissertação frustrada pelo pouco tempo, sequela da inexperiência docente, foi para mim um recomeço. Mais uma chance me foi dada para refletir e apontar as causas de sua ineficácia. Eu precisava mesmo entender como e por que me coloquei na situação. Novos questionamentos surgiram: Como fazer para concluir? Reelaborar e reconstruir me baseando no que foi concretamente realizado. As

dificuldades persistiram. Passou a ser uma luta pessoal e de superação. Raras pessoas entendiam o que estava se passando. Era preciso parecer bem para seguir em frente.

Contudo, as inquietações de ensinar/aprender artes visuais aconteceram de forma empírica, movida pela curiosidade, pela vontade, nesse movimento, entre reflexões e apreensões, a dúvida. Como eu, uma artista plástica, com Bacharelado em Pintura, poderia ensinar artes visuais sem ter licenciatura? No fundo, eu pessoalmente não via nenhum problema nisso, achava perfeitamente capaz de ensinar o que eu levei minha vida aprendendo, a criação. Julguei que ensinar artes visuais seria mais fácil que aprender artes plásticas. Mesmo porque, existem muitos artistas que ensinam, mesmo sem ter uma licença.

Por outro lado, algumas dissertações recém-concluídas dos pesquisadores Charles Farias (UFPB/UFPE) e Fábio Wosniack (UDESC), ambos pedagogos, fizeram o caminho inverso ao meu. Eles discutiram, em suas dissertações, o caminho percorrido como Pedagogos até o Mestrado em ensino de Artes Visuais. De certa forma, eles também buscaram por meios empíricos e teóricos basear e defender seus pontos de vista. Wosniack revelou em sua dissertação que “Mais importante do que como se ensina, é como se aprende Artes Visuais” (WOSNIACK, 2015, p. 160). Por isso, eu busquei uma metodologia que me ajudasse a ensinar. Porém, minha atuação docente se deu às avessas, como sugere o novo título da dissertação.

Para relatar os caminhos para a docência, tive que me despir, expondo minhas vivências pessoal, acadêmica, profissional e artística, para encontrar os motivos que me levaram ao Mestrado, na Linha de Ensino. Com isso, eu descobri muitas coisas sobre mim, principalmente sobre minha vocação para o campo da criação artística. Esse questionamento me fez refletir, se eu realmente tinha vocação para a docência. Concluí que sim, mas, para o ensino não-formal, pelo fato de ser menos estruturado em matrizes curriculares, adotadas por instituições do ensino formal. Talvez, não cursar uma Licenciatura tenha me deixado mais livre para criar novos métodos. Será que a formação docente não me faz falta? Inspirada em metodologias que foram criadas por artistas, pesquisadores, educadores como Paulo Freire, tentei uma atuação docente, mas, que foi muito sofrida e difícil.

Ter relatado minha formação acadêmica, desde a infância, fez-me entender o quanto a qualidade de meus estudos foram comprometidos devido ao contexto político e histórico em que vivi. A falta de aprofundamento teórico e reflexivo afetou a qualidade do meu ensino médio, a formação técnica, a Graduação até chegar ao Mestrado. Foi no mestrado que aprendi a interpretar texto, refletir sobre ele, a escrever sobre um ponto de vista apoiado em teóricos. Por isso, durante o processo de escrita, tive tanta dificuldade em estruturar o texto. Por outro lado, a coleta de dados não foi suficiente para fundamentar a pesquisa. Mas isso só me enriqueceu, ampliou meus conhecimentos e me tornou mais consciente sobre aspectos da minha vida pessoal, profissional e, principalmente, de minha responsabilidade social.

Isso me deteve na auto narrativa. foquei na minha vida pessoal e de formação. Em alguns momentos, fiz contextualizações históricas para situar os acontecimentos no tempo e no espaço. Por fim, nos dois capítulos seguintes, procurei uma narrativa que embasasse com os teóricos, os fatos vivenciados na intervenção pedagógica com os educandos. No segundo capítulo, quando discuto a pesquisa em ensino das Artes Visuais, faço os relatos históricos sobre o ensino de adultos no Brasil. Falo sobre os pressupostos socioculturais de que partem os educandos do Proeja para produzirem seus trabalhos. Procuro trazer todo esse contexto para detalhar os pontos que considere, para a pesquisa, os mais significativos, baseados na prática criada por Paulo Freire (1963).

A pedagogia freireana vem na direção de reconhecer os sujeitos trabalhadores com potencial para refletir sobre a opressão que vivem em seus cotidianos. Com isso, Freire propõe um conhecimento gerado a partir das palavras geradoras, que refletem situações-problema de seus cotidianos. Essas palavras/geradoras são problematizadas por meio do diálogo, criam consciência e ampliam a visão de mundo dos educandos.

Baseada nessa teoria, montei o primeiro plano de aula para fazer a intervenção pedagógica com os educandos adultos do Proeja. Esse seria meu primeiro teste principal como docente. Partimos da leitura de imagem de um filme (Sonhos) fazendo relações com aspectos da vida deles, de onde originou a palavra geradora “caminho”. Nessa experiência, pude relacionar e exercitar os conhecimentos da minha área de

conhecimento: Desenho e Pintura articulando-os às teorias da arte/educação, adaptando a metodologia freireana.

Nisso, busquei apreender como se desdobrariam esses conhecimentos ao entrar em contato com os educandos. Como seriam as respostas deles a partir do cotidiano que compartilham? Como as imagens do episódio Corvos, do filme Sonhos, iria afetar a imaginação deles? Como se revelaria o processo cognitivo da atividade? Por outro lado, como eles leriam as imagens do filme? Como eles entenderam aquelas imagens? Tudo isso, a partir da análise de suas criações, por meio de Desenhos e Pinturas.

No capítulo “Descerrando a criação artística dos educandos”, no primeiro item, abordamos a imaginação na cognição dos educandos apresentados nos trabalhos. Para tanto, recorreremos a autores que nos ajudaram a entender as atividades da imaginação ligadas à razão dos educandos, em seus processos de expressão gráfica. Trouxemos Gaston Bachelard (1979), com seu texto “A poética do espaço” e Arthur Efland (2010), com seu texto “Imaginação na cognição” para entender essa relação entre a imaginação e a razão na produção artística dos educandos. Para Bachelard uma imagem singular (o filme Sonhos), pode desencadear outras imagens adormecidas no inconsciente de uma pessoa, quando entra em contato com as suas emoções. A imaginação trabalha para evocar experiências vividas.

Arthur Efland coloca que a imaginação na cognição atua para estabelecer relações entre o imaginado e o real. Que o homem aprende em contato com seu meio social, por meio de seus sentidos. Para isso, a imaginação cria mecanismos e organiza por categoria: semelhanças, diferenças, metáforas. Ao sugerir que os educandos evocassem seus caminhos, descobrimos aspectos do cotidiano dos educandos, expressas inconscientemente e simbolicamente por metáforas (seus desenhos e pinturas).

Procurei fazer essas relações, a partir dos fatos vivenciados, durante a intervenção pedagógica embasando com as teorias. No entanto, os apontamentos serviram para explicar de forma objetiva os aspectos da imaginação criadora mediante a análise dos Desenhos e das Pinturas dos educandos por meio de Michael Parsons.

Nesse último item, destacamos a dupla leitura/cognição, que é a base teórica do processo criativo dos educandos. Assim sendo, tentamos analisar como os educandos leram e entenderam as imagens do filme (obra de arte), a partir da experiência estética. Para isso, embasamos a discussão de leitura de imagens e de como entenderam essas imagens sob o ponto de vista do autor Michael Parsons, que baseia sua tese nos estágios de desenvolvimento cognitivo a partir da experiência estética suscitada pela leitura de imagens de uma obra de arte (pintura).

Constatamos que:

- Por ter feito alguns ensaios para a docência durante meu percurso acadêmico, artístico e profissional, demonstrei no meu caminhar, uma certa habilidade e inclinação para dar aulas de artes, devido minha graduação em Pintura na Escola de Belas Artes, mesmo assim, faltou uma experiência maior no campo da docência que só se alcança com a formação docente formal. Por isso, a Lei 12.796/2013 rege que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena” (BRASIL, 2013). Considero muito importante que se tenha uma formação docente para que se possa fazer, um melhor planejamento das aulas como um todo.
- Contudo, a inexperiência com a docência, fez com que eu não tivesse feito uma projeção do tempo que eu precisaria para construir o processo de desenvolvimento estético dos educandos. Com isso, o pouco tempo para as práticas no campo da pesquisa, foi o principal problema por não ter atingido com êxito o objetivo da primeira pesquisa. No entanto, entendendo que a educação de Jovens e Adultos continua sendo um nível da educação muito pouco valorizado e, se tratando do ensino das artes visuais, é ainda mal explorado para a aprendizagem e ampliação de leitura de mundo dessas pessoas. É, sim, possível trabalhar com o método utilizado por Paulo Freire, palavras/geradoras adaptado para o ensino das artes visuais, mas precisa-se de mais tempo para aprimorar a experimentação iniciada com esta pesquisa.

- Os educandos da EJA, segundo os estágios especificados por Michael Parsons, continuam no pré-linguístico, no qual as cores, a relação com os temas, indicam que eles se encontram ainda, apesar de adultos, em um nível estético primário, como de uma criança que está iniciando a escolarização. Eles também precisariam de mais tempo para ampliarem seus conhecimentos estéticos. Eles precisariam de serem expostos a mais obras de artes ou da cultura visual, leituras, participarem de eventos culturais com maior frequência, e serem levados a discutir nas aulas de artes visuais criticamente sobre essas vivências, para irem galgando os estágios de desenvolvimento estético compatível com uma pessoa adulta.

Esta é uma pesquisa que ainda está com um material bruto para futuras pesquisas nesse campo, podendo ser desenvolvidos trabalhos sobre criatividade, leitura de imagens e de mundo, EJA e ensino de artes visuais, entre outros. Mas, para mim, foi fundamental para meu autoconhecimento, estudos históricos e políticos sobre a minha formação em bacharelado, e a minha relação com a licenciatura, especificamente sobre nos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Artes Plásticas da Escola de Belas Artes, da UFRJ. Refletir sobre a pesquisa e a docência fizeram-me entender o mundo e a importância da formação docente em artes visuais para grupos excluídos como o de EJA.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Zoraida Almeida de Andrade. O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado. 2012. 145. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba.

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. In: PESSANHA, José Américo Mota (Org.). Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e os novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 01 de jun. 2016.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> cional 1996. Disponível em: Acesso em: 01 de jun. 2016

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 01 Jun. 2016.

DUPRAT, Marcelo. Plano Pedagógico do Curso de Pintura reformado em 2015. Disponível em: (Autoria: Marcelo Duprat coordenador do curso de Pintura. Disponível em <file:///C:/Users/rosa/Downloads/pedagogico1%20currículo%20pintura.pdf.> Aceso em: 02 Jun. 2016.

EFLAND, Arthur. Imaginação na Cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez editora, 2008.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO – Educação 2030: rumo a uma educação inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul, 2015. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

FUSARI, Maria F. De Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____ Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO CEDERJ – CENTRO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, EAD. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/sobre/>> Acesso em: 21 Jun. 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: Teorias, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

IPEA. Gastos com a Política Social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda. Comunicado n. 75 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2011. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110203_comunicadoipea75.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2016.

MEC. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFINTEA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2016.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Formação Profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios: a Perspectiva do Jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae (ORG.). Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PARSONS, Michael J. Compreender a Arte: Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo. Lisboa: Editora Presença, 1992.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do Olhar: no ensino das artes. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SILVA, Maria Betânia. REFLEXOS HISTÓRICOS: POR QUE UMA AULA? In: XXV ConFAEB, p.2, 2015, Fortaleza).

SUDENE - SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE
Disponível em: < <http://www.sudene.gov.br/acervo>>. Acesso em: 07 Jul. 2016.

UNESCO. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA 2009. Belém. 2010. Marco de Ação de Belém – CONFINTEA 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2016.

ANEXOS

Entrevista 1:

Transcrição:

Entrevista com a professora Anita de Sá e Benevides Braga Delmas, ex-coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Plásticas da EBA/UFRJ. Trabalhou 35 anos na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi aluna no curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, o curso anterior ao atual (Licenciatura em Artes Plásticas). Entrevistadora: Rosa T. Silva. Rio de Janeiro, Maio de 2016.

O conceito não mudou, esse ensino por atividade, a arte se tornou obrigatória no ensino, mas não como uma disciplina formal, mas como atividade que deveria permear todas as outras atividades, e foi muito questionada, quando houve essa inserção do ensino da arte porque não tinha o status de uma disciplina.

Eu tenho facilidade de falar isso para você porque a construção desse currículo foi minha tese de doutorado. Então esse curso, quando eu tomei a responsabilidade da coordenação, ele já precisava ser reformulado, ele era um curso que agregava duas unidades básicas de ensino específico, que era a escola de música e a escola de belas artes, além da faculdade de educação que cuidava da parte pedagógica.

Isso gerou muita polêmica, porque eram duas instituições tradicionais, que tinham seus conceitos de formação de professor já bem arraigado que tiveram que dividir de forma compulsória. Então a lei é de 71 mas, o curso só foi implantado em 79 devido a tantas dificuldades, então quando houve uma pressão institucional para que o curso fosse criado, foi criada uma comissão, então atendeu-se ao que fora determinado pela Lei e pelas Resoluções do Conselho Federal de Educação. Mas essa determinação era quase que um currículo prescrito, tinha que ser assim, tinha que ser assado, tinha que ter isso, tinha que ter aquilo, e a comissão

fez até um trabalho bonito, porque conseguiu adequar as exigências da Lei a nossa realidade ao que interessaria na época, então o curso foi criado com três habilitações: musica, as artes plásticas e o desenho que era extremamente criticado pelas esferas da educação, mas belas artes sempre teve uma tradição com a questão do desenho de precisão.

Tanto que até que surgisse a reforma universitária o nosso concurso englobava a avaliação do conhecimento da geometria descritiva. Depois com a reforma universitária com o concurso na base da múltipla escolha é que ficou complicado fazer isso.

1) Por ainda existe esse termo Educação Artística com duas habilitações; em Artes Plásticas e em Desenho?

Porque ainda não houve a Reforma que está “saindo do forno”, essa Reforma foi muito difícil de ser realizada. Esse curso fazia parte do CLA, depois a escola de música queria fazer uma Reforma só da habilitação música, e aí o CLA não permitiu porque fugiria das características de um curso por habilitações (ênfase), eles propuseram sair do curso e ressuscitar uma habilitação antiga do tempo de D. João VI. Aí houve essa separação, por isso não havia mais razão desse curso permanecer no CLA. Então a EBA reivindicou a transferência do curso...

O conceito Educação Artística não existe mais, o curso mudará de nome para Licenciatura em Artes.

2) Não em Artes Visuais?

Não porque nós temos o desenho, e não abrimos mão dele. O aluno que faz Desenho tem uma formação cultural em artes. Ele estuda História da Arte, Arte no Brasil, Estética, Folclore (Cultura brasileira), e faz alguma eletivas, que são os ateliês, mas eles têm toda uma formação do professor de desenho de precisão, ele estuda a fundo a geometria projetiva, a geometria plana, ele faz o desenho de máquinas, o desenho de móveis, a perspectiva para ele poder ser inserido nas escolas técnicas.

- 3) O MEC acaba de incluir a LDB 13278/2016 de 02/05/2016 que torna obrigatória incluir no currículo artes visuais, música, dança e teatro no currículo da educação infantil, no ensino fundamental e ensino médio.

Eles só se esquecem do desenho que é tão importante para aluno para dar a base ao desenho. O aluno chega aqui sem nenhum conhecimento de geometria plana. Não interessa ao acesso cobrar o conhecimento de geometria plana que seria pelo menos isso fundamental. Mas há movimento para voltar.

- 4) Porque a Licenciatura da EBA ainda é polivalente contendo na sua matriz curricular: musicalização básica, canto coral e processos de atuações cênicas?

A musicalização básica na nossa Reforma vai sair, e o canto cora também como obrigatória. Porque existe curso de Licenciatura em Música. Há necessidade de se fazer um curso mesclando, é um desejo nosso, criar uma licenciatura em artes cênicas, ou criar mais uma ênfase dentro desse curso de artes cênicas misturando um pouco de cenografia e um pouco de indumentária, porque o professor ele não precisa ser o cenógrafo, nem o figurinista, ele

precisa conhecer um pouco, porque na verdade ele vai ser um diretor teatral numa atividade escolar. Existe também a Licenciatura em dança na Educação Física, portanto nós contemplamos as quatro áreas.

5) Os termos não mudam enquanto não sai a Reforma?

Existem termos que já estão obsoletos. Que vai mudar com a Reforma, na prática já mudou.

Entrevista 2:

Observação e escuta da aula da professora M.^a de Lourdes Barreto S. Filha, ministra as disciplinas Pintura A, Pintura B e Aquarela no ateliê coletivo da EBA, “pamplonão”.

Entrevistadora: Rosa T. Silva. Rio de Janeiro em: 18 de Mai. 2016.

Transcrição:

1) O termo “oficina” existe no currículo da EBA ou é um termo que ganhou popularidade “apelido”?

Não. Oficina não me lembro de estar no currículo. O que chamamos de oficinas é a mesma coisa de Tópicos Especiais. As oficinas são as disciplinas complementares. São aquelas disciplinas onde você apresenta um conteúdo mais sintético e que possa abranger vários cursos da escola. Que possa interessar a vários cursos da EBA de uma maneira geral, desde Indumentária, Paisagismo, Design, Licenciatura até mesmo Pintura, Gravura e Escultura. Nas Licenciaturas, por exemplo Pintura A, Pintura B, são obrigatórias.

2) Todos os cursos da escola podem participar?

Sim, devem participar. O termo oficina não existe na universidade, no currículo oficial aparece como Pintura A; Aquarela A; Pintura B são disciplinas que tem um conteúdo resumido e difere da aula de ateliê, da Pintura 1; Pintura 2; Pintura 3; 4 e 5 (usa-se números e não letras). É um conteúdo mais resumido e mais intenso também, porque é muito corrido para dar tudo. Ela ganha esse “apelido” extraoficial.

3) Então o que é o ateliê, como funciona?

No ateliê faz-se um estudo mais aprofundado da Pintura. Porque o estudo da Pintura acontece em vários períodos numa sequência, que possibilita o aluno compreender a Pintura com todos os fundamentos para a criação de um trabalho final. O TCC onde o aluno tem que fechar com uma exposição. Nisso ele está direcionando a o objetivo dele de ser um pintor. Desenvolver uma poética especializada dentro da Pintura. Ele deve conhecer profundamente a Pintura, ele deve desenvolver um trabalho pessoal, uma poética particular. E deve fechar o curso com uma monografia ou um memorial sobre o trabalho dele e uma exposição.

4) Ele desenvolve o estudo da Pintura desde a Pintura Clássica até a Contemporânea, como é isso

Depende do enfoque do professor. Ele pode trabalhar a Pintura como Linguagem independente desse enfoque Histórico.

Se você vai falar de Têmpera você vai em algum momento voltar à Idade Média, se você vai falar de Óleo, como na aula de hoje, você vai falar da História do Óleo como ele surge, porque ele surge, mas, o enfoque principal é o que está se fazendo agora na Pintura no momento.

Não adianta você ter um aluno que pinta como Rembrandt pintava, e ele não saber pintar como um artista Contemporâneo. Não saber colocar o trabalho dele dentro de um olhar Contemporâneo. O Currículo e as Ementas da escola não impõem essa coisa, essa linha histórica não tem, tampouco os conteúdos, depende do professor, como o professor vai desenvolver o conteúdo da disciplina.

5) Como você ministra suas aulas?

O conteúdo é prático-teórico, porque é muito rápido, então você tem que dar um embasamento. Geralmente eu trago muitos livros, eu acho interessante trazer grandes livros com imagens, é importante.

Hoje nós falamos do Óleo, o que é o óleo, o que faz o óleo ser diferente em relação por exemplo à Têmpera que nós estamos terminando de trabalhar com a Têmpera. A planaridade da Têmpera, e a possibilidade do óleo de criar superfícies ilusionistas, então há uma diferença incrível. Com isso o aluno vai começar a ter um olhar sobre essas diferenças, e ao mesmo tempo eu vou dando os fundamentos que envolvem a pintura. Na Pintura A, eles (alunos da licenciatura) vão aprender a pintura como uma ferramenta para usar em sala de aula com as crianças. Nessa disciplina dou ênfase na preparação do material é superimportante para eles entenderem o que é um pigmento, o que nele muda com uma técnica ou outra, isso é fundamental.

Então estou sempre, construindo os suportes, as tintas, todo o trabalho de compreensão do material. Construindo o material e tendo entendimento dos fundamentos que envolvem a Pintura.

Hoje eu falei sobre veladuras, técnica de pintura em camadas.

6) Como entra a História da Arte?

De forma bem introdutória. A minha História da Arte para que eles entendam, sobre por exemplo o óleo, é legal saber como ele surge, em que momento ele surge, porque o óleo não é uma descoberta é um desenvolvimento. O surgimento do óleo é uma mudança de olhar da época. Até a Idade Média você tinha o teocentrismo, ninguém estava interessado com o que estava ocorrendo no mundo, só estava interessado em fazer contato com Deus. Com a entrada do Renascimento, o óleo entra justamente porque muda filosoficamente a

maneira de pensar do homem. E a técnica à óleo vai ajudar os artistas a revelarem essa maneira de pensar diferente. É o antropocentrismo.

7) Como você entende o ensino da Linguagem pictórica como meio de fazer o aluno desenvolver um pensamento crítico sobre a contemporaneidade em que está vivendo?

Eu vejo pela minha formação que esta é uma questão particular. É uma questão de cada estudante. E como ele vai querer desenvolver o seu trabalho. Temos aqui artistas que já estão aí fora (no mercado), que desde aqui já tinham um posicionamento político, já se colocava politicamente em seu trabalho, é uma questão dele.

A escola vai estimular se ele tiver essa questão, é uma questão de poética. Tem artistas que vão para um discurso político, outros não querem.

Eu sou a favor da criação livre, acho que aqui a gente deve supervalorizar a criatividade do estudante, a maneira particular como ele vê o mundo. Então qualquer interferência nessa maneira particular de como ele vê o mundo acho que não é legal. Eu acho que o professor aqui deve orientar as buscas e necessidades de cada um, se é política vamos lá, se é alienante vamos nessa, se poética estética vamos nessa, se só uma questão plástica etc., não pode ser uma coisa impositiva. O aluno é que vai ter que sugerir. Eu quero isso, vamos trabalhar por aí.

8) Essa questão que você colocou da livre expressão é muito questionada hoje por alguns autores, porque remete aos anos setenta à questão da livre expressão. O que você acha disso.

Porque isso aí é muito excesso de academia. No sentido do Mestrado e Doutorado, os caras do mestrado e doutorado são direcionados a desenvolver um projeto e tal linha com tais autores. Isso está sendo trazido aqui para sala de aula, então essa poética particular e tal, ela está sendo colocada de lado e está ganhando a proposta que o professor coloca. Eu acho isso ruim, pela minha cabeça, minha experiência como estudante acho isso horrível. Porque quando eu entrei aqui nos anos

setenta, eu peguei professores que vinham com uma coisa de cima pra baixo. E aquilo me massacrava. Eu acho importante respeitar o estudante, não só como um indivíduo, como uma pessoa particular, mas como artista, com sua poética pessoal. Porque a qualquer momento ele vai desenvolver, porque cada um tem um tempo, um processo.

Aquele professor com mestrado e doutorado que vem com uma proposta de cima para baixo, dá menos trabalho. Se ele tem uma proposta todo mundo tem que desenvolver alguma coisa dentro daquela proposta. Quem está criando aí para mim é o professor não os estudantes. Aí você que fez mestrado e doutorado chega em sala de aula da graduação quer que todo mundo faça um projeto e você vai orientar esse projeto. Normalmente você dá um tema aí as pessoas vão desenvolver alguma coisa dentro daquele tema. Aí fica muito fácil dar aula. Porque você tem uma questão real para se segurar, e o resto nada.

9) E um e/ou uma professor (a) que trabalha com questões, por exemplo questões ligadas à vida em sociedade. Trazer a linguagem como ferramenta para desenvolver aquela questão. A partir daí, pesquisar a arte, as técnicas e os materiais vão sendo construídos para resolver aquela questão. Como você vê essa abordagem?

É como tem sido feito contemporaneamente. Na minha aula. Uma vez eu estava vendo lá na PUC a exposição do Goeldi (1895-1961) e li que uma vez perguntaram para ele como ele dava aula, como ele orientava, porque o Goeldi foi professor de Adir Botelho e muita gente que em determinado momento foi aluno de Goeldi porque ele deu aula na Escolinha de Arte do Brasil e trabalhou também na Escola de Belas Artes e era considerado um “baita” professor.

O Goeldi não entrava muito nessa questão se o cara ia criar o que ele queria, ele dava os fundamentos da gravura, e a partir desses fundamentos cada um desenvolvia. No caso a técnica da xilogravura era simples: cavou está branco, não cavou está preto. Ele dava as bases para o cara desenvolver o trabalho, que era o trabalho do cara!

O problema é que as pessoas estão com excesso de informação, nesse sentido, se eu fosse estudante hoje, não ia querer ninguém interferindo no que eu ia fazer.

Quando eu era estudante, eu odiava todo aquele conteúdo das disciplinas, eu fazia o que o professor pedia e ia correndo fazer o que eu queria. Eu passava o dia inteiro aqui na escola, então eu tinha tempo para desenvolver meu trabalho. Eu fazia dois trabalhos, o que o professor queria e o que eu queria, o meu trabalho.

10) Você como professora e artista, já tem uma pintura bem desenvolvida e expressiva, me fala um pouco como é essa sua relação como professora/pesquisadora/artista?

É uma coisa só. Veja uma entrevista que dei à um blog. Eu acho que essa relação professor/artista/pesquisador, é uma coisa só. Eu não gosto muito da minha relação com a universidade, mas, quando eu chego em sala de aula é uma festa, a gente fala de arte, aí fica uma delícia. É fazer arte também, a gente fica discutindo arte. Um tem uma proposta, o outro tem outra completamente diferente, isso me obriga a pensar, me obriga a encontrar referências para o aluno, isso é uma pesquisa.

Nos anos 80, tivemos a geração 80 em que o mercado absorveu poucos artistas, na época eu fazia gravura no Parque Lage, então foi uma coisa incrível. Aos poucos o mercado de arte no Rio de Janeiro, São Paulo no Brasil todo começou a crescer, a partir mais ou menos dessa época. Mas nessa época o mercado não estava aberto para todo mundo, então você tinha duas opções, ou você ia para o mercado ou era professor, ou virava designer ou outra coisa qualquer para poder sobreviver.

Na época minha pintura não estava amadurecida para entrar no mercado, era uma pintura ainda de estudante recém-formada. Fui dar aula no Senai/Cetiq e depois fiz o concurso para cá (EBA) e entrei. Isso foi muito legal, porque essa coisa em sala de aula, a pesquisar materiais a entender como se dá um azul na têmpera, outra coisa é esse mesmo azul no óleo, muda, ou esse mesmo azul no pastel.

11) Como você vê a diferença entre um professor que fez licenciatura e um que fez Bacharelado em Pintura, porque é difícil um professor teórico entender estas questões

Porque é vivência, a pintura exige conhecimento e vivência. E vivência é transformar esse conhecimento e dar a ele um desdobramento. O conhecimento teórico ele é duro, é estável, mas, o conhecimento do fazer, é um conhecimento que está em movimento, porque você está se transformando, as coisas vão se transformando e você está o tempo todo em mutação. Então, é diferente de você ter uma fundamentação teórica incrível, mas sem a prática.

12) Como você vê a aprendizagem das técnicas pelos estudantes da Licenciatura, é diferente dos estudantes do Bacharelado?

Não. O estudante de Licenciatura ele tem um olhar diferente do estudante do bacharelado. O Bacharel, o cara que está aprendendo Pintura para desenvolver o seu trabalho, ele olha para o que está aprendendo e pensa como ele vai usar consigo mesmo. O estudante de Licenciatura olha para o que está aprendendo e pensa como ele vai transformar esse trabalho em sala de aula para 30, 40 crianças. Então ele sempre vai ter esse olhar.

Eu trabalho com estudantes que estão no final do curso de Licenciatura, normalmente eles estão fazendo estágio no CAp (Colégio de Aplicação), e muitas vezes, o que a gente está trabalhando em sala de aula, eles acabam levando para o CAp. Quando nós trabalhamos com mural, o tempo todo eles levaram um projeto de mural para o CAp e fizeram grafite nas paredes, levaram para o encontro de professores no Amazonas. Então eles multiplicam o conhecimento que eles pegam aqui em sala de aula, porque, por trás disso tem uma necessidade, uma intenção de multiplicar o olhar, para uma prática em sala de aula.

O estudante de bacharelado seja de Gravura, Pintura ou qualquer outro, ele quer aquele conhecimento para transformar o trabalho dele, para aprender como usar no trabalho dele, por isso eu adoro trazer muita

Pintura Contemporânea de livros caríssimos que eles muitas vezes não têm acesso, pelo menos para eles conhecerem e anotarem os nomes para pesquisar na internet. Então são comportamentos diferentes.

Quando eu era estudante eu tinha um grupo de estudo, a maior parte das minhas amigas eram de Licenciatura, então, esse grupo estudava Herbert Read da Educação pela Arte, estudava todos os teóricos de educação pela arte. Fizemos um grupo que trabalhava em prefeituras, praças, cidades, escolas e uma das escolas que trabalhamos foi aqui no Fundão (como é conhecido popularmente o Campus da UFRJ da ilha do Fundão). A gente ia toda sexta-feira para trabalhar com prática de artes com eles.

O que eu percebia era que faltava material, escola pública não tem material, então uma das razões de eu trabalhar em Licenciatura com essa fabricação do material é para possibilitar que esse aluno possa fabricar a tinta em qualquer lugar do país que ele trabalhe. Não tem tinta! Vamos pintar então, vamos pegar terra misturar com cola e vamos pintar. Ele sabe que na terra tem um pigmento, então vamos peneirar a terra, até encontrar o pigmento.

Então eu já entrei com esse tipo de postura graças à influência desse posicionamento político típico dos anos 70. Trabalhamos em escolas com crianças com Síndrome de Down, crianças especiais de escola pública. Íamos em praças em São Gonçalo (município de Niterói), Duque de Caxias (na Baixada Fluminense), era um posicionamento político social com uma prática de trabalho, característico da época. Isso foi o que direcionou o meu trabalho como professora.

13) A EBA é tida por alguns autores no meio acadêmico como uma escola que mantém concepções pedagógicas do século XIX. O que você acha disso?

A escola não tem mais como voltar ao século XIX. Aquela academia que a modernidade rejeitava, ela não existe mais aqui na escola. O que tem aqui é uma multiplicidade de pensamentos. Então você tem com um aluno que trabalha com instalação, performance, alunos que trabalham com conceitual ao mesmo tempo que trabalha com aquele aluno que se relaciona com a Pintura com intensidade que a Pintura é desenvolvida na Europa por exemplo. Você vai numa Alemanha, na Inglaterra e vê que a Pintura Contemporânea tem uma força incrível.

Aqui a gente busca continuar desenvolvendo essa força da própria Linguagem pictórica.

Mas não é todo aluno. Vamos encontrar alunos que vão desenvolver projetos totalmente diferente. Nós estávamos falando de arte política, tem um aluno que sempre teve uma pegada política, sempre trabalhou com ocupações em galerias, e foi estimulado a desenvolver isso, e hoje em dia ele trabalha com isso.

Se a academia ainda tem uma “pegada” no século XIX é a título de pesquisa. Temos o mestrado em História da Arte, eles vão pesquisar isso. Temos o mestrado em Linguagens Visuais que trabalham essencialmente com linguagens Contemporâneas. O Doutorado também, trabalha com Linguagens Contemporâneas.

Então a escola mudou e as pessoas não estão se dando conta de que ela mudou. E abriu uma diversidade impressionante, então a escola é múltipla, diversa. Produz muitos artistas trabalhando com linguagens diferentes.

Na década de 70 com a reformulação que ocorreu no currículo, valorizava o trabalho pessoal, particular e individual, isso foi levado até as últimas consequências.

Agora talvez, a relação com a academia está se dando no nível dos cursos de Pós-graduação numa academia teórica e não da prática.

Agora, cada professor tem a liberdade de desenvolver seu projeto, tem professores que gostam de trabalhar com a coisa histórica, acadêmica e tem outros que nem chegam perto.

Aqui cada ateliê tem um professor com uma linguagem diferente. No início você aprende toda a fundamentação, e de repente aparece um professor que desconstrói tudo. Cada semestre você passa por um professor que vai mexendo com a tua cabeça e aí você vai achando seu caminho, você tem diversidade de linguagens, de poéticas para escolher. Na academia tinha um mestre e você ficava o tempo todo com aquele mestre, então você saía igualzinho aquele mestre. Aqui não, aqui não tem mais mestres, são professores que vão desenvolver propostas, desenvolver o conteúdo da maneira dele, tem uma relação com a poética do professor porque são professores artistas que produzem.

Essa ideia de uma academia virou um preconceito, porque as pessoas não conhecem as mudanças que a escola passou.

Nós temos esse ateliê enorme, com uma carga horária prática grande, porque é pintura, e já foi maior, hoje ainda é pouco.

Quando eu fui estudante eram vinte horas semanais de prática da pintura, a gente achava pouco, mas os professores achavam demais ficar com os alunos no ateliê, o ateliê é aberto o estudante pode entrar as 8h da manhã e sair às 18h.

Você vai encontrar isso, melhor que isso na Alemanha onde o estudante de arte tem o ateliê dele.

14) Como é essa sua relação com a produção dos materiais nas aulas de pintura A e B e Aquarela?

Vou te mostrar alguns trabalhos que os estudantes de Licenciatura fizeram na aula de Pastel seco. Aqui eles fizeram o pastel, e o suporte é o jornal porque você vai trabalhar em escola que não tem papel. Então você usa o jornal que é um papel descartável. São trabalhos que se você não olhar a borda você não diz que é jornal (ela mostra os trabalhos).

Aqui já é um papel AG, quase um papel de embrulho. A ideia é pegar qualquer tipo de papel que vá ser destruído, prepara o fundo que a base que vai servir como uma lixa para receber o pastel.

