

Leonardo de Jesus Freitas de Castro

**Ressignificações cotidianas para ensino de arte na Educação de Jovens  
e Adultos**

Brasília, 2014

Leonardo de Jesus Freitas de Castro

**RESSIGNIFICAÇÕES COTIDIANAS PARA O ENSINO DE ARTE NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas,  
habilitação em Licenciatura, do Departamento de  
Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade  
de Brasília.

Orientador: Prof. Me. Moisés Alves.

Brasília, 2014

## Agradecimentos

À Deus, às forças do universo, às entidades, irmãos de luz...

À minha mãe Maria Creuza, pelo incondicional apoio.

À Maria de Jesus Freitas, *in memoriam*.

Ao professor Moisés Alves, pela orientação, pela troca de conhecimentos e principalmente pela paciência com quem está começando (eu).

À Sophia Yoshida Arns, Gabriela Landim, Marcela Landim e Bruno Pinto de Almeida pela ajuda com o resumo em língua estrangeira e paginação do presente texto.

Aos incríveis profissionais da área de educação, artes e arte-educação que tive a oportunidade de conhecer graças ao curso.

Aos produtores de *shows* e eventos variados, pelo surto criativo e grande empenho em trazer para a cidade grandes oportunidades justamente no período de escrita do presente texto.

A todos os amigos e colegas, principalmente os que fiz durante o curso, pela ajuda tanto com referências acadêmicas, indicação de livros e imagens; quanto pelo apoio e pelas palavras de estímulo. Também pela falta de compreensão de alguns deles com as especificidades do processo monográfico.

## **Resumo**

No presente trabalho, apresento primeiramente um histórico de Paulo Freire, seu método e de sua experiência com a alfabetização de adultos e as influências do tempo em que foi realizado o trabalho no método.

Apresento também uma análise da minha experiência com regência da disciplina de Artes no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) com base no mesmo método desenvolvido por Freire, levando em consideração outra realidade por ter sido realizada em outro momento da história.

Na última parte, apresento proposta de abordagem para esta modalidade com base nos conceitos de apropriação e uso de elementos do cotidiano, presentes em linguagens artísticas desenvolvidas na primeira metade do século XX, ponto em comum com a base da teoria de Freire.

## **Palavras-Chave**

EJA, Paulo Freire, Vanguardas, Apropriação, Material Escolar, Arte-educação, Ressignificação, Revalorização.

### *Abstract*

*Firstly, in this current work, I intend to show a brief history about Paulo Freire, his methodology and his experience with adult literacy, and his influences at the time when the work was carried out with his method.*

*Secondly, I also present an analysis of my experience in teaching an art module, in the Ensino de Jovens e Adultos – EJA (Adults and Adolescents Teaching Program), based on Paulo Freire's method. Taking into account it was fulfilled in another historical context than that described by Freire.*

*Finally, I propose an approach for this method based on the use and appropriation of concepts of daily elements, contained in artistic languages developed on the first half of the 20th century. When Freire's theory was being formulated.*

### *Key-Words*

*EJA, Paulo Freire, Vanguard, appropriation, School Supplies, Arts education, Reframing, Revalorization.*

Para um povo que se apodera de sua história, tomar a palavra escrita é quase uma consequência óbvia. A partir da reescrita da história, muito mais difícil, é fácil aprender a escrita da palavra.

(Paulo Freire)

## Lista de Imagens

1- Paulo Freire.....	14
2- Cartaz feito pelos alunos sobre arte rupestre.....	29
3- Pintura rupestre em Lascaux.....	30
4- Grafite de Ônio.....	31
5- Grafite de Gabriel Plic.....	31
6- <i>Obra Limpa II</i> , de Rodrigo Paglieri.....	31
7- <i>Vende-se Amazonia</i> , de Crânio.....	32
8- Grafite de Osgemeos.....	32
9- <i>Intervenção com Lambe-Lambe</i> , de Aírton Cardim.....	33
10- <i>Loba Capitulina</i> .....	38
11- <i>Fonte</i> , de Marcel Duchamp.....	41
12- <i>Cabeça de Touro</i> , de Pablo Picasso.....	42
13- <i>Natureza Morta com Cadeira de Palha</i> , de Pablo Picasso.....	42
14- <i>Mertzbau</i> , de Kurt Schwitters.....	43
15- <i>Caixa de Brillo</i> , de Andy Warhol.....	44

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
CAPÍTULO 1 .....	11
1.1- Paulo Freire e a contextualização da educação .....	11
CAPÍTULO 2 .....	20
2.1- A educação de adultos anos depois .....	20
CAPÍTULO 3 .....	39
3.1- Das vanguardas para a escola.....	39
3.2- Proposta de aula: vanguardas do início do século XX.....	46
3.2.1- <i>Objetivos</i> .....	46
3.2.2- <i>Cronograma dos trabalhos</i> .....	46
3.2.3- <i>Tópicos de conhecimento</i> .....	47
3.2.4- <i>Procedimentos</i> .....	47
3.2.5- <i>Recursos</i> .....	48
3.2.6- <i>Avaliação</i> .....	48
Considerações Finais .....	49
Referências Bibliográficas .....	51



## Introdução

O ensino voltado para adultos no Brasil tornou-se uma modalidade em certo ponto carente ao longo dos últimos anos por fatores como a não atenção por parte do sistema educacional para as especificidades e demandas dos estudantes, restringindo ações voltadas para esse tipo de ensino apenas à alfabetização, como veremos mais à frente, além de poucas propostas para o segmento. Problemática que o trabalho aborda buscando pensar soluções para essa situação. Em algum grau, pode-se dizer que a imagem padrão que a sociedade ocidental impõe de como é o sujeito ideal (pais e mães de família, considerados plenamente capazes socialmente, produtores de riqueza, cidadãos que precisam ser exemplares) tem uma grande parcela de responsabilidade no descaso existente nesse universo, pois reflete em alguns dos motivos pelos quais se nega a existência de diferentes histórias de vida e não se admite a formação resultante de realidades rurais ou das periferias urbanas, por exemplo.

Estes percursos de vida não ortodoxos e hegemônicos, por variados motivos, podem gerar percalços para tais indivíduos dentro do campo acadêmico, em muitos casos, o sentido de não conhecer por não ter acesso a determinada informação é tratado na escola como uma ignorância, como uma deficiência advinda de um campo cognitivo. Por não ter entrada garantida na chamada educação formal não significa que necessariamente o indivíduo não é educado. A aprendizagem funciona em uma instância voltada para fatores relevantes e muitas vezes pragmáticos na vida de uma pessoa, e ao menos deveria ser algo não imposto de maneira escalonada e preconceituosa, que só funciona no ambiente escolar, e diversas vezes nem mesmo nesta atmosfera.

Dentro dessa lógica, existe uma ideia preconceituosa de que as práticas educacionais inseridas no ambiente escolar são exclusivamente infantis. Popularmente falando, um sinônimo de que a prática da educação é algo somente voltado para a formação de crianças. Este pensamento, além de equivocado, acaba permitindo que surja uma grande resistência, coerção e até constrangimento no grupo de adultos que sentem vontade ou necessidade de voltar aos assentos escolares e retomar a aprendizagem formal, o que pode preencher lacunas ímpares na vida de um cidadão.

A monografia a seguir discute tal assunto, apresentando logo no primeiro capítulo um viés histórico pautado no trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que é referência nessa modalidade de ensino e atrela ao que se chama de seu método, uma até então inédita valoração do conhecimento prévio oriundo de um contexto do dia a dia que o aluno leva para a escola. Esse conhecimento vem pela história de vida do estudante e de seu contexto histórico-cultural, e, segundo a experiência que é explanada, faz surtir excelentes resultados no processo lúdico por parte dos alunos.

O segundo capítulo aborda minha experiência com a regência em uma escola de ensino de adultos em período histórico e contextual diferentes das do relato de Freire, porém com base no método desenvolvido por ele. Além dessas diferenças, são abordadas problemáticas próprias da localidade, imprevistos e interferências que tanto contribuíram quanto prejudicaram o planejamento e o processo como um todo. Apontando possíveis falhas de aplicação, considerando as interferências já mencionadas: uma associação do instrumental teórico apresentado e de um estudo de caso que promove associações, analogias e reflexões possíveis a estes diferentes contextos.

No terceiro e último capítulo apresento, com base nos dois capítulos anteriores, uma proposta de ensino voltada para educadores de jovens e adultos usando o instrumental presente tanto nas vanguardas como em momentos artísticos da primeira metade do século XX, a fim de unir o conhecimento que o aluno carrega com o conteúdo a ser apresentado em aula. Para isso, é necessário que o profissional esteja atento a elementos que o educando traga para as aulas e que façam parte da sua realidade, como elementos de cultura pop atual (como novela e filmes dublados) que possam ser apropriados e ressignificados no período letivo.

Posteriormente, na conclusão, apresento uma reflexão acerca do conteúdo geral exposto neste trabalho monográfico, reforçando a importância do contexto histórico-cultural no processo de aprendizagem e suas influências para docentes e discentes com base na experiência em sala e nos relatos de Paulo Freire.

## CAPÍTULO 1

### 1.1- Paulo Freire e a contextualização da educação

Os problemas relacionados à interação e aos métodos de ensino no ambiente escolar atualmente são inúmeros, e passam por diversos setores, desde a administração até o espaço físico, chegando aos relacionamentos interpessoais. Quando essas interações são abordadas pela mídia em geral, bem como nas disciplinas acadêmicas, foca-se muito nas relações professor-aluno e aluno-aluno, que são de suma importância. Porém não se chega a tratar, de modo geral, de relações tão respeitáveis e diversas quanto essas dentro da escola: como a interação tanto do aluno quanto do professor com a direção da escola, funcionários da lanchonete, equipe de limpeza, etc., que também influenciam o estudante principalmente fora do ambiente escolar, no lugar em que vive, sua cultura e cotidiano. Tudo a que o indivíduo tem acesso, de maneira direta ou indireta, pode ser usado no processo de aprendizagem.

O educador, filósofo e patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu um trabalho inovador em sua época por ter se atentado à importância das especificidades do cotidiano, bem como o estilo de vida do aluno e como isso influencia seu aprendizado e desenvolvimento acadêmico. Ele pôde testar sua tese com seus trabalhos em educação popular, que são conhecidos internacionalmente e acessíveis em seus textos, que foram de grande contribuição para a criação do movimento da Pedagogia Crítica, basicamente, corrente educacional voltada para a emancipação e transformação social, onde alunos e professores se tornam agentes críticos e atentos à análise de teoria e prática (Giroux *apud* Soares, 2013). Pelos motivos acima expostos e por ser um autor que aborda uma temática ainda pertinente na atualidade, Freire será base para abordagem do assunto desse texto.

O método desenvolvido por ele ainda é bastante atual pelo fato de que estas especificidades passam despercebidas muitas vezes na prática escolar. Tal desatenção contribui para que o educador trabalhe como se os estudantes fossem homogêneos e inertes, independente do lugar, da idade e da série dos alunos que o compõem, o que pode ser uma grande inverdade, voltando ao ultrapassado modelo

de *Tabula Rasa*, termo da filosofia behaviorista clássica<sup>1</sup> que, *grosso modo*, propõe que o ser humano originalmente não tem conhecimento prévio (NODARI, 1999), ou, como diz Paulo Freire em *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (1981), voltando-se para a área educacional, a ideia de que o aluno é como uma *vasilha vazia* a ser *enchida* pelo conteúdo através do representante do poder na sala: o professor (FREIRE, 1981, pág. 9). Tradicionalmente, é uma representação bastante usada no contexto escolar em que, mesmo de forma inconsciente, se nega a possibilidade de que o estudante já tenha algum conhecimento prévio, não somente acerca da disciplina a ser ministrada, bem como de qualquer outra fonte ou natureza. Vale pontuar, mesmo que de maneira óbvia, que esta prática também ocorre com frequência no ensino de Artes.

É interessante atentar que, conforme o próprio Paulo Freire revela a Sérgio Guimarães no livro *Aprendendo com a Própria História* (1987), no qual o primeiro pesquisador expõe sua trajetória como educador e pesquisador, suas ações foram pautadas basicamente na concepção de que o ser humano, independente de ser aluno, é um ser político<sup>2</sup> e deve ser respeitado como tal. Portanto, é um procedimento básico para a escola propiciar condições sociais e educacionais para torná-lo apto e consciente para interações institucionais e igualitárias, de modo que passe a ser tratado com dignidade, e se sinta plenamente apto dentro de um contexto comunitário. A partir desta ideia, pensar em facilitadores para serem usados na aprendizagem formal é um método que deve partir do docente para com o indivíduo e um respeito para com o estudante. Obviamente, as ações e projetos que Freire expõe sofreram influências do momento histórico em que foi realizado e da cultura em que estava inserido.

Até o Golpe Militar de 1964, Freire estava na coordenação do Plano Nacional de Alfabetização, um programa do Ministério da Educação que combatia o analfabetismo, com foco em adultos. Na época, o programa ainda não atingia todo o

---

<sup>1</sup> O termo em si é mais antigo do que esta corrente filosófica, e já era usado por John Locke (1632-1704) para defender o empirismo, segundo NODARI (1999). A teoria behaviorista clássica surge posteriormente sendo bem mais ampla e complexa do que se descreve nesse texto. No presente trabalho coube apenas uma citação.

<sup>2</sup> Segundo Freire, nenhuma educação é neutra e o ato de estudar não se resume a interação leitor-texto, pois ao ler se tem contato com uma visão filosófica de mundo do autor que se lê. O ato de estudar é um ato político que irá refletir uma postura diante do mundo (FREIRE, 1981. pág 9).

território nacional, embora esse fosse seu objetivo final. A equipe de Freire estava analisando os resultados obtidos na região de Angicos, no Rio Grande do Norte, onde primeiramente o método Paulo Freire foi aplicado, para que então pudessem replicar o projeto em outras localidades (GUIMARÃES; FREIRE, 1987, pág. 13). Isto o levou a receber o convite para coordenar o Plano, feito pessoalmente pelo então ministro da Educação Paulo de Tarso (1926), além do fato de Freire ter grande destaque na Universidade Federal do Recife, onde era diretor do Serviço de Extensão Cultural, e de ter trabalhado como educador no Movimento de Cultura Popular (MCP) que começou na época em que Miguel Arraes (1916-2005) era prefeito de Pernambuco e durou até seu período como governador no mesmo estado (*Ibid.* pág. 16). Porém, o que mais contou para ele ser chamado foi o projeto em Angicos, de 1963, que combatia o analfabetismo e teve resultados satisfatórios. No caso, o foco de ação eram os trabalhadores rurais adultos da região.

A experiência em Angicos, pela proposta inicial da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, era apenas o começo de uma ação a ser realizada em mais localidades do estado conforme acordo do governo, porém a Aliança para o Progresso, organização financiada por estrangeiros e patrocinadora do projeto, suspendeu a verba, inviabilizando sua continuidade (*Ibid.* pág. 22). Quando o trabalho foi finalizado, a cerimônia de encerramento que contou com a presença do então presidente João Goulart (1918-1976), e segundo o relato de Freire (1987, pg. 26/27):

Depois que ele (João Goulart) fez seu discurso, onde se referiu à Carta Constitucional como o ABC maior do Brasil, um homem de repente se levantou e pediu a palavra. Alguém comentou: “Quebrou o protocolo”. “Quebrei o quê?”, disse ele. Mas o presidente lhe deu a palavra. O homem então fez um discurso em que chamava o Goulart de Alteza, Majestade, e comparou a vinda dele com a vinda de Getúlio, anos atrás: o primeiro viera matar a fome da barriga, e o Goulart viera matar a fome da cabeça. E continuou dizendo que, em Angicos, ele e mais trezentas pessoas que lá estavam tinham aprendido não só a ler o ABC da nação, a Constituição, mas que estavam dispostos a refazer o ABC maior. E disse ainda, que antes eles podiam ter sido massa, mas que agora procuravam ser povo. (grifo meu)

Com base no trecho, é possível refletir acerca dos seguintes pontos: o tom usado na descrição, bem como nas falas das pessoas citadas, pode ser facilmente relacionado com características nacionalistas e populistas, que ainda eram bastante presentes na sociedade brasileira à época, bem como, na realidade, o reflexo de

uma fala civilizatória que é base no modelo educacional de *Tabula Rasa*, assim como é presente no discurso colonizador/catequista civilizatório, que na verdade é uma violência camuflada de boa ação. Ou seja, nesse caso uma ação que replica o modelo tradicional de pensamento que leva à desvalorização da cultura local e individual e a uma busca para atingir um padrão já determinado como o ideal: o dominador passando suas ideias corretas, no seu próprio ponto de vista, para o reprimido que está sempre equivocado, dentro da mesma lógica.

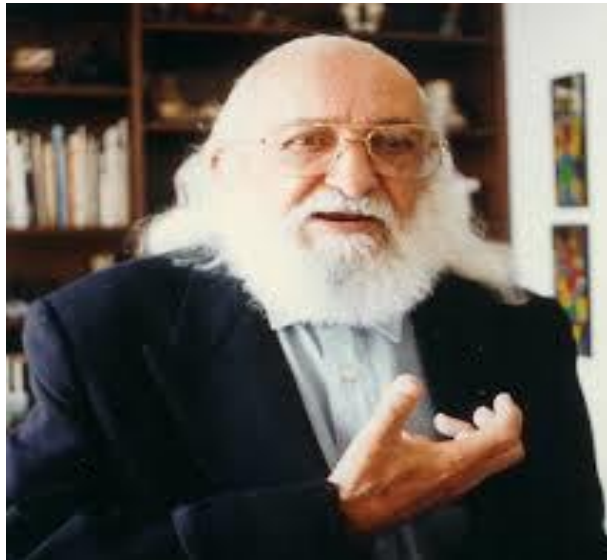


Figura 1: Paulo Freire. Fonte: <http://www.theapricity.com/forum/showthread.php?143602-Paulo-Freire-Brazilian-educator-from-Pernambuco>

Sobre o possível tom populista/nacionalista explicitado, Paulo Freire se defende do que ele chama de acusações, pois, por estar de certo modo no meio político e ter contato com homens do poder, ele acabou conhecendo mais sobre a estrutura e planejamento de ações para o campo da Educação, bem como testemunhar projetos em outros campos, principalmente dentro do seu estado natal, Pernambuco, no período de governo de Miguel Arraes (1963-1964), ainda afirmando que tinha uma solidariedade política com este governo (GUIMARÃES; FREIRE, pág. 16). Sobre o modo de trabalho usado por Freire, adotado em seu método, poder ser acusado também em outra passagem do livro, o próprio afirma que não era filiado a nenhum partido político, ato que só fez em 1980, pós-exílio, pois sob certo ponto de vista ele não se achava tão amadurecido em relação às agremiações da época, bem como não havia grupo político maduro no qual se identificasse. “Eu era político enquanto educador, mas sem filiação partidária.” (*Ibid.* pág. 15).

Sobre o fato do discurso do aluno no encerramento do projeto ser bastante inflamado, pode-se dizer que é um reflexo, ou mesmo um exemplo da tomada de consciência de um ser político, como já citado anteriormente. Esse processo que é tão falado nas discussões sobre o futuro da educação, já há alguns anos. O diferencial deste caso, em relação ao caso da colonização/catequese, é que não é uma ideia imposta por um representante de um grupo, nem algo pronto e visto como verdade absoluta. É algo que se constrói ao longo do processo de aprendizagem, paralelo com o aprendizado formal. É o objeto principal do chamado Currículo Oculto, conceito desenvolvido por Phillip W. Jackson (1928) em seu livro *Life in Classrooms* (1968) para falar de interações da vida em grupo, presentes no ambiente escolar e que regem as relações interpessoais de forma não declarada, que podem não implicar diretamente em resultados acadêmicos, embora sejam igualmente significativos (ROMANELLI, 1997a). Esse termo também pode ser usado para falar das experiências do indivíduo antes de se tornar um aluno, que refletem seu contexto cultural (ROMANELLI, 1997b). Trabalhar o desenvolvimento dessa consciência política com base na análise do Currículo Oculto tem mais chances de ser eficiente, tendo noção da importância do momento em que o aluno percebe o grande potencial dentro de si, que é a base do Método de Paulo Freire.

Levando em consideração a importância social do projeto de alfabetização em Angicos, onde a força política estava no coronelismo ainda presente e a população era refém dessa situação, essa tomada de consciência do ser político pelos indivíduos do povo e, conseqüentemente, os vários questionamentos que surgiriam então, eram extremamente perigosos do ponto de vista social. A política, em um sentido mais abrangente, é uma prática diária, um exercício de convivência. Baseados nisso, podemos entender a importância de se atentar para a influência do cotidiano e da história de vida do aluno no seu processo de aprendizagem, bem como afirma Freire, mediar e aproximar o conteúdo do estudante. Nesse caso, a alfabetização de agricultores. “Acho impossível fazer política sem ética e no meu caso isso tem a ver com o respeito às classes populares.” (GUIMARÃES; FREIRE, 1987, pág. 14).

Por conta deste princípio de trabalho, com o Golpe Militar do dia 1º de abril de 1964 e a perseguição política da época, Paulo Freire chegou a ser preso logo em junho do mesmo ano (*Ibid.* pág. 35). Passou por duas cadeias, em Recife e em

Olinda. Depois de ser liberado e tendo uma rápida passagem pelo Rio de Janeiro, se exilou na Bolívia e posteriormente no Chile. O autor, ao falar desse momento específico de maneira muito breve, destaca: “Não foi só rápida, foi um salto. O que me sugere, aliás, no fundo, uma grande vontade de passar rapidamente por momentos não muito gostosos” (*Ibid.* pág. 63). Esse adendo mais uma vez destaca a importância de se levar em conta as experiências dos indivíduos em ambiente escolar, bem como o reflexo dos mesmos no modo de agir, ou seja, o modo de funcionamento de cada pessoa.

Refletindo sobre essa questão ao ser perguntado sobre a decisão de se exilar caso revivesse a mesma situação, porém com a experiência da época da entrevista por volta de duas décadas depois desse ocorrido, o autor decreta: “(...) depois da experiência que vivi, eu me convenci de uma porção de coisas óbvias; entre elas, a de que a prática que me fez decidir. É exatamente vivendo o momento.” (*Ibid.* pág. 42)

Ainda nos seus relatos ele revela que, apesar da situação, não chegou a sentir desespero ou medo da morte, pois na época em que foi preso, a chamada por ele de *tortura dura* e o fuzilamento soariam exagero, ao contrário do que ocorreria quatro anos depois com outros presos, políticos ou não, em 1969 (*Ibid.* pág. 51). A possibilidade de ser liberado da prisão e depois poder sair do país também foi possível devido a sua prisão ter ocorrido no período inicial da ditadura. Freire ainda admitiu certa ingenuidade ao, em um primeiro momento em que não achou que fosse algo tão sério, recusar inicialmente a possibilidade de se exilar.

Sabia mais ou menos o que estava acontecendo. Sabia que numa sociedade tradicionalmente antidemocrática o que eu estava propondo (...) poderia vir a ser problemático. Propunha que partíssemos das massas populares, de sua compreensão e leitura de mundo, do seu senso comum, da sua sabedoria, sem estabelecer uma dicotomia entre essa sabedoria gestada no quefazer (sic) do povo e um conhecimento rigoroso que porventura eu tivesse. (FREIRE, 1987- pág. 32)

Essa experiência nas prisões em que passou; nas celas em Recife e a transferência para Olinda, cidade na qual ficou em um cubículo, e no exílio; assim como os motivos para ser detido, o real e o oficial dado pelos militares; e a situação



política no país: tudo isso contribuiu para aprimorar suas reflexões sobre a influência das diversas situações de vida na aprendizagem. Por exemplo, até ser preso pela primeira vez, Freire não tinha experiência de cadeia, ou seja, a vivência nesse espaço físico com determinada organização de poder (hierarquia em que ele estava no nível mais vulnerável) e o que essa situação acarreta. Como o próprio autor afirma, ele precisou aprender a viver atrás das grades, podemos dizer também *sobreviver* no ambiente de cadeia sendo um encarcerado político. Nesse caso, é importante destacar essa última característica, pois, segundo o próprio Freire, a questão da posição de classe ainda funcionava no período:

O professor universitário (...) era visto como um cara (sic) que participava da mesma posição de classe dos oficiais e que apenas era visto como o cara (sic) que estava traindo sua classe. Portanto a posição de classe funcionava ainda. Deixou de funcionar a partir de 69 (...) (FREIRE, 1987, pág. 51).

Dentro dessa nova configuração de realidade na qual foi inserido, pode-se dizer que se iniciou um processo de aprendizagem, em um sentido mais amplo, mais uma vez tendo a ideia que o aprendizado se dá independente do lugar e que, seguindo esse raciocínio, o instruir-se tem o mesmo valor de se educar e que o ato de estudar é uma ação frente ao mundo (FREIRE, 1981, pág. 9). Na situação de hierarquia/opressão, esse ensino voltado para a sobrevivência permite situações imprevisíveis e importantes de serem analisadas, como quando o opressor acaba sendo um professor às avessas, segundo Freire (1987, pág. 65):

É interessante você observar como o opressor educa ao contrário o oprimido. Aliás, essa é a tese de uma amiga (...) onde ela estudou basicamente a Inconfidência Mineira, e mostrou como o poder colonial terminou provocando o desenvolvimento de uma pedagogia da libertação na sua relação política com os colonizadores. Acho que é sempre assim.

Alguns exemplos de sua vivência no cárcere, que o autor expõe para ilustrar esse ponto no livro, deixando claro que há muitos outros, são da vivência com seus companheiros de cela. O cuidado de um dos presos em tentar animar os outros com histórias e anedotas para assim o companheiro não ficar emocionalmente vulnerável

para prestar um depoimento (segundo esse encarcerado, caso isso acontecesse, as chances do colega de cela admitir uma falsa culpa ou ser interpretado como tal eram maiores) (GUIMARÃES; FREIRE, 1987, pág. 46), o mesmo preso ensinar aos outros algumas expressões que não devem ser ditas em interrogatórios (como “aliás”, “por sinal” e “a propósito” ao ser perguntado se conhecia alguma pessoa, pois, segundo ele, até a pessoa tentar consertar o que disse teria de entregar mais alguém) (*Ibid.* pág. 47). Outro detento, ao ser mandado para o isolamento, desenvolveu uma técnica certa de matar moscas (*Ibid.* pág. 64), ao contrário de outro citado no livro, que ao passar pela mesma situação desenvolveu uma relação afetiva de amizade com as baratas que entravam na cela (nos dois casos, há uma busca por manter um foco de relacionamento com algo, como maneira de manter a sanidade e a sociabilidade); o sargento que, ao perceber que o autor ainda não tinha experiência de ficar tanto tempo em um espaço tão pequeno, lhe deu instruções de como proceder na cela de forma que não passasse mal (*Ibid.* pág. 51).

O mais expressivo exemplo que ilustra o desenvolvimento de uma ação política, segundo o autor, foi a divisão do almoço enviado pela esposa de Freire, Elza, em um momento em que ele dividia cela com outros aprisionados políticos feita de forma que pudessem, além de se alimentar, enviar parte dessa comida melhor que a do quartel para os camponeses presos em outro pavimento. A divisão foi feita pelo mesmo detento com mais tempo de cadeia, citado nos dois primeiros exemplos (*Ibid.* pág. 48). Por esse fato, segundo o autor, Claudomir Moraes, o detento em questão, conseguia exercer a tarefa política de assegurar aos colegas presos o mínimo de segurança, táticas desenvolvidas com base na sua experiência individual (*Ibid.* pág. 47). Esses relatos se fazem importantes para embasar o método de Freire, valorizando a história do indivíduo: “(...) até onde tudo isso que eu conto tem a ver com pedagogia? Eu acho que tem. Há uma pedagogia no comportamento, na maneira de interpretar os fatos, no respeito à história (...)” (*Ibid.* pág. 60).

Por conta do exílio, seu método pôde se tornar conhecido no exterior, um ponto positivo diante de toda a situação. Um bom exemplo é o caso da Nicarágua, onde o método foi aplicado em 1980 no programa de alfabetização em massa do país, onde, segundo dados do embaixador Ernesto Gutierrez para a revista *Senhor* de 3 de outubro de 1984 apresentados por Sérgio Guimarães no livro *Aprendendo com a própria história* (1987), a taxa de analfabetismo do país foi reduzida na época

de 59% (por cento) para 12% (por cento), sendo que em seis meses conseguiram alfabetizar cerca de 600 mil pessoas graças ao método (GUIMARÃES; FREIRE, 1987, pág. 28). Embora o próprio criador aponte falhas no seu método, no livro base ele não expõe quais são, e não invalide a experiência em Angicos (pois, segundo ele, caso o programa não tivesse terminado naquele período, os erros ficariam evidentes, além do fato de que o município foi indicado pelo governador Aluísio Alves e o projeto foi financiado por capital estrangeiro), admite que o fator histórico/cultural/social tem grande força de ação em ambos os casos, apesar de que essas variáveis sejam bem diferentes em cada localidade.

O planejamento para as aulas já deve ser pensado a partir destas variáveis e o educador deve estar atento às mudanças e adaptações que porventura precisarem ser feitas durante o percurso em sala. “[...] a alfabetização depende muito do tempo histórico que ela se dá.” (*Ibid.* pág. 30), ou seja, expandindo não só para o período de letramento, a educação é refém do tempo histórico que ela ocorre, a vivência cotidiana que trará essa noção para as aulas. Como nos dados apresentados por Freire e Guimarães, não se pode negar que a diferença dos resultados do método no Brasil e no exterior, como no caso da Nicarágua, também é bastante influenciada por interesses políticos, no sentido governamental.

Sobre as possíveis falhas, a principal crítica feita por artigos de educação da época sobre o método se dá ao reduzido período de tempo nas quais o aluno conclui o processo inicial de alfabetização, que são 40 horas. Sérgio Guimarães e Paulo Freire chegam a discutir acerca do grande enfoque dado nesse ponto, mais até do que sobre o desenvolvimento do trabalho em si com os alunos. Pensava-se muito que, por esse número de horas estipulado, o processo se daria em quase dois dias, o que não condiz com a realidade. Os autores ainda reforçam que existem outros fatores que são levados em conta, mais que cumprir as horas programadas, no momento da aprendizagem, como já falado antes, as condições biocognitivas, psicológicas e emocionais do aluno (*Ibid.* pág. 30). Com base nisso, podemos também questionar o fato de que, nos dias atuais, o número equivalente de horas-aula serem diferentes nos períodos diurno e noturno, como será discutido nos capítulos a seguir.

## CAPÍTULO 2

### 2.1- A educação de adultos anos depois

A abordagem de ensino com adultos foi mudando desde o período das ações de Paulo Freire, embora, quando se fale dessa modalidade de ensino, o autor ainda seja a referência mais forte. A nomenclatura usada é Educação de Jovens e Adultos (EJA) e oficialmente é a modalidade de Ensino Básico que atende não só a alfabetização, bem como possui as etapas dos ensinos Fundamental e Médio. Segundo o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), a EJA é voltada para aqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na chamada idade própria que, pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), vai dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos (Artigo 208, parágrafo I). O mesmo artigo e o 37 da LDB/96 garantem sua oferta gratuita, e este último documento ainda afirma:

Artigo 5º O acesso á educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (LDB/96)

A resolução CNE/CEB número 1, de 5 de julho de 2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, dá a “cada sistema de ensino definir a estrutura e duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos” (Artigo 6º) e veda a matrícula de menores de 14 anos de idade. As avaliações de conclusão do período são o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que é aplicado em todo país para Ensino Fundamental e no exterior para Fundamental e Médio, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia ou antecipa a conclusão da modalidade, bem como seu resultado serve para ingressar em universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Aparentemente, a modalidade de ensino estaria assegurada com base nos aparatos legais acima descritos, porém a CF/88 afirma:

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, **inclusive** sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria, (CF/88, grifo meu)

Ou seja, a própria Constituição Federal dá margem para que programas e ações estimulem a EJA, mas não com a obrigatoriedade do ensino básico na chamada idade própria.

Tive contato com EJA nos três estágios obrigatórios do curso de licenciatura em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, conforme prevê o fluxo do programa. A primeira cursada no ano de 2012 e as duas seguintes em 2013, fazendo observação participante, ministrando aulas e sendo acompanhado pela professora de Artes responsável pelas turmas, conforme a ementa da disciplina e como é de costume. Os três estágios foram realizados na mesma escola: o Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul (CESAS), localizado na Asa Sul, zona central de Brasília, Distrito Federal. Este era o único Centro de Ensino Supletivo (CES) em atividade no Plano Piloto (formado pelas Asas Sul e Norte, consideradas áreas nobres) na época e, no mesmo período, poucas escolas da região ofertavam essa modalidade de instrução. Os CES foram implementados durante a Ditadura Militar, onde atendiam alunos por meio de ensino supletivo, ou seja, pelo currículo resumido das matérias com habilitação para ensino profissionalizante, e também a partir de 1967 pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que ganhou força no fim da década de 1970, quando passou a atender em escala nacional (BRASIL, 2008).

O programa, assim como o MCP, do qual Freire fez parte, tinha o objetivo de combater o analfabetismo em curto espaço de tempo. Era influenciado pelas ideias de Freire, pois trabalhava com a ideia de *palavra geradora* que consistia em palavras pesquisadas com os alunos, tiradas da realidade deles para serem usadas na aprendizagem (BRASIL, 2008a). Porém, no caso do MOBRAL, a *palavra geradora* era escolhida por tecnocratas que se baseavam em seus próprios estudos sobre necessidades humanas básicas (CORRÊA *apud* BRASIL, 2008). Assim sendo, os militares tinham controle sobre tudo que seria visto nas aulas, que

poderiam também ser feitas a distância, por correspondência, evitando a necessidade de formação de turmas.

Em 1985, o programa sucumbiu e foi substituído pela Fundação Educar, que durou até 1990. Após esse período se abriu margem para novos programas de combate específico ao analfabetismo (BRASIL, 2008b). O CES em questão também atende ensino especial no período diurno, tem um espaço físico amplo, mas com alguns problemas estruturais. Devido à localização, o colégio atende majoritariamente alunos residentes nas cidades satélites e no chamado entorno (região periférica) que trabalham na zona central. Grande parte das escolas públicas da região, mesmo as de ensino regular, acolhem estudantes residentes fora do Plano Piloto. Havia muitos casos de pessoas que estavam retornando aos estudos depois de muitos anos fora da escola, em todas as turmas havia casos assim. O acompanhamento foi feito no turno da noite, portanto a maioria dos alunos trabalhava no período diurno e iam para as aulas direto dos seus empregos. Nesse momento havia uma atmosfera predominante de aparente tranquilidade, pois era mais vazio que durante o dia.

Por estar inserida em um contexto urbano, uma questão pertinente era a respeito do transporte, principalmente após o término do horário a ser cumprido. Oficialmente, as aulas iam até às 23 horas mas, por um acordo informal entre alunos e alguns professores, o processo acabava por volta das 22h30min, por vezes até antes, pois na última apresentação do dia, com a justificativa de depender de um transporte público ineficiente para retornar para suas residências e buscar alternativas como sair mais cedo para esperar ônibus, carona de algum colega que tenha carro ou mesmo sair em grupo para driblar a falta de segurança na rua em frente à escola, que era mal iluminada, muitos estudantes simplesmente se retiravam pouco tempo após o início da aula.

Essa prática tornou-se problemática e motivo de conflito entre docentes e discentes, tanto pelas causas apresentadas quanto por uma postura de desvalorização da figura do professor. Em duas turmas acompanhadas, as aulas eram no último horário e essas acabaram sendo prejudicadas em relação ao fluxo do conteúdo, pois além do turno noturno ter sua hora-aula menor<sup>3</sup>, não era possível

---

<sup>3</sup> Hora-aula no período diurno é de 50 minutos e no período noturno é de 45 minutos.

concluir o programa de cada aula devido ao fato de os alunos simplesmente evadirem. Segundo a metodologia de Freire, é preciso entender todo esse contexto para começar a fazer o planejamento das aulas, inclusive porque essa prática aplicada por ele não é uma teoria fixa, mas uma apropriação de várias, e experimentada em um contexto social e histórico específico, outro adendo que ratifica a importância de se pensar no contexto.

Com o último ponto acima explicitado, e com o intuito de complementar a ideia de que diferentes vivências podem contribuir para o mesmo contexto escolar dependendo de como o docente trabalha, reforço que o primeiro acompanhamento do estágio na escola foi feito com uma professora e os dois seguintes com outra. O primeiro, realizado já no fim do período letivo da escola, não teve o aproveitamento esperado, pois além do curto período de tempo, foi nítida a problemática de trabalho da professora acompanhada. Na observação pude constatar uma falta de consciência da importância da disciplina por parte da mesma, mais evidente ao substituir a avaliação final por um trabalho prático sem ligação com o conteúdo, meramente para decorar a escola.

Nos dois estágios seguintes, a diferença de abordagem foi gritante, havia por parte da segunda professora uma preocupação com a metodologia usada e busca por referenciais teóricos além dos fornecidos pelo material didático disponível, o livro. Nessa busca por uma interdisciplinaridade que pudesse dialogar e agir como facilitador em sala é possível fazer um paralelo com as diferentes práticas que Freire juntou para formar o que, inclusive nos seus próprios livros, é conhecido como Método Paulo Freire.

Voltando a falar sobre a metodologia do autor-base para esse texto, embora seja uma grande experiência, o Método Paulo Freire tem como grande base, além de procurar fazer com que o aluno tome posse do seu processo de aprendizagem, pensar alternativas de ensino que saiam do que Freire chama de Educação Bancária (FREIRE, 1987). Consiste em basicamente, ao contrário da proposta de Freire, não estimular o espírito crítico e a interpretação feita pelo aluno, disciplinando-o para uma leitura mecânica e memorização sem reflexão. Tomando, assim, a informação passada pelo educador e pelo autor dos textos, os quais o aluno lê como verdade absoluta. O estudante que conseguir memorizar será

considerado mais apto, ou simplesmente o melhor (FREIRE, 1981). O termo “Educação Bancária” pode ser mais bem entendido fazendo uma analogia, com base nas discussões realizadas durante as aulas de estágio tanto na universidade quanto na escola, nas devidas proporções, pois os valores sociais acerca do assunto são diferentes da época de Freire, sobre como o Ensino Médio está basicamente voltado para o exame do vestibular, principalmente em instituições particulares, onde o trabalho do educador é visto como um negócio e a escola como uma empresa. Ao falar sobre o modelo mais repressor de ensino, Freire usa o termo *capitalização* como sinônimo da memorização que é cobrada do aluno (FREIRE, 1981), também como reflexo no mundo em que vivia.

No caso de adultos, esse sistema de memorização é mais problemático, pois, ainda com base nos estudos e experiência de Freire, eles já possuem um repertório de vivência que não pode ser ignorado: “A alfabetização (...) se reduz ao ato mecânico de ‘depositar’ palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. (...) Palavra quase sempre sem relação com o mundo e as coisas que nomeia” (FREIRE, 1981, p. 11).

Trabalhando com a memorização, o aluno é objeto e não sujeito de seu processo (*Ibid.* pág. 12). Para ser sujeito, o indivíduo precisa ser instigado a tomar posse de um significado mais geral e amplo do assunto trabalhado e relacionar com fatores relevantes de sua vida, podemos falar em certa interdisciplinariedade, levando em consideração o Currículo Oculto, em suas duas definições já apresentadas anteriormente. Podemos afirmar que o cidadão precisa atribuir um valor afetivo ao conteúdo.

Atribuir esse valor se torna mais difícil, além da memorização ser meramente mecânica e impedir que se crie esse vínculo, o ensino de adultos carrega um estereótipo de *chaga* ou, no caso no analfabetismo, uma *enfermidade contagiosa* que precisa ser curada quando se fala de erradicação, já que nessa visão os índices que medem a taxa de analfabetismo medem também o nível de *civilização* de um país (*Ibid.* pág. 20). Esse pensamento ainda arraigado acarreta em mais um problema no ensino de adultos, tanto com os camponeses de Freire quanto no EJA atual: a visão mais que equivocada de uma “incapacidade do povo”, “pouca inteligência” e “provençal preguiça” (*Ibid.* pág. 11). Esse discurso preconceituoso



estimula a ideia no aluno de que o conhecimento que ele já traz consigo é inválido e também serve de justificativa para uma negligência do sistema educacional e das instituições de ensino para com essa modalidade, quando na verdade é apenas um reflexo de uma problemática mais complexa histórica, social e culturalmente falando. Essa problemática ficava mais evidente quando todo exercício de leitura aplicado quando eu estava presente, no qual a professora pedia para que os alunos lessem determinado texto, sempre algum aluno se constrangia em demonstrar alguma dificuldade ou mesmo tirar dúvidas. Esse padrão de comportamento pode comprometer o aprendizado a longo prazo.

Voltando à questão do vínculo com o conteúdo, um dos possíveis facilitadores é o livro didático. A modalidade adota apenas um livro que contém todas as disciplinas, que muda de versão a cada série. São de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) sua revisão e distribuição nas escolas, que fazem a entrega para os alunos. Focando na parte dedicada à disciplina de Artes no livro, em nenhuma das séries há uma sequência realmente eficiente de assuntos a serem tratados, e o vocabulário também usa termos desconhecidos ou que soam rebuscados para os alunos, de acordo com o que foi visto em sala de aula. A linguagem apresentada chega a infantilizar e subestimar o aluno, que é outro problema comum em EJA: o material, ao invés de combater, reforça (FREIRE, 1981, pág. 11). Tanto que a professora titular utilizava o livro para fazer exercícios de leitura, escrita e interpretação de texto e na minha regência não foi usado como referência para as aulas.

O reforço a essa infantilização também é visto quando se analisa a questão da visualidade no caso do uniforme para alunos, que a escola tem, mas que é de uso opcional. Devido aos problemas enfrentados pela instituição com relação a algumas problemáticas sobre violência anteriormente citados e o crescente número de casos relacionados ao uso de drogas ilícitas e entrada de pessoas desvinculadas à escola, a direção cogitou instituir o uso obrigatório do uniforme a partir de determinada data, bem como a instalação de catracas. Até a conclusão do estágio as medidas não surtiram efeito, pois o bloqueio não foi sequer colocado e mesmo depois do período estipulado pela escola o uso do uniforme não teve aceitação total pelos estudantes, apesar de ter ocorrido um aumento. Como já falado, muitos alunos iam direto de seus empregos, logo, muitos desses vinham com uniforme de trabalho

e, segundo conversa com alguns deles, nem cogitaram atender a nova regra, seja por questão de praticidade ou por se sentirem constrangidos por de certo modo admitir socialmente a volta aos estudos, ponto também levantado por alunos que preferiam usar suas roupas casuais. Lembrando que professores não tinham uniforme e muito menos obrigação de uso, como ocorre em outras situações.

Fazendo um paralelo com o posicionamento de Paulo Freire, o problema da infantilização, que já estava presente em suas turmas, reflete tanto a falta de propostas novas voltadas para EJA quanto uma replicação do discurso preconceituoso de uma possível dificuldade de aprendizagem do grupo em questão que desemboca em uma série de atitudes de professores e diretores baseada na falsa certeza *que os alunos não vão aprender*.

O desdém com o processo de aprendizagem presente na escola trabalhada acarreta em outros problemas, conforme visto no estágio e em conversas com a professora da escola, como os fatos de o aluno não enxergar importância no seu processo individual de aprendizagem, desmerecer seus conhecimentos prévios e sua cultura, e da reavaliação e revalorização das dificuldades enfrentadas para frequentar as aulas e alto índice de evasão escolar perceptível pela maioria maciça de turmas com menos de dez alunos frequentes enquanto na lista de chamada haviam por volta de trinta matriculados em cada uma, enumerando apenas alguns exemplos.

Ao não valorar o próprio desempenho, de certo modo reproduzindo o pensamento elitista padrão, o indivíduo passa a ter uma postura seletiva de disciplinas, conforme observado. Ou seja, era comum principalmente em períodos de avaliação escrita que alunos reorganizassem o próprio horário, trocando por conta própria a hora da aula de Artes para assistir aula de outra disciplina cuja prova estava mais próxima, que seria mais relevante segundo o julgamento do aluno. Essa era uma prática que ocorria também em outras disciplinas, embora, no caso, as aulas de Artes e Educação Física fossem as que os alunos demonstravam menos peso em faltar. Com isso, a questão das aulas práticas se tornou problemática para a professora que acompanhei, pois, segundo depoimento oral da própria, além do desafio de fazer com que a disciplina fosse vista pelos estudantes como uma matéria tão importante quanto as demais, as atividades práticas necessariamente

precisariam fazer sentido para os alunos, que já traziam para a aula a ideia de que esse tipo de atividade seria perda de tempo, algo usado para ocupar o tempo da aula. Logo optariam por, nessas aulas, ir para uma aula de outra disciplina ter uma atividade mais relevante.

Por causa desse procedimento, a professora optava por fazer pouquíssimas atividades práticas em sala, e quando fazia procurava atrelar o máximo possível ao conteúdo que estava sendo dado na turma. Exemplificando, no segundo estágio, ao trabalhar a chamada arte pré-histórica com o então 5º ano, a professora propôs uma atividade com duração de uma aula em que os alunos criariam objetos com estética semelhante às imagens do período usando uma massa caseira semelhante à argila, preparada pela professora. Dentro do semestre letivo, contando com essa aula, houve apenas duas aulas práticas.

Também pela situação descrita, as aulas de Artes seguiam um molde tradicional, apesar de serem na sala destinada à disciplina, com carteiras em fila, conteúdo e imagens passados com apoio de *slides* projetados e com anotações no quadro. Nessa sala, com exceção da placa na porta, não havia nada que a identificasse como tal, era de igual tamanho e estrutura que as demais e não havia material da escola disponível para uso nem trabalhos de alunos expostos, como era no primeiro estágio. O único apoio que a escola ainda fornecia para a aula era o projetor. Os alunos das turmas acompanhadas viam seriedade na aula e participavam ativamente. Como os estudantes apresentavam dificuldades de leitura e escrita, o programa do conteúdo era comprometido. A professora, já ciente deste fato, propunha exercícios voltados para este fim, conforme já falado, e procurava seguir o conteúdo, porém atenta à demanda trazida pelos estudantes, como Freire propunha.

Ao chegar ao terceiro e último estágio, já tendo uma noção mais concreta da realidade da escola, do grupo a ser trabalhado, devido aos dois estágios anteriores, e já conhecendo a professora e o trabalho desenvolvido por ela, devido ao anterior, foi possível desenvolver uma proposta para as turmas mais próximo da metodologia de Freire. Obviamente, antes de começar de fato a regência, foi necessário acertar em conjunto com a professora titular sobre quais turmas seriam acompanhadas e o conteúdo a ser trabalhado, de modo que a proposta que eu gostaria de desenvolver

não prejudicasse o andamento e planejamento das aulas da professora, que já estavam ocorrendo.

Uma nova circunstância apresentada nesse último período, onde poderia haver um trabalho com maior aproveitamento para os alunos, que tinha chances de atrapalhar ou ajudar na proposta, foi o fato de ter sido necessário dividir o mesmo horário e turmas do 6º ano com mais duas estagiárias de licenciatura em artes plásticas, devido às poucas aulas semanais da professora na escola e o reduzido número de horas exigidas para cada disciplina de estágio. Formamos uma espécie de coletivo, fazendo o planejamento e a regência em conjunto. Na turma do 5º ano ocorreu o mesmo problema, só que a solução encontrada foi alternar os dias das minhas aulas, que no caso não eram em conjunto, com um estagiário de música, que tinha outra proposta.

Em ambos os anos, o conteúdo acertado com a docente foi dentro do andamento da disciplina, e estavam brevemente trabalhados no livro didático adotado pela EJA, além de que soavam confusos para os alunos: na 6º ano o grafite como arte urbana, dentro das linguagens contemporâneas. Na 5º ano foi arte romana dentro do período considerado academicamente como da arte da antiguidade ou clássica. Em ambas as séries, o livro adotado pela EJA não foi usado como base principal de consulta, procurando referências teóricas de outros livros e material audiovisual, conforme o relato a seguir.

Nas aulas do 6º ano, para introduzir o tema, optamos por apresentar conceitos de Narrativa Visual, que basicamente estuda as diferentes formas de narrativa com uso da imagem (SADERLICH, 2006) podendo ter ou não o uso de palavras, para, em seguida, focar na linguagem do grafite, como uma das linguagens presentes na arte urbana. O tema a ser trabalhado em sala foi visto como propício para aplicar os princípios de Freire, já que tanto a escola quanto o histórico do conteúdo estavam inseridos em contexto urbano e de fácil acesso para o olhar. Por decisão em conjunto com as demais estagiárias, todos os artistas dessa linguagem artística que seriam falados nessa regência seriam de Brasília ou que trabalhassem na cidade, procurando aproximar o universo cotidiano do aluno ao conteúdo, pois eram próximos, já que praticamente todos os alunos no seu percurso

diário já tinham acesso às produções em algum momento, bem como se atentassem o olhar para elas.



Figura 2: Cartaz feito pelos alunos do 5o ano sobre arte rupestre. 2013. Registro: Leonardo Castro.

As primeiras aulas foram teóricas de apresentação do tema e foram realizadas com o recurso de *slides* projetados, pois já era uma prática que não soaria estranha para os alunos, já sendo de praxe. Os *slides* contavam com pequenos textos objetivos e uso de imagens. Após essa introdução, começamos a falar da linguagem em si com base no conceito de leitura de imagens visto anteriormente e vinculando com arte rupestre (figura 3), que foi disciplina vista no semestre anterior (5º ano) e aproveitando a única mostra de trabalho que ocasionalmente estava na sala no dia: um cartaz (figura 2) confeccionado por alunos de outra turma com exemplos de imagens consideradas rupestres. Foi trabalhado também com o conceito trazido por uma das estagiárias de *caverna contemporânea*, que basicamente discute/reflete sobre a necessidade do humano de deixar sua marca e um registro de seu tempo através do uso de imagens. Segundo a estagiária, esse conceito já é trabalhado por teóricos e artistas do grafite.



Figura 3: Pinturas rupestres no interior da caverna de Lascaux, França. Fonte: <http://amora2009artecultura.pbworks.com/w/page/12642504/Imagem>

Refletindo com os alunos sobre os tópicos apresentados, notou-se grande dificuldade deles em desvincularem uma necessidade maior de uma mais pontual para se atentarem para a importância da imagem para seres humanos de diferentes períodos. Por exemplo, uma questão colocada foi o que haveria de comum entre uma gangue marcar território através da pichação na atualidade, situação trazida pelos próprios alunos, e as pinturas realizadas nas paredes das cavernas. Com essa abordagem, retomei o tópico já estudado no semestre anterior sobre o caráter místico que estudiosos da chamada pré-história garantem que essas pinturas podem ter para acentuar a discussão em sala. O ponto de partida foi fazer com que os estudantes buscassem algo em comum, levando em consideração as diferenças históricas, para a necessidade que em ambas as situações se realizassem um registro imagético. Porém nas respostas apresentadas havia grande foco nas diferenças das duas situações. Outra dificuldade que permaneceu até o fim da regência nessas turmas foi a resistência dos alunos em diferenciar grafite de pichação: como grafite é arte e está presente na galeria, e pichação é crime e deve ser combatida. Embora durante todas as aulas vários pontos em comum entre essas formas de registro urbano foram apresentadas.

Após as reflexões realizadas, foram apresentados os trabalhos de alguns artistas do grafite que trabalham na cidade, conforme o combinado, como Ônio (figura 4), Gabriel Plic (figura 5) e Airton Cardim, além dos brasileiros Crânio (figura

7), que atua em São Paulo, e a dupla Osgêmeos (figura 8), que possui trabalhos fora do Brasil. Também foi apresentado um vídeo da intervenção *Obra Limpa II*, de Rodrigo Paglieri (figura 6), também realizada em Brasília e que trabalha com o conceito de *caverna contemporânea*. Os alunos das duas turmas mostraram bastante participação nessa atividade e apesar da boa reflexão anterior, ao verem os trabalhos dos artistas alguns pontos de dúvida a respeito do conteúdo foram esclarecidos, conforme o planejado.



Figura 4: ÔNIO. Grafite. Sem Título. s/ data. Figura 5: PLIC, Gabriel. Grafite. Sem título. s/data  
Ambas pertencentes ao arquivo de Ana Vasconcelos



Figura 6: PAGLIERI, Rodrigo. *Obra Limpa II*. Intervenção Urbana. 2009. Arquivo de Ana Vasconcelos.

A primeira atividade prática das turmas foi com base no conteúdo apresentado. Como a maioria dos alunos tinha celular com câmera fotográfica, foi pedido que, no percurso deles até a aula seguinte, eles trouxessem a imagem de alguma intervenção em grafite ou pichação que chamassem a atenção de cada um, podendo ser no próprio celular, e na aula explicasse o porquê de tê-la escolhido. Nas duas turmas a maior parte dos alunos trouxe mais de uma foto no próprio telefone. Mesmo os que não trouxeram imagem, três na primeira turma e dois na segunda, se mostraram mais participativos e atentos do que em outros conteúdos, comparado à época de observação. Houve um pequeno tumulto para na hora de observação das imagens, devido a essa participação intensa de cada turma. O objetivo dessa atividade era que os alunos começassem a quebrar o senso comum a respeito dessa linguagem e identificassem características da mesma. O entendimento do objetivo pelos estudantes ficou claro no caso de uma aluna que, por não ter celular com câmera, trouxe um recorte de uma revista, em que a propaganda destacada usava elementos visuais do grafite.



Figura 7: CRÂNIO. Vende-se Amazônia. 2012. Fonte: <http://cranioartes.com/>



Figura 8: OSGEMEOS. Grafite. Sem título. 2013. Fonte: <http://www.luggagestoregallery.org/2013/10/3005/>



Com base no que havia sido apresentado em relação ao conteúdo, as reflexões em sala e a troca entre professores e alunos, a última atividade prática realizada pelas turmas foi a produção de um grafite estilo *lambe-lambe* (figura 9), que se trata de uma imagem sobre papel a ser colado na rua. Como a escola já tinha problemas em relação a intervenções em seus muros e paredes, tanto de ordem de feitura quanto o conceito equivocado da linguagem, a solução encontrada foi a criação de um objeto chamado de muro-retrátil ou muro das turmas. Foi chamado assim para que os alunos pudessem estar mais participativos para a proposta. O objeto foi produzido pela professora titular com três folhas de papel panamá e cada lado do muro ficou destinado a uma turma e cada uma delas só veria o que o outro grupo produziu depois que o objeto já estivesse pronto, ou seja, com as intervenções de cada turma.



Figura 9: CARDIM, Aírton. Intervenção urbana com lambe-lambe. Sem título. s/ data. Arquivo de Ana Vasconcelos.

Devido ao viés subversivo e aos poucos recursos para realização da atividade que foram trazidos pelos estagiários e pela professora, o *lambe-lambe* teve de ser adaptado para ser produzido com canetas variadas, papel canson A4 e folhas coloridas que seriam presas ao muro com fita crepe. Essa foi uma das dificuldades que pesaram e comprometeram o desenvolvimento do trabalho, pois se os alunos tivessem contato com o material específico, seria mais proveitoso para de fato conhecerem e se aproximarem da linguagem e talvez assim diminuir a resistência com esse tipo de arte urbana, inclusive como forma de educar o olhar para esse tipo de trabalho. O uso do material que é mais comum nas escolas foi uma saída rápida, porém por um viés, poderia ter descreditado a atividade como uma possível infantilização, porque este tipo de situação também é uma saída comum no ensino

de crianças. Devido ao fato de a atividade trabalhar com um conteúdo que permite um caráter de resignificação ser o principal objetivo, este foi mantido e ganhou cunho simbólico também devido ao material usado, porém a proposta de que os estudantes seguissem um pensamento simbólico-abstrato foi mantido.

Antes de começarem a produção em si, a professora titular sugeriu para as turmas que, na feitura das imagens, pensassem como temática algo que lhes fizesse falta, o que acabou saindo do planejado, que era deixar a temática dos trabalhos livre. Um ponto relevante apontado por ela para indicação de uma linha de raciocínio para o trabalho, que posteriormente se comprovou, foi uma falta de exploração mais profunda de um tema quando este é indicado. Inicialmente, as questões apontadas pelos alunos eram de linhas gerais como as problemáticas de saúde e transporte público enfrentadas por eles cotidianamente. Provavelmente, por serem problemas mais aparentes na vida deles. A justificativa apresentada pela professora era de que a linguagem da arte urbana permite que se extrapole o senso comum que acaba vindo com as questões trazidas pelos alunos. Com essa intervenção não esperada, foi realizada uma atividade da metodologia de Freire, para que os alunos explorassem o sentido da palavra *falta*, e abordassem aspectos não materiais e/ou particulares de cada um. O objetivo era se aproveitar mais das especificidades do grafite, como, em certo sentido, o uso de símbolos para tratar um assunto que não necessariamente será entendido por outro indivíduo.

A atividade em questão é o Círculo de Cultura, que consiste em, através de frases sobre o conteúdo, não necessariamente perguntas, fazer com que o indivíduo faça as ligações e reflexões com matéria apresentada e expondo-as como forma de diálogo com o professor e a turma. Preferencialmente, a disposição das pessoas participantes, inclusive do professor, é em círculo, aproveitando o simbolismo de igualdade entre os pontos (FREIRE, 1967). No caso, não houve formulação escrita das frases, conforme o método aconselha, e a atividade foi feita toda de forma oral.

Ocorreu que, quando a atividade iria ser realizada na primeira turma, os alunos já chegaram em sala em uma discussão forte, advinda da aula anterior à de Artes, sobre a insatisfação com instituições públicas, o descaso com o povo, o “ser tratado como lixo” (nas palavras de um dos alunos), e seus reflexos na vida diária. O aluno mais participante no debate trouxe argumentos que expunham o discurso de

desvalorização da identidade nacional, tão enraizado na própria população, como é possível perceber em discursos do senso comum. Essa indicação trazida pela turma através da discussão foi usada como base para a realização da atividade prática, onde se procurou juntar a demanda dos estudantes com o conteúdo e o resultado foi considerado por nós e pela professora como bastante positivo.

Na segunda turma de 6º ano não houve discussões mais ferrenhas, mas uma reflexão sobre o cotidiano somado a história individual, voltando à questão do registro que o ser humano faz em seu tempo. O percurso de como cada aluno chegou naquele contexto urbano e naquele espaço escolar, naquele período de tempo específico. A questão do percurso se deu, pois nessa turma havia muitos alunos que tinham origem em diferentes localidades do Brasil, e destes, muitos vinham de um contexto rural. Em ambas as turmas, inicialmente, mesmo com toda a explanação anterior, houve muita resistência dos estudantes à ideia de produzir um grafite, mesmo que de maneira simbólica. Posteriormente, a maior parte dos alunos se demonstrou dedicada à atividade, embora a questão relacionada ao horário de término na aula já explanado anteriormente influenciou o rendimento dos estudantes, pois a aula em questão era horário duplo do último horário.

Durante a feitura dos desenhos e frases para o muro-retrátil, devido ao fato das turmas serem muito pequenas, nós estagiários nos dividimos e cada um era responsável por um pequeno grupo de estudantes, para dar um suporte mais individualizado para as dúvidas que surgissem, tanto em relação ao conteúdo, quanto também à técnica do desenho e do grafite. Os grupos não foram formalmente divididos, pois os estudantes fizeram a atividade juntos em volta do objeto muro, mas o acompanhamento se deu aos estudantes que estavam sentados próximos uns dos outros e posteriormente cada estagiário trocava o grupo atendido. Registro também que os alunos ajudaram na organização da sala para a atividade.

Com o fim da regência, a professora titular das turmas fez um resumo do conteúdo ministrado por escrito e distribuiu para as turmas. Como já estava no final do semestre letivo, e todas as matérias da EJA tem avaliação escrita, a professora atribuiu valor de nota para as atividades desenvolvidas e a temática do grafite como arte urbana entrou matéria de prova final. Em conversa com a mesma durante a regência, ela explicitou que uma prática que adotava era justamente a atribuição de

valor (nota) para as atividades, pois os alunos só faziam as atividades que valiam ponto. Esse era um tópico que, conforme observado, os próprios alunos de certa forma cobravam para ter. É um tipo de relação que funciona como a educação bancária, visto que no caso a moeda de troca é a nota. Nesse ponto é possível concluir que mesmo em uma disciplina que teoricamente visa o desenvolvimento da criatividade e da subjetividade, para existir no chamado campo sério das disciplinas escolares, para ser valorizada, precisa do crivo da nota, segundo o raciocínio já impregnado no sistema escolar. Essa finalização imposta pelo sistema pode ter prejudicado o objetivo inicial da regência, embora como estagiário não se tenha muito a fazer nesse sentido.

Na turma de 5º ano, de maneira geral, foi mais caótico. Ao abordar primeiramente o tema no começo do então semestre, antes do início da minha regência como estagiário, a professora havia proposto que os alunos fizessem uma linha do tempo, que seria um objeto para uso em sala como facilitador, com o percurso da arte ocidental do jeito que é comumente trabalhada nas escolas: Começando com a chamada pré-história e posteriormente, nessa ordem, arte antiga ou da antiguidade (Século VIII a. C.- Século V d. C.), idade média (Século V- XV), renascimento (Século XV- XVI) e pula para as mudanças do começo do Século XX. Contudo a atividade acabou não cumprindo seu objetivo e acabou confundindo os alunos. Segundo a professora, pelo fato da maioria maciça da classe não ter uma noção esperada da relação tempo/espaço e ter dificuldade em compreender a contagem dos anos negativos no período pré-histórico. Com base nesse prólogo, a professora sugeriu que o conteúdo a ser dado deveria ser uma pequena parte relevante de um dos períodos, de forma que a noção de tempo e espaço pudesse ficar mais clara, além de fazer com que os alunos entendessem o porque foi institucionalizado esse estudo dessa forma. Uma preocupação particular também era deixar claro que, apesar do sistema escolar indicar para o estudo esses determinados povos e a arte produzida no período, existiam e existem outras formas de arte que não são, ou raramente são, estudadas na escola. Diante dessa situação, foi de comum acordo chegarmos ao tema Roma, dentro de arte antiga e de arte clássica.

Um ponto de dificuldade, além dos já expostos, que culminou para pouquíssimo tempo de aula, uma aula semanal de um horário conforme já falado, o

fato da aula ser no primeiro horário do turno apresentou mais questões a serem pensadas. O atraso para iniciar as atividades parecia institucionalizado dentro da escola e comprometia muito o planejamento e o andamento das aulas. Somente após o toque da sirene de entrada dos alunos é que a sala onde era guardado o projetor a ser usado nas aulas era aberta. E mesmo com a professora titular indo buscá-lo antes da hora da aula lhe era recusado. Segundo justificativa oral da secretaria para essa medida, era a norma do colégio. Mesmo que nas últimas aulas a sirene de entrada tocasse cinco minutos mais cedo, na tentativa de otimizar o tempo, o projetor só poderia ser buscado depois das 19 horas. Lembrando que a hora-aula no período noturno é reduzida em cinco minutos.

O planejamento inicialmente era para que fossem realizadas duas aulas teóricas e uma para atividade prática e uma para realização de um Círculo de Cultura, nos moldes de Freire, para que, ouvindo dos estudantes as dúvidas em relação ao conteúdo, as questões de tempo e o primeiro objeto apresentado pela professora fossem sanadas. Além da vontade explícita da professora de que os alunos fizessem ligações entre os pontos expostos sobre o conteúdo de modo que eles pudessem identificar influências romanas na atualidade, como na arquitetura e política.

A professora me disponibilizou imagens, durante as aulas, utilizadas na primeira abordagem que fez para que, segundo ela, os alunos pudessem fazer mais facilmente a ligação com o que já tinham visto. Porém, em diversos momentos durante a regência ela acabava atrapalhando o conteúdo e o andamento da aula com intervenções na minha fala, forçando os alunos a fazerem as ligações de possíveis influências romanas na atualidade. Isso, juntamente com os atrasos, acabou comprometendo o planejamento, já que tínhamos pouco tempo para encerrar o conteúdo. Por conta própria, a professora exibiu um trecho do filme *Gladiador* (2000) e pediu para que eu dissertasse para turma sobre o trecho em nível histórico, sem preparação prévia, e pediu aos estudantes um texto relacionando o filme com a lenda da criação de Roma (figura 10) apresentada por mim na aula anterior como forma de contribuir na pontuação. Exercício que a turma entregou diretamente para ela.



Figura 10: Loba Capitolina, escultura em bronze representando o mito romano em que os irmãos gêmeos Rômulo e Remo, após abandonados, são alimentados por uma loba. Na fase adulta, Rômulo fundara a cidade de Roma. Fonte: <http://www.museosroma.com/loba-capitolina-medieval/>

A aula destinada à atividade prática foi substituída pelo Círculo de Cultura, que sofreu alterações. Ao invés de frases, foram mostrados pequenos trechos dos *slides* apresentados e imagens de diferentes aspectos da cultura romana, como a diferença entre as colunas gregas e romanas e a localização geográfica e por fim imagens da cidade de Brasília, locais e eventos, onde poderia haver a influência clássica. Os alunos demonstraram boa participação e interação conforme se tem no Círculo de Cultura original, embora no dia desta atividade mais uma vez os ânimos estavam aflorados devido às eleições para diretoria da escola que estavam ocorrendo no mesmo período. Após essas aulas, a professora preparou um material de revisão para a prova final que aconteceu poucos dias depois.

## CAPÍTULO 3

### 3.1- Das vanguardas para a escola

Analisando e ajuizando a respeito do ensino de adultos em Freire e na regência descrita, é possível relacionar tantas dificuldades ao se trabalhar com essa modalidade de ensino com uma complexa problemática histórico-cultural no Brasil, como já citado. Este histórico é atrelado a um enraizado preconceito social de que um adulto padrão é plenamente capaz (dentro de determinada ótica), já formado educacionalmente e moralmente. Aquele que sai dessa lógica é marginalizado.

No ensino de artes dentro da escola trabalhada durante o estágio, também é possível perceber um descaso, como se essa não fosse uma disciplina tão pertinente quanto às demais, como já abordado anteriormente. São duas vertentes que tem essa lamentável leitura em comum.

Na tentativa de sanar ou ao menos diminuir esse viés e ser possível pensar nas particularidades dessa modalidade e em estratégias que tornem o ensino mais efetivo, fazendo com que os estudantes passem a ver a importância do seu próprio processo de aprendizagem e se tornem responsáveis por ele, conseqüentemente diminuindo problemas como a evasão escolar, é necessário, em primeiro lugar, que o educador faça uma autocrítica da sua função. Trabalhando com áreas subjugadas é preciso se desvincular de pré-julgamentos que influam no processo em sala, como a impregnada ideia de subestimar a capacidade intelectual dos alunos. Como Paulo Freire discorre, o processo de estudo demanda humildade, tanto de professor quanto de aluno (1981, pág.9) até mesmo para não se render a métodos pouco eficazes, como o da *Tabula Rasa*.

Ainda se valendo do aparato histórico, só que se voltando para a história da arte na busca de alternativas, é possível se atentar a como, em certos momentos, determinadas soluções para fins estéticos e artísticos podem ser também usadas no ambiente de aula. No início do século XX, as chamadas vanguardas artísticas, que foram grupos que de diversas maneiras procuravam romper com a ideia tradicional de arte vigente até então, animadas por ideias revolucionárias devido ao momento histórico (ARGAN, 1992, pág. 324), levando em consideração o contexto de duas

grandes guerras na Europa, de maneira geral acabaram apresentando uma nova perspectiva diversa, que aproxima o espectador e tira a arte de um *status* quase sacralizado.

Segundo o teórico de arte e historiador italiano Giulio Carlo Argan (1909-1992) em seu livro *Arte Moderna: Do Iluminismo aos movimentos contemporâneos* (1992), nesse período e já se atentando a artistas que trabalham se apropriando de materiais e ideias vindas de um senso comum dando-lhe uma nova interpretação, propondo assim o começo de outra forma de se relacionar com a arte. Em algum nível, podemos destacar o francês Marcel Duchamp (1887-1968), um dos criadores do movimento dadaísta, o grupo surgiu em 1913 simultaneamente na Alemanha e nos Estados Unidos e seus participantes usavam o *nonsense* como principal característica dos trabalhos, era uma documentação do processo mental “considerado estético por ser gratuito” (ARGAN, 1992, pág. 353).

Com sua obra *Fonte* (figura 11), que se trata de um mictório invertido exposto no ambiente de galeria e assinado com pseudônimo de R. Mutt (*Ibid.* pág. 356), Duchamp causa estranhamento por mostrar de maneira crua a fragilidade de um pensamento conservador e novos caminhos possíveis devido a conexões não óbvias obtidas graças à abertura para a experimentação em um primeiro momento, e posteriormente, à possibilidade de trabalhar diferentes formas de arte, tanto na questão do material quanto de poética. Tudo isso simplesmente retirando um objeto de sua função original e dando-lhe outro significado, colocando-o no valor de arte. A obra faz parte da série dos chamados *ready mades* do artista, em que basicamente o foco está justamente no trânsito de valores, juntamente com uma alteração de juízo intencionalmente arbitrária ao colocar objetos que não faziam parte do quórum artístico do caráter quase mitológico das belas artes. Como Argan enfatiza: “(...) o *ready made* apresenta-se como dotado de valor algo a que geralmente não se atribui valor algum” (*Ibid.* pág. 358).





Figura 11: DUCHAMP, Marcel. *Fonte*. 1917. Fonte: <http://ecoarte.info/ecoarte/2012/11/a-relevancia-da-arte-ciencia-na-contemporaneidade/fonte-urinol-marcel-duchamp-1917/>

Sendo aceitável dar novos significados apenas alterando o valor de um artefato, nessa lógica, é possibilitado também um diferente grau de revalidação modificando a forma original de um objeto. Posterior a Duchamp, Pablo Picasso (1881-1973), artista espanhol que tem trabalhos vinculados a diversas correntes, realizou obras dentro desse pensamento explorador da primeira metade do século XX como, por exemplo, a obra *Cabeça de Touro* (figura 12) feita utilizando guidão e banco de bicicleta. É importante salientar que a valoração independe se o material usado vem ou não do mesmo objeto, nesse caso a bicicleta, o foco para ponderar acerca da obra não está na questão de se a(s) bicicleta(s) deixa(m) de ser(em) bicicleta(s) por obviamente não estar(em) mais inteira(s), mas suas partes componentes têm um valor de objeto em si, que é atrelado ao elemento como um todo (bicicleta), todavia, a junção destes mesmos membros agora independentes dispostos de maneira para não formar uma bicicleta, que seria o mais óbvio, além de ser possível, pode ser legitimada como arte. O porquê desse novo valor passa pela questão de ser feita por um artista, por se fazer claramente uma ligação à figuração de uma cabeça de touro por conta de uma imagem mental já aprendida, porém o importante para o presente trabalho é que o novo valor é possível.

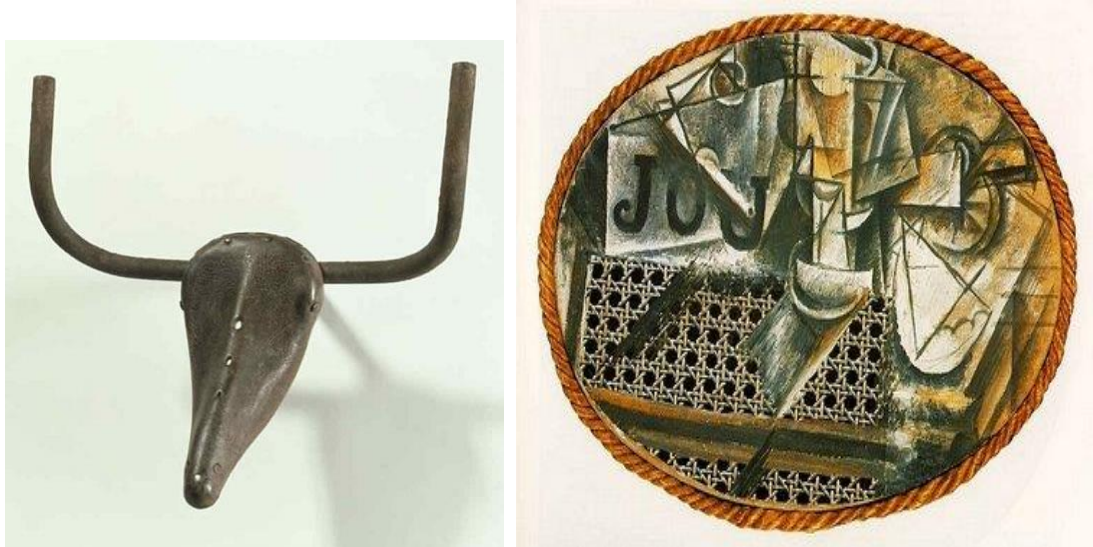


Figura 12: PICASSO, Pablo. *Cabeça de Touro*. 1943. Figura 13: PICASSO, Pablo. *Natureza Morta com Cadeira de Palha*. 1912. Fonte: <http://redes.moderna.com.br/2012/10/25/pablo-picasso-o-visorio-da-espanha/>

Outro trabalho de Picasso que é possível discutir uma forma distinta de atribuir um significado a um objeto cotidiano destituído de seu valor de origem é *Natureza Morta com Cadeira de Palha* (figura 13). O objeto usado não é necessariamente uma cadeira inteira, e sim a treliça de uma, que pode representar o objeto cadeira como um todo por já haver uma imagem mental no senso comum de que aquilo faz parte do objeto cadeira. Além disso, na obra há presença de uma corda em volta que possui leitura do objeto corda, apesar de também ter seu valor modificado por fazer parte do trabalho, e também há elementos que já se atribuem ao universo artístico, como a colagem e o que foi usado para fazê-lo. O artista faz a junção de dois mundos atribuindo o valor de arte ao objeto resultante como todo.

Atribuir um novo significado e, conseqüentemente, um novo valor não se reduz apenas à questão do objeto usado nas obras como material. A junção do dia a dia com a produção artística também se dá por um viés afetivo, assim como Paulo Freire defende em relação à educação. Pode-se ver isso na obra do pintor cubista Kurt Schwitters (1889-1948), que adicionava à tela objetos cotidianos que chamavam sua atenção e de algum modo estiveram presentes em sua vida, como barbantes, botões de roupa, rolhas, *tickets* de bonde usados e pedaços de carta (*Ibid.* pág. 359). Mesmo fazendo essa junção por conta de um aparato teórico do movimento, de “demonstrar que não existe separação entre o espaço real e o

espaço da arte, de modo que as coisas da realidade podem passar para a pintura sem alterar sua substância” (*Ibid.* pág. 359) os tais objetos possuem um significado atrelado a ele, o símbolo de uma lembrança, mesmo que esta não seja significativa.

Seguindo esse raciocínio, na obra *Mertzbau* (figura 14), do mesmo artista, os objetos usados assumem uma importância de que, mesmo encontrados de maneira aleatória e posteriormente acrescentados de mais itens encontrados da mesma forma, o acaso que possibilitou o encontro dos artefatos e funciona como elemento principal para produção. Acrescentando-se o fato de a obra ter sido construída na casa de Schwitters acabar agregando um valor afetivo pelo local e a leitura que se faz de um ambiente doméstico próprio. É possível fazer uma analogia dos objetos encontrados que se tornaram principal material da obra com as situações que inesperadamente ocorrem em sala que podem prejudicar o planejamento de aula feito, mas tem chances de se tornar um importante mote de ensino. Obviamente, não é aconselhável que o educador deixe de se preocupar com a organização do conteúdo a ser passado e viver do inesperado. Assim também como se pode fazer essa relação com elementos cotidianos trazidos na convivência com os estudantes, que também podem ganhar grande importância para o aprendizado.



Figura 14: SCHWITTERS, Kurt. *Mertzbau*. 1923-1932. Fonte: [http://www.moma.org/explore/inside\\_out/2012/07/09/in-search-of-lost-art-kurt-schwitterss-merzbau](http://www.moma.org/explore/inside_out/2012/07/09/in-search-of-lost-art-kurt-schwitterss-merzbau)

As junções descritas contribuem para lembrar e perceber que é possível colocar no material didático advindo da rotina em sala dentro de determinado contexto, mesmo com dificuldades, como facilitador do processo de aprendizagem dos alunos.

Além das vanguardas do começo do século XX, é possível se apropriar como docente de um valor apresentado por outra corrente posterior. A *Pop Art* das décadas de 1950 e 1960 trabalhava se apropriando, além de objetos de uso cotidiano, como expõe o filósofo e crítico de arte Arthur Danto, de fotografias de atores de cinema da época e revistas em quadrinhos, elementos da cultura pop em geral e também do valor do processo de serialização (DANTO in BARBOSA, 2008, pág. 583).



Figura 15: WARHOL, Andy. *Caixa de Brillo*. 1964. Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202012000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202012000100004&script=sci_arttext)

Analisando a obra *Caixa de Brillo* (figura 15) do estadunidense Andy Warhol (1928-1987), um dos expoentes do grupo, Danto deixa explícito que, atrelando o valor de arte a um objeto de uso cotidiano, o sabão em pó da marca Brillo, se passa a refletir sobre a industrialização presente no momento, de deixar ainda mais exposto o objeto comum e cotidiano, que nesse momento também é industrial. O produto principal da obra também poderia ser facilmente adquirido em um supermercado, que não é um ambiente que a primeira vista se liga às artes. O movimento já utiliza a ideia de hipervaloração e uma interação entre vida pública e

privada, elementos ainda presentes na atualidade dos quais o educador pode se apropriar juntamente com uso de propagandas, programas populares de televisão e redes sociais, por exemplo.

### **3.2- Proposta de aula: vanguardas do início do Século XX**

Pensando nas mesmas turmas do 6º ano de EJA atendidas no CESAS durante o estágio descrito, com as características apresentadas ao longo do trabalho, bem como no conteúdo programado de história contemporânea da arte, apresento a proposta de aula sobre os movimentos de vanguarda do século XX, trabalhadas no subitem anterior. Recomendo que esse conjunto de aulas seja realizado antes de se trabalhar o conteúdo sobre grafite, para manter uma ordem cronológica de acontecimentos.

Considerando também que as aulas para essas turmas eram de horário duplo, ou seja, duas aulas seguidas de 45 minutos, totalizando uma aula de 90 minutos. Em um mês de regência serão ministradas 4 aulas nesse formato que funcionaram como base para os estudantes compreendam melhor conteúdos seguintes e saibam realizar analogias com o tempo em que vivem.

#### **3.2.1- Objetivos**

Identificar elementos característicos de cada movimento e diferenciá-los entre si. Produzir trabalho prático usando com materiais de seu cotidiano. Compreender e desenvolver argumentação para o caráter não elitizado da arte. Identificar pontos em comum das vanguardas do início século XX com a produção de arte na atualidade.

#### **3.2.2- Cronograma dos trabalhos**

Aula 1: Introdução do conteúdo; apresentar período histórico, contextualizar a ruptura com o antigo padrão de arte. Começar com futurismo, surrealismo e dadaísmo com exemplo de artistas e obras relacionadas.

Pedir para que os alunos tragam objetos de sua rotina que estejam sem uso para realização da atividade prática.

Aula 2: Apresentação dos *ready mades* de Duchamp, com base no livro *Arte Moderna-Do iluminismo aos movimentos contemporâneos* (1992) de Giulio Carlo Argan.

Atividade prática de feitura de objetos artísticos com os materiais trazidos, tirando-os de sua função inicial.

Aula 3: Exposição teórica do período do cubismo e suas fases com exemplo de artistas e obras referentes aos períodos. Mostrar imagens referentes à cada etapa para propor comparações de processo de ressignificação feito pelos artistas.

Aula 4: Ciclo de Cultura relacionando o conteúdo com processo de feito pelos alunos na atividade prática.

### **3.2.3- Tópicos de Conhecimento**

Vanguardas do século XX: futurismo, surrealismo, cubismo e dadaísmo, *ready mades* de Marcel Duchamp, Conceito de Ressignificação e Revalorização.

### **3.2.4- Procedimentos**

As apresentações da parte teóricas das aulas serão previamente preparadas pelo professor com pequenos textos e imagens, baseados no capítulo 6 do livro de Argan, mas especificamente das páginas 353 à 367. O livro não estará com os alunos, apenas será usado para formulação das aulas. As imagens podem ser pesquisadas na fonte que o educador achar mais adequada. Na introdução da aula 1 a parte relacionada ao futurismo e surrealismo, por hora pode ter caráter introdutório apenas, pode ser retomado posteriormente, mas o objetivo das aulas também é atentar o aluno para a ressignificação dos objetos por meio da arte e como ela ainda serviu de grande estímulo para a produção posterior. Quanto à pedir o objeto da rotina para que o aluno faça a atividade prática, não haverá restrição. Porém, vale ressaltar que se for algo usual no dia-dia do indivíduo, melhor.

É aconselhável que o docente leve também alguns objetos para contribuir com a prática. Não necessariamente o estudante deverá construir algo com vários objetos, mas terá de fazer algo com o que o discente trouxer, de forma que fique de maneira evidente que a função do material foi alterada.

Para a segunda aula, a apresentação dos *ready mades* será dado aos alunos o seguinte trecho:

A negação das técnicas como operações programadas com vistas a um fim alcança seu ponto culminante no *ready made* (...) o *ready made* apresenta-se como dotado de valor algo a que geralmente não se atribui valor algum. (ARGAN, pág. 358)

Com a apresentação de *slides* e o texto, será também estimulada uma pequena discussão sobre o caráter de valoração do objeto de arte. Com base nessas questões, os alunos farão sua experimentação.

A aula 3 segue o modelo da aula 1, e a aula 4 segue o modelo freireano de círculo de cultura, alterando a disposição das cadeiras em sala para formar uma roda. O professor não estimula perguntas, mas fará sentenças que estimulem o discente a fazer as ligações com sua vida e sua vivencia na cidade.

### **3.3.5- Recursos**

*Datashow*, computador e o livro *Arte Moderna* (1992).

### **3.2.6- Avaliação**

Através do círculo de cultura onde através da explanação oral em forma de diálogo, ficará mais explícito se o estudante fez as ligações entre os conteúdos e sua rotina.



## Considerações Finais

Estudando as propostas de Paulo Freire e sua efetivação, mesmo que em caráter experimental, e principalmente a importância que se dá ao tratamento dos estudantes, como cidadãos que de fato são, torna-se mais clara a importância do caráter formador da educação. Em uma organização social onde informação é refém de um jogo de poder político, é essencial dentro dessa lógica propostas com caráter transformador, bem como os grupos docentes precisam estar devidamente controlados, no sentido de que possam ser mais um objeto de negociação do que um sujeito.

A educação bancária a que Freire se refere é uma maneira de se manter o poder de transformação inerte, impedindo o desenvolvimento de um raciocínio crítico, fazendo com que, mantendo sujeitos como mera parte integrante da massa, pequenos centros de controle continuem se valendo de muitos para satisfazer interesses individuais. O trabalho em Angicos, por exemplo, ao estimular uma postura crítica fundamental, primeiramente fazendo com que o indivíduo seja senhor do seu processo de aprendizagem e posteriormente consciente politicamente do lugar em que vive, era um pequeno grão provocador. Uma só pessoa ou um grupo extremamente reduzido ao diluir uma ideia hegemônica que é conflitante com interesses do poder tem grandes chances de ser massacrado politicamente, moralmente e também fisicamente, dependendo da situação na qual ocorre. Todavia um povo, não uma massa, como destacado no depoimento no encerramento do projeto citado, tem um potencial combativo muito mais eficaz. Quando interesses de uma pequena parcela sobrepõem os interesses de um povo, não é possível haver sociedade justa e igualitária como, em tese, tanto se busca no país.

Durante a escrita do presente trabalho, várias novas reflexões que não cabem neste texto foram feitas, pois sendo a educação um direito básico (que na prática deveria estar mais bem assegurado para todo cidadão) torna-se base para outros aspectos da convivência em grupo. Tomei consciência de todo aparato histórico que culminou para a situação crítica da EJA que temos atualmente, pois, tendo um contato direto com essa realidade, posso dizer que também para realização desse trabalho passei pela didática da experiência que Freire tanto valorava. Espero que esse texto monográfico possa ajudar a inserir essa modalidade de ensino nas

discussões sobre educação e, mais importante, que se possam lançar pequenos grãos provocativos para elaboração de propostas educacionais, projetos ou mesmo políticas públicas que atendam às necessidades básicas da EJA para que, de fato, haja uma transformação positiva mais ampla possível na área da educação.

Especificamente, do ambiente da aprendizagem voltada para adultos provém uma riqueza cultural ímpar que, ao invés de ser negligenciada, deve ser cuidada, pois sendo a metodologia freireana embasada, mesmo que nas entrelinhas, em uma troca de experiências de vida entre docente e discente, todos os indivíduos podem mais que crescer academicamente, crescer como cidadãos ativos para uma sociedade transformada, mais justa e igualitária. A educação voltada para um viés libertário é um caminho mais seguro para esse objetivo, apesar de enfrentar tantas resistências das zonas de poder. Com toda certeza as reflexões obtidas com a experiência da regência no ambiente escolar, as leituras e as discussões provenientes do mesmo até a conclusão deste trabalho monográfico não serão esquecidas facilmente e procurarei atrelar as mesmas na minha vida profissional.

## Referências Bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna: Do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Tradução: Denise Bottmann e Frederico Carotti. 4ª Reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1996 (1992).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 14ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Constituição, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes Básicas, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000.

DANTO, Arthur. *Arte & Significado*. In BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J. *O Pós-Modernismo*, Tradução Fany Kon. 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (1977).

GUIMARÃES, Sérgio; FREIRE, Paulo. *Aprendendo com a própria História*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*, Tradução: Ana Duarte. 1ª Edição. Porto Alegre: Mediação Editora, 2007 (2000).

NODARI, Paulo Sérgio. *A emergência do individualismo moderno em John Locke*. 1ª edição. Porto alegre: EDIPUCRS, 1999.

ROMANELLI, Ailse Therezinha Cypreste. *Currículo Oculto para a seletividade na legislação do ensino brasileiro*. Artigo. *IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*. Campinas, 1997.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a Arte. O pensamento pragmatista e a estética popular*. Tradução Gisela Domschke. 1ª Edição. São Paulo: Editora 34, 1998.

SOARES, Sandra Dias Miranda. *Paulo Freire e Henry Giroux: Diálogos sobre o currículo para a emancipação*. Artigo. *VIII Colóquio Internacional Paulo Freire*. Pernambuco, 2013.

BRASIL. Cristiane Costa. *História da Alfabetização de Adultos: de 1960 até os dias de hoje*. Brasília, 2008 [on line] Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>> Acesso em 28 de out. de 2014.

GONÇALVES, Maria Fernanda. *Currículo Oculto e Cultura(s) de Aprendizagem na Formação de Professores*. Artigo. 1997. [on line] Disponível em: <[http://www.ipv.pt/millennium/inv6\\_3.htm](http://www.ipv.pt/millennium/inv6_3.htm)> Acesso em 28 de out. de 2014.

LAZZARIN, Luís Fernando. *Grafite e o Ensino da Arte*. Artigo, **Educação e Realidade**. V.32, n. 1, 2007. [on line] Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6660/3976>> Acesso em 28 de out. de 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. *Estigma e Currículo Oculto*. Artigo, **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: v.17, 2011. [on line] Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400010&script=sci_arttext)> Acesso em 06 de out. de 2014.

MATHIAS, Amanda Cordeiro. *Currículo Oculto x currículo formal: práxis pedagógica e a formação do educador*. Artigo. [on line] Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/curriculo-oculto-x-curriculo-formal.htm>> Acesso em 27 de out. de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [on line] Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=945&id=13496&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=945&id=13496&option=com_content&view=article)> Acesso em 30 de out. de 2014.

SADERLICH, Maria Emília. *Leitura de imagens e cultura visual: desenreando conceitos para a prática educativa*. Artigo. 2006. [on line] Disponível em: <[http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/leitura\\_de\\_imagens\\_e\\_cultura\\_visual.pdf](http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/leitura_de_imagens_e_cultura_visual.pdf)> Acesso em 30 de out. de 2014.

TRINDADE, Denise Jorge. *Por onde os signos escapam*. Artigo. 2007. [on line] Disponível em : <[http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A086.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A086.pdf)> Acesso em 14 de mai. de 2014.