



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA JOVENS E ADULTOS

Sonia Carbonell Alvares

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

soniacarbonell@terra.com.br

Modalidade: Comunicação oral

Eixo temático: Concepções de formação de educadores (as) da EJA: matrizes epistemológicas, especificidades da modalidade, princípios ético-políticos e práticas

RESUMO

Este texto é fruto de uma pesquisa de mestrado que analisa as transformações no olhar de estudantes adultos em sua passagem pela escola. Qual é o papel da educação estética na escolarização de jovens, adultos e idosos? Ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de uma educação estética para esse público, o estudo examina os efeitos que esse tipo de escolarização provoca na visão de mundo de uma pessoa adulta e de que forma contribui para os seus processos de letramento. A pesquisa qualitativa foi realizada na EJA do Colégio Santa Cruz, localizado na cidade de São Paulo. Os sujeitos são estudantes que frequentaram a fase inicial do Ensino Médio, durante 2004 e 2005. Atuei, concomitantemente, como pesquisadora e professora deste grupo de educandos. O trabalho é fundamentado na Fenomenologia e nos estudos de Merleau-Ponty. A análise dos dados apontou para uma compreensão da estética tangível a todas as áreas do conhecimento humano, recomendando procedimentos metodológicos que evidenciem os aspectos estéticos dos conhecimentos produzidos nas diferentes disciplinas como um meio profícuo para gerar aprendizagens significativas. A pesquisa analisa também um projeto de integração disciplinar, considerado estético, e demonstra como o trabalho coletivo na escola de jovens e adultos, por meio de projetos entre as disciplinas, contribui efetivamente para reunir conhecimentos prévios dos estudantes e conhecimentos escolares, desenvolver práticas sociais de uso das diversas linguagens e promover a formação de pessoas letradas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Estética – Fenomenologia – Ensino e Aprendizagem na EJA



1. INTRODUÇÃO

As árvores velhas quase todas foram preparadas para o exílio das cigarras. Salustiano, um índio guató, me ensinou isso.

E me ensinou mais: Que as cigarras do exílio são os únicos seres que sabem de cor quando a noite está coberta de abandono.

Acho que a gente deveria dar mais espaço para esse tipo de saber.

O saber que tem força de fontes.

Manoel de Barros

Os processos de escolarização de jovens e adultos desafiam cotidianamente a todos nós, educadores/as. Quais aprendizagens são significativas a esses estudantes? Como eleger saberes que contribuam para o desenvolvimento dos sujeitos e que ao mesmo tempo façam sentido em suas práticas sociais? Como equacionar conteúdos que sejam relevantes para a vida social e profissional dos estudantes e, ainda, forneçam-lhes os instrumentos necessários para a leitura e decodificação da complexidade de informações e estímulos do mundo contemporâneo? Quais conhecimentos priorizar para atender a objetivos educacionais tão abrangentes?

Tais questionamentos espraiam questões metodológicas que fazem parte do dia-a-dia de qualquer professor/a da EJA: como ensinar práticas letradas ao estudante sem desvalorizar suas práticas culturais de origem? Como equacionar os conhecimentos prévios dos jovens e adultos com os conhecimentos escolares? Como fazer a ponte entre os saberes da experiência e os saberes formais, sem privilegiar um em detrimento do outro?

Mais perguntas surgem quando nos propomos a alcançar com nossos alunos um objetivo amplamente visado em educação: “a consciência crítica”. Na escola, em geral, vigora a concepção de que a consciência crítica do sujeito acerca da realidade estaria assegurada, predominantemente, pelo domínio de uma série de conteúdos nas diferentes disciplinas. No entanto, na prática, muitos desses conceitos e procedimentos se apresentam destituídos de sentidos para o estudante adulto, jovem e idoso e, portanto, mobilizam com pouca intensidade



uma reflexão crítica. O equívoco reside na ideia de que o senso crítico se desenvolve a partir do *quê se ensina*, quando, na verdade, ele germina a partir do *como se ensina*. Paiva (2004, p. 210) afirma que “a base de toda a aprendizagem na contemporaneidade se sustenta mais nas condições necessárias para que se venha a aprender, crítica e criativamente, do que no conteúdo que se aprende”.

Este trabalho trata do *como se ensina* e do *como se aprende*. Fundamentado na Fenomenologia e nos estudos do filósofo Maurice Merleau-Ponty, é resultado de minha dissertação de mestrado. A pesquisa foi realizada a partir de um projeto¹ de integração entre disciplinas do Ensino Médio com estudantes do Curso da EJA do Colégio Santa Cruz, na cidade de São Paulo, de 2004 a 2005. O projeto articulou-se sob uma perspectiva de educação estética; a avaliação dos resultados possibilitou uma compreensão da estética tangível a todas as áreas do conhecimento humano e iluminou alguns princípios curriculares para a EJA.

Ao longo de quase três décadas trabalhei como arte-educadora de jovens e adultos. Durante muito tempo, apurei meu olhar para as questões acima e pude realmente encontrar um farol na estética. Na primeira parte da minha docência, tratava a estética apenas como solo da arte, relacionada às questões que ligam a arte à beleza, à harmonia, aos sentidos e aos sentimentos provocados pelo fazer arte ou pela fruição artística, na acepção clássica e tradicional do termo.

Com o tempo, fui enxergando na estética a ponte entre a arte e as demais áreas do conhecimento humano. Passei a compreender a estética também como uma dimensão do cotidiano. Encontrei em *aisthèsis* – sua raiz semântica grega –, dentre os vários significados para a palavra estética, aquele que a designa como “o conhecimento pelos sentidos”. Esta significação veio ao encontro do entendimento mais abrangente que buscava, relacionando a estética não somente à arte, mas também à experiência vivida.

Constatedei que a estética habita outras regiões da escola, que não somente as aulas de Arte. Percebi em atitudes cotidianas de vários alunos adultos, uma espécie de regozijo, um estado de encantamento que brotava em situações de aprendizagem oferecidas pela escola, muito semelhante àquele manifestado por meio de suas experiências estéticas com a arte. Em atividades escolares, às vezes as mais corriqueiras, esses estudantes assumiam espontaneamente uma postura de recepção estética, parecida com a que adotamos quando assistimos a um espetáculo ou apreciamos um quadro: desfrutavam prazerosamente de um



estado em que todos os sentidos se aguçam para apreender o evento – no caso, o conteúdo escolar.

Vi, ainda, que outros professores da EJA, assim como eu, se maravilhavam com essa receptividade dos estudantes e que suas práticas pedagógicas estavam impregnadas de estética: selecionavam conteúdos e orientavam atividades que estimulavam sensorialmente os alunos, que possibilitavam a aprendizagem de conhecimentos escolares partindo dos saberes sensíveis e primordiais dos sujeitos, dos conhecimentos da vida vivida.

Foi assim que compreendi que a estética encontra-se na base do conhecimento humano, que ela é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Quando estamos ensinando ou aprendendo, buscamos uma ordem íntima nas coisas, estabelecemos relações que produzam sentidos, que originem uma verdade. Ao conquistarmos essa verdade, essa justeza que acalma nossas inquietações diante do desconhecido, encontramos beleza. A procura pela beleza não pertence só ao campo das artes, ela está na essência do ensinar e do aprender, em qualquer esfera do conhecimento humano, independente das diferenças de conteúdo que separam as áreas.

Desse modo, encontrei na estética um meio para superar muitos dos problemas de ensino e aprendizagem que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta. Acredito que a estética pode vir a ocupar uma posição de transversalidade no currículo da escola, conduzindo a um caminho pedagógico de aproximação maior entre as disciplinas. A transversalidade da estética, nesta concepção, diz respeito principalmente à dimensão didática, a um eixo de procedimentos pedagógicos que perpassa as áreas de conhecimento e se orientam para a natureza originária e para as práticas sociais dos diferentes saberes.

A complexidade do estar no mundo constitui o território da EJA. Processos de ensino e aprendizagem centralizados na estética podem garantir espaço para uma educação assentada na experiência humana, possibilitando a construção de conhecimentos que não fiquem apenas na superfície, mas que deixem marcas indeléveis nos sujeitos.



2. EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EJA

2.1. Estética e Fenomenologia

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

Merleau-Ponty

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

Evidentemente, nos distanciamos da estética como disciplina, fundada na poética do “belo”, limitada tão somente às questões da arte. Nossa aproximação mais direta é com a *estesia*, termo que também se origina de *aisthêsis*. Os significados de estesia estão igualmente relacionados à percepção do mundo exterior, por meio dos sentidos. A estesia é a faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), diz mais da nossa relação sensível com as coisas do mundo, se expressa como experiência estética.

O paradigma da experiência estética foi elucidado por Kant, ao descrever os sentimentos do homem frente a um céu estrelado. A experiência estética nasce do encontro do indivíduo com o infinito do universo, e ele como parte deste universo. É nesse momento de encantamento que ocorre o encontro entre dois grandes sentimentos humanos: o de ser infinitamente pequeno, contido na imensidão do infinito, mas também o de ser infinitamente grande, contendo em si todo o universo.

Na experiência estética, a conjunção entre sujeito e mundo efetiva-se a partir do que há de mais primordial na pessoa: a sua estrutura sensorial. Os cinco sentidos, que habitam o corpo humano, se aliam para a fruição, a apreensão estética. A experiência estética adquire



sentido na dimensão vivida, é um diálogo direto entre espectador e evento, é um fluxo contínuo de produção de sentidos.

A experiência estética não tem finalidade – não tem função prática, não serve para nada. É justamente aí que reside a sua grandiosidade: ela é vivida somente pela harmonia que irradia. A concepção cartesiana de mundo nos impregnou a visão a ponto de subordinar nossa percepção quase que exclusivamente ao entendimento, ao conceito das coisas. Frequentemente, nosso olhar se dirige menos à essência e mais ao signo da existência dos fenômenos. No entanto, durante uma experiência estética, nossa percepção é desinteressada, não é orientada por interesses práticos.

Apesar de as obras de arte constituírem as manifestações mais afeitas à experiência estética, podem-se experienciar esteticamente eventos de outra espécie, sejam eles originados da natureza ou construídos pelo trabalho do homem: uma fotografia, um livro, uma paisagem, uma fórmula matemática. Na experiência estética, ocorre uma satisfação do corpo, um desfrute dos sentidos, um tipo de emoção a que chamamos *emoção estética*. A emoção estética produz alegria, tristeza, provoca em nós formas de imaginação e formas de sentimento, inseparavelmente. A emoção estética clarifica e organiza a própria intuição. É por isso que a emoção estética tem a força de uma revelação e inspira um sentimento de profunda satisfação intelectual, embora não suscite qualquer trabalho intelectual consciente. (LANGER, 1980).

Paulo Freire (2006) aponta outro aspecto inerente à educação estética: a *curiosidade estética*. Ele a define como uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado.

Há outra forma curiosa de nos entregarmos gostosamente ao desafio. Trata-se da curiosidade estética. Ela me faz parar para admirar o pôr-do-sol. É o que me detém, perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É o que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza (p. 76).

A fenomenologia é um ramo da filosofia que estuda o fenômeno. Ao dirigir-se diretamente para a essência do real, procura enxergar a experiência a partir dela mesma e não a partir de conceitos. A fenomenologia tem por objetivo descobrir o mundo *antes* do saber e



do conceito – no território do “ser bruto”, segundo o jargão merleau-pontyano –, e por isso esse é um processo de “deslumbramento”, segundo o filósofo (MERLEAU-PONTY, 2000).

Etimologicamente, fenomenologia significa o estudo daquilo que se mostra por si mesmo. Para isso, o itinerário é ir “à coisa mesma”, buscando tornar visível e explícita a experiência vivida, a constituição do mundo-vida. A fenomenologia dilui a dicotomia entre sujeito e objeto e busca estabelecer uma relação dialógica, abarcando teoria e prática. A investigação fenomenológica não se consuma na conceituação dos fenômenos, mas no lidar dos homens com eles, na trama de significados que os sujeitos vão tecendo entre si ao se relacionarem com o mundo.

A fenomenologia tem a preocupação básica de contribuir para a superação do senso comum (atitude natural) em direção a uma postura fundamentada e crítica (atitude fenomenológica). O fenômeno liga indissolivelmente ideias e coisas, constituindo um único processo, pois as ideias só existem porque são ideias sobre as coisas (BUENO, 2003). A tarefa da fenomenologia é a de revelar a experiência no mundo: “o mundo passa a ser o conteúdo do meu saber, o conteúdo da minha experiência, o conteúdo do meu pensar e o conteúdo da minha consciência” (Idem, p. 32).

Para a fenomenologia, o conhecimento não tem sentido se não estiver relacionado à vida vivida. A palavra conhecimento remete, em parte, a “nascer com” (*cum-nascere*). É na experiência que nasce o conhecimento. A propósito, o poeta francês Paul Claudel (1868-1955) fez um trocadilho com a palavra “connaissance” para “co-naissance”, ou seja, conhecimento para co-nascimento: conhecer é nascer com aquilo que conhecemos (CLAUDEL, 1946. p. 62).

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

Ao reunir os campos da Estética e da Fenomenologia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o intento é o de refletir amplamente sobre a importância da dimensão estética na escolarização desse público, enquanto território da vida vivida.



2.2. A estética na sala de aula

Em sala de aula, os procedimentos metodológicos adotados pelo professor são fundamentais para que a estética habite as situações de ensino e aprendizagem. Para aprender, é preciso abrir um espaço interior, esta disposição se liga à educação estética. A aprendizagem significativa faz do sujeito cognoscente um protagonista, um leitor e criador de mundos.

A seguir, apresento depoimentos de professores da EJA Santa Cruz que expressam encantamento por seu trabalho junto a jovens e adultos e que, metodologicamente, percorrem caminhos estéticos para ensinar conteúdos escolares. Essas falas foram colhidas para a pesquisa de mestrado, selecionadas de conversas informais, gravadas, nas quais dialoguei amplamente com meus colegas.

Marco Antônio Fernandes², professor de Matemática no Ensino Fundamental 2 da EJA, me contou sobre como faz para acolher os conhecimentos prévios dos estudantes, ele enfatiza que a ação do educador não se dá no sentido de acrescentar saberes ao educando, mas sim de ampliar seus saberes prévios. Este sutil deslocamento de foco no ensino, faz uma grande diferença no processo de aprendizagem:

Ensinar Matemática não é passar do que o aluno sabe para o que ele não sabe: **é ampliar o que ele já sabe**. Por exemplo: apresentar os números negativos, o conjunto dos números negativos. Esse é um campo de exploração muito novo para o aluno, porque ele nunca representou, enfim, nunca operou dentro desse conjunto. Mas o cara faz a compra na venda, deixa a conta pra pagar no mês que vem, pede emprestado... Ele já conhece algumas relações. A ideia é partir dessas coisas e problematizar.

(...) O importante é o aluno perceber que mesmo dentro de um contexto, onde as coisas já estão dadas, ele consegue fazer o percurso dele. Se você for pensar, num certo sentido, as coisas na vida dele já estão meio dadas: o cara vive dentro de uma estrutura onde tem lá um padrão..., onde ele não tem autonomia nenhuma de fazer um caminho próprio. Há muitos alunos que nem conseguem falar, porque têm medo de se expor, de dizer alguma bobagem... Para eles não existe a possibilidade do diálogo: mandam fazer e eles executam.

O educador de adultos precisa assumir que os conhecimentos prévios dos estudantes, construídos no contexto da experiência, não representam apenas um trampolim para o atingimento de conhecimentos letrados. Esses saberes são válidos por si mesmos, pelo



entendimento de como balizam e articulam as práticas sociais dos sujeitos, por sua historicidade. Não se trata apenas do reconhecimento da sabedoria dos iletrados. Para além da superficialidade desta afirmação, temos de enxergar no aluno o seu manancial, ver que cada um deles não só tem uma história, como também é uma história. Marco enfatiza a importância de acolher os conhecimentos prévios dos jovens e adultos:

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

A estrutura vertical que tradicionalmente rege o processo de escolarização não pode encontrar lugar para se perpetuar na EJA. O fato de o professor ser mais letrado que o estudante não deveria, de forma alguma, cunhar uma hierarquia de valores aos diferentes conhecimentos que insurgem da relação pedagógica, reforçando a desigualdade cultural e a exclusão social que esses sujeitos sofrem diariamente.

Leda Lucas, professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2, organizava semestralmente com os estudantes de uma classe um caderno de receitas de pratos que eles saboreavam na infância. O poder sensorial da memória gastronômica e a afetividade dessas lembranças fomentavam uma produção escrita bastante fluente, afastando, de certa maneira, dificuldades que o adulto encontrava para expressar-se por escrito, pois o registro passava a traduzir sua vivência, sua singularidade. Na apresentação do livro³, Leda revela como essa prática auxilia o educando a sentir-se um fazedor da história, um protagonista de sua época:

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



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

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

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

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

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

Esses dois professores procuram trabalhar o conhecimento sem fragmentá-lo, sem dissociá-lo da vida. Nosso papel de educadores é o de recuperar a natureza estética da pedagogia. Chauí reflete sobre como os mecanismos de intimidação e exclusão escolares estão no corpo do discurso científico, quando este é colocado como o único discurso competente. A autora pergunta: “Como pensar uma escola capaz de romper com essa violência chamada ‘modernização’? Como não cair nas armadilhas de uma pedagogia como ciência?” e, citando Platão, aponta para a necessidade de recuperar a escola como arte, de resgatar a natureza estética da pedagogia:

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



da caverna, pô-lo em contato com a luz fulgurante do Bem/ Belo.” (CHAUI, 1992, p. 60).

Chauí conclui: “Ensinar era dividir a palavra – diálogo com aquilo que já sabem, embora *ainda* não o saibam.” Aprender é lembrar... Ou, como dizia o camponês mineiro: “Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece” (SOUZA, 1980, p. 198). Aprender só faz sentido quando a história do sujeito é considerada, ou, em outras palavras, quando as expectativas, a concepção de vida, a autoimagem e a imagem que quer dar de si aos outros estão presentes.

2.3. Educação estética e projetos

Na base da viabilização de uma proposta de educação estética na EJA, que envolva as disciplinas do currículo, encontram-se os projetos de integração entre as diferentes áreas. Ao conceber o conhecimento humano como uma teia, em que todos os elementos encontram-se conectados, aprender significa tecer relações que se articulam em redes, em tramas epistemológicas, em totalidades multifacetadas. De acordo com Kleiman (1999), as metáforas da rede e da teia são amplamente usadas na escola, principalmente quando se referem a projetos que aproximam as matérias. Estas metáforas nos ajudam a compreender que a educação estética se consolida dentro de um cenário de integração porque aponta para um conhecimento que não se constrói na verdade de cada disciplina, mas sim na verdade do homem enquanto ser no mundo, no constante vir a ser do indivíduo, na historicidade humana.

A educação estética promove caminhos de ensino e aprendizagem que se realizam entre, através e além das áreas de conhecimento. Os saberes disciplinares perdem as suas especificidades, seus modos de ser particulares, para configurarem um novo saber na inteireza dos fenômenos da cultura e da vida. A cultura e a vida são concebidas como urdiduras compostas dos fios que tecem o processo de ensino e aprendizagem.

Na EJA são cruciais os projetos que buscam aproximações entre as disciplinas para possibilitar aos estudantes uma melhor identificação entre o estudado e o vivido, na construção de um saber socialmente construído e não compartimentado. Aproximações entre as disciplinas escolares também pressupõem uma atitude filosófica – fenomenológica – por parte dos educadores. Dissolver as amarras que separam as matérias e transcender a



problemática própria de cada uma requer um direcionar-se para a essência, para o lugar onde as disciplinas nascem, para a natureza do conhecimento que produzem, a caminho de um melhor entendimento da realidade que elas nos fazem conhecer.

Nesses projetos, a parceria se evidencia como propulsora dos diferentes graus de aproximação e integração, levando os educadores especialistas envolvidos a reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições de seus colegas, buscando um equilíbrio entre o disciplinar e o transdisciplinar. A parceria se constitui numa forma de consolidar a intersubjetividade, é “a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados e, nessa tentativa, a possibilidade de interpenetração delas” (FAZENDA: 2003, p. 69).

Portanto, aprender e ensinar por meio de projetos pressupõe encontro, reciprocidade, amizade e respeito mútuo. Implica desprendimento, aceitação das limitações próprias e alheias, saber ver-se no outro. O que realmente se busca é a superação da pulverização presente no processo educativo, é o diálogo, a interação solidária, encontro esse fundamental no momento histórico em que vivemos, marcado pelo individualismo e pela competição desenfreada. A educação estética possibilita que o *corpus* do pensamento não se descole da experiência vivida, apontando um caminho fecundo para a escolarização na sociedade contemporânea.

2.4. Seleção de conteúdos na educação estética

A educação estética na EJA requer uma seleção criteriosa de conteúdos que atendam a necessidades e expectativas dos sujeitos. Já nos anos 60, Paulo Freire (1981) preocupava-se com a importância de se trabalhar com temas significativos para os adultos e propunha o que chamou de temas geradores: corpos de conhecimento que se debruçam sobre aspectos da realidade, mantenham ligação com o universo conhecido pelos estudantes e que os impulsionam para novas descobertas. Dentro dessa concepção, é importante que as áreas elejam temas-núcleo, de caráter estético-fenomenológico, ou seja, tópicos que são primordiais e, ao mesmo tempo, abrangentes, que facilitam ao estudante construir uma significação mais ampla e articulada de cada conjunto de conteúdos.



Delimitar temas essenciais não é tarefa simples. Na verdade, não se constituem em temas isolados, elencados de modo externo ao processo de ensino e aprendizagem. Os temas insurgem como “assuntos mobilizadores” que, por um lado, estabelecem conexões com a vida vivida e, por outro, favorecem reflexões que ultrapassam relações iniciais em direção a um entendimento mais profundo. Consistem em temas privilegiados que, se bem trabalhados pelo professor, ajudam o sujeito a transcender uma concepção prévia de mundo, sair de um estado de *fé perceptiva*⁴ para um estado de reflexão, de compreensão, de contextualização histórica e cultural. Os temas férteis são aqueles que ultrapassam os muros da escola e ajudam o estudante a encontrar o seu lugar de sujeito na arte, na ciência, na história, na geografia, na matemática, na língua materna e nas línguas estrangeiras.

Nesse cenário, os temas que podem ser caracterizados estéticos são os que desencadeiam conhecimentos essenciais e universais, concomitantemente. Constituem os assuntos de excelência das áreas, que não nascem de ideias encerradas, conceituadas previamente, mas que geram saberes a partir de experiências estéticas. Conformam-se em temas fecundos porque contêm matrizes conceituais, deflagram uma criação ilimitada de sentidos, justamente porque instalam o sujeito em um mundo simbólico onde o sensível convive intimamente com o inteligível.

Para uma seleção de temas com caráter estético-fenomenológico, em qualquer área do conhecimento, elencamos três critérios básicos:

- Que os temas selecionados estabeleçam relações com aspectos da vida vivida: em que medida a sua aprendizagem leva o sujeito a construir significações que se ancoram no cotidiano, em suas vivências pessoais?
- Que os temas selecionados facilitem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas: em que medida a sua aprendizagem leva o sujeito a descolar seu pensamento do “senso comum”, de suas experiências particulares e a construir um pensamento mais abstrato, prospectivo, a estabelecer relações conceituais mais generalizadas, a formular concepções universais?



- Que o aprendizado possibilite experiências estéticas: como os temas selecionados favorecem um processo de ensino e aprendizagem que desencadeia experiências estéticas no sujeito, provoca encantamento, mobiliza emoções e sentimentos, desperta lembranças, ativa a imaginação, estimula uma visão sensível e receptiva, fomenta um olhar curioso e reflexivo, de recriação do mundo, de reconstrução de ideias e valores?

2.5. A transversalidade da estética no currículo da EJA

O objeto estético significa – e é belo com a condição de significar – certa relação do mundo com a subjetividade, uma dimensão do mundo: ele não me propõe uma verdade a respeito do mundo, ele descortina-me o mundo como fonte de verdade.

... Como se o real só se entregasse pela magia do irreal.

Mikel Dufrenne

Educar é um ato impregnado de estética. Educador e educando, juntos, ressignificam mutuamente suas experiências. Ao produzir sentidos para a sua existência, ao transformar seu olhar sobre o mundo, a pessoa mobiliza o corpo inteiro: razão e emoção, afetividade e cognição, respondendo com todo o seu ser intelectual e sensível. Ao refletir sobre os significados criados, ela enxerga o humano em sua complexidade.

Aprender pode ser maravilhar-se. O aprender estético é dinâmico, aproxima intimamente o aprendiz de si e, ao mesmo tempo, o afasta, engendra novas visões. Assim como o *zoom* de uma câmera, aprender esteticamente conduz o olhar para campos que ora se reduzem, ora se amplificam, ora estão perto, ora distante, ora são pequenos, ora grandes, do particular para o geral e do geral para o particular.

Fazer emergir a natureza estética de cada disciplina pressupõe uma relação de ensino e de aprendizagem que coloca a experiência no centro da cena pedagógica, mantendo em relevo



a interação entre as experiências particulares e a experiência comum da humanidade. O conhecimento se revela, assim, como um eco da própria experiência, que o sujeito vê desdobrar-se para testemunhar a experiência humana universal. A educação estética desvela a pessoa em sua verdadeira grandeza, em um modo de existência essencialmente humano, mais afastado da animalidade.

A proposta de trazer a estética para o currículo, numa perspectiva de transversalidade, não é a de introduzir a estética como disciplina, como mais uma matéria da escola. A intenção também não é fazer da estética um tema transversal. Iluminar a estética dentro do currículo é também fazê-la emergir dos próprios temas transversais, é devolver-lhe o seu devido lugar: na essência de todos os conhecimentos humanos.

A transversalidade da estética diz respeito, principalmente, à dimensão didática, a procedimentos e metodologias que suscitem experiências estéticas no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a transversalidade da estética aponta diretamente para a prática educativa do professor e para a sua disposição em abrir espaços para que o sensível habite a sala de aula, em promover o trânsito entre teoria e práticas sociais dos conhecimentos produzidos, em estimular o estudante para que amplie sua visão de mundo, insista em buscar sentidos, crie e recrie significações.

A estética, dentro de uma perspectiva de transversalidade no currículo da escola, conduz a um caminho pedagógico enriquecido por aspectos que são peculiares à arte, mas que também pertencem a outras áreas do conhecimento. Ajuda o professor formar o olhar do artista: um olhar sensível, intuitivo, crítico, imaginativo, inquieto, visionário. Acrescenta ao currículo disciplinas com abordagens estéticas: aprendizagens fundadas na experiência que impulsionem o sujeito a *conduzir o mundo para dentro de si* (outro significado de *aisthèsis*). Enfim, a educação estética pressupõe aprendizagens escolares que contribuam efetivamente para o desenvolvimento e para a humanização das pessoas, experiências que transcendam o individual e se estendam para uma dimensão sociocultural, privilegiando, assim, a interação entre a escola e a vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes da importância da escola e dos conhecimentos que ela veicula para o desenvolvimento e a inserção social, apontamos aqui um caminho para a EJA: o da educação estética. Este trabalho fundamenta uma concepção estética de educação de jovens, adultos e



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP

idosos por meio da compreensão da estética como território-base dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, sugere metodologias que colocam em relevo os aspectos estéticos dos conhecimentos produzidos nas diferentes disciplinas, como um meio para atingir os aspectos mais conceituais desses saberes. Da mesma forma, reconhece que o trabalho coletivo na escola de jovens e adultos, por meio de projetos entre as disciplinas, contribui substancialmente para a resolução dos problemas apontados.

Frente à excessiva mecanização e especialização da vida contemporânea, uma tarefa crucial da escola, hoje, é a de restabelecer a comunhão entre ciência e arte, dissolvendo as fronteiras rígidas entre as disciplinas e possibilitando a transversalidade da estética ao longo do currículo. A escola de jovens, adultos e idosos deveria trabalhar justamente na região de passagem do *logos do mundo estético* para o *logos do mundo cultural*, isto é, possibilitar que os indivíduos resgatem e transcendam os conteúdos sensíveis de suas experiências e se apropriem das significações socialmente compartilhadas. Para Merleau-Ponty, a consciência tética, ou seja, a consciência reflexiva está fundada na consciência corporal. Portanto, a escola de EJA não pode ignorar que a origem do conhecimento está no corpo, está no nível do sensível, que o território da pré-reflexão é o substrato para a consciência e a percepção do outro, que são as reflexões nascidas na região originária da *aisthèsis* que se desenvolvem social e historicamente.

Com o ambicioso objetivo de formar indivíduos letrados, nosso olhar de educadores não descansa calmamente sobre a paisagem. Olhar inquieto e inquiridor, atesta a espessura de sua interioridade ao iluminar aprendizagens escolares que ressoem e se incorporem às práticas sociais do adulto. No final das contas, o que realmente queremos é que o olhar do nosso aluno deseje sempre mais do que o que lhe é dado a ver.

NOTAS

- ¹) Descrição pormenorizada do projeto encontra-se em ALVARES (2006).
- ²) O nome próprio dos professores e estudantes foi mantido com a anuência dos sujeitos.
- ³) LUCAS, Leda M. *Memórias Gastronômicas dos alunos e alunas da Fase 7*. Curso Supletivo Santa Cruz. São Paulo, 2002.
- ⁴) Conceito cunhado por Merleau-Ponty (2000, p. 17). Na fé perceptiva, temos uma crença ou adesão espontânea ao mundo, aceitamos o mundo real como mundo percebido, sem qualquer questionamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARES, Sonia Carbonell. *Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: As transformações no olhar do aluno*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 180 p., 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-094232>
- ALVARES, Sonia Carbonell. *Educação Estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BUENO, Enilda. R. A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Interações entre fenomenologia e educação*. Campinas: Alínea, 2003. p. 9-42.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- CLAUDEL, Paul. *Art poétique*. Paris: Gallimard, 1946.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia da estética*. São Paulo: Jorge Zahar, 1993.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 2006.
- HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1958/1907.

- JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. São Paulo: BR distribuidora; Brasil Telecom; Ravina Filmes, 2001. Filme, 73 min. Color. Son. DVD.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, Jul./Dez. 2001.
- LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MEIRA, Marly R. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 119-140.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). *Do inteligível ao sensível*. São Paulo: Educ, 1995. p. 227-236.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PAIM, Sara. *Os aspectos estéticos da aprendizagem escolar*. São Paulo: 2000. [Palestra proferida no Cevec – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz].
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PAIVA, Jane. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos. Experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, 2004, p. 207-235.
- SOUZA, Antônio Cícero. Posfácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.